

YDELIZ COELHO DE SOUZA SANCHES

*A Formação do Aluno para a Participação:  
uma utopia da escola pública?*

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Estado, Sociedade e Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo.

São Paulo - 2006



## Sumário

<b>Agradecimentos</b>	<b>p. 07</b>
<b>Resumo</b>	<b>p. 08</b>
<b>Abstract</b>	<b>p. 09</b>
<b>Apreciação da Banca Examinadora</b>	<b>p. 11</b>
<b>Lista de Siglas Utilizadas</b>	<b>p. 12</b>
<b>I. Considerações iniciais</b>	<b>p. 15</b>
<b>II. Introdução</b>	<b>p. 17</b>
<b>Questão de pesquisa e metodologia</b>	<b>p. 18</b>
<b>III. Estado, democracia e educação</b>	
• <b>Conceitos de Estado, democracia e cidadania</b>	<b>p. 31</b>
• <b>Educação escolar e formação para a cidadania</b>	
<b>Breve histórico</b>	<b>p. 47</b>
<b>Possibilidades e limites da formação para a cidadania ativa</b>	<b>p. 62</b>
<b>IV. Perspectivas de construção de uma educação democrática</b>	
• <b>O Projeto Pedagógico e a participação estudantil</b>	<b>p. 69</b>
• <b>A gestão democrática da Unidade Escolar e o Projeto Pedagógico</b>	<b>p. 82</b>
• <b>O movimento estudantil: relato conciso</b>	<b>p. 93</b>
• <b>Outros espaços de participação estudantil na Unidade Escolar: possibilidades pedagógicas</b>	<b>p. 96</b>
<b>V. Gestão democrática do ensino na Rede Municipal de São Paulo</b>	
a) <b>A constituição legal da gestão democrática da Unidade Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo</b>	<b>p. 103</b>

- b) As políticas governamentais para a participação estudantil na gestão de Marta Suplicy (2001-2004) e na de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006 – )** p. 112

## **VI. O Projeto Pedagógico e a participação estudantil numa escola pública municipal**

- a) Introdução** p. 119
- **Conselho de Escola** p. 133
  - **Grêmio Estudantil** p. 135
  - **Rádio e televisão** p. 138
  - **O projeto Mata Atlântica** p. 141
- b) As concepções de participação estudantil**
- **A concepção de participação estudantil no Projeto Pedagógico** p. 148
  - **As concepções de participação estudantil de acordo com a direção e a Coordenação Pedagógica** p. 153
  - **As concepções de participação estudantil de acordo com os docentes** p. 156
  - **As concepções de participação estudantil de acordo com os discentes** p. 160
- c) Os adultos e a formação para a participação estudantil** p.163
- d) Os alunos: possibilidades e dificuldades à participação** p.173
- e) A dimensão pedagógica da participação estudantil no Grêmio** p.179
- f) Sobre a participação estudantil no Conselho de Escola** p.185

<b>g) A participação estudantil na rádio e na televisão da escola e a dimensão pedagógica</b>	<b>p. 183</b>
<b>h) Orçamento Participativo: efeitos efêmeros</b>	<b>p. 193</b>
<b>i) A Mata Atlântica e a luta política</b>	<b>p. 197</b>
<b>VII. Considerações finais</b>	<b>p. 198</b>
<b>VIII. Bibliografia</b>	<b>p. 211</b>



## **Agradecimentos**

Especialmente ao meu orientador, o Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, não somente pelos questionamentos às minhas idéias, por ter sugerido caminhos, leituras e as tantas coisas necessárias à elaboração de uma dissertação de mestrado, mas principalmente por ter acreditado que essa pesquisa era possível quando tudo parecia impossível.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Teise de Oliveira Guaranha Garcia e ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Às “meninas” do grupo de estudo, pelas conversas acaloradas e apaixonadas sobre as questões educacionais, pela leitura atenta e pelas relevantes sugestões a esta dissertação.

À equipe técnica, aos docentes e aos discentes da EMEF “Eliseu Dias” que me receberam com o mesmo entusiasmo com que realizam os seus respectivos trabalhos, notadamente ao Higoberto.

Às incansáveis guerreiras da Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora.

À Dona Yone, minha mãe, que me ensinou que eu não deveria ter medo de perguntar. Ao Seu Antonio, meu pai, com quem aprendi o prazer de uma boa discussão.

Ao meu companheiro, Raphael, pelo incentivo constante à perseverança em minhas buscas. Ao bebê Gabriel, filhão, que testou meus limites e empurrou-me para além deles. À Dona Dirce, suporte essencial nos últimos tempos.

À minha irmã Andréa e ao meu cunhado Leandro, que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis.

## Resumo

Este trabalho foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo entre o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006. Ele tem a finalidade de discutir o processo de formação de crianças e adolescentes para a participação em processos decisórios em uma escola pública municipal. Tal objetivo se justifica por estar determinado constitucionalmente à educação a formação para a cidadania, sendo a participação um de seus elementos fundamentais. A nossa referência é o conceito de cidadania ativa (Benevides), que implica a interferência intencional dos cidadãos nos rumos das políticas públicas. Além disso, compreende-se que há um vínculo necessário entre educação e democracia (Paro), na medida em que o ser humano somente se constrói enquanto tal por um ato de vontade própria no processo de transcendência a uma dada realidade (o que gera o domínio da liberdade), constituindo a cultura acumulada e construída historicamente o que lhe possibilita tal transcendência e sendo a educação o meio de apropriação da cultura. Portanto, a educação, enquanto um direito humano, somente se concretiza na medida em que o aluno faz-se sujeito desse processo. Disso decorre a necessidade do aluno, em conjunto com o coletivo da escola, também auxiliar a decidir sobre os rumos pedagógicos. Diante disso, a participação estudantil é entendida como a atuação dos alunos nas decisões acerca do projeto pedagógico e dos meios necessários para se atingir as finalidades coletivamente definidas. Na escola pública municipal o espaço instituído legalmente para isso é o Conselho de Escola. Contudo, em termos de formação para a participação discente, outros espaços como o Grêmio Estudantil, a rádio da escola (formada a partir do programa Educom.radio) e os projetos desenvolvidos pela EMEF “Eliseu Dias”, principalmente as ações em defesa dos fragmentos de Mata Atlântica em associação a uma Sociedade Amigos de Bairro local, mostraram-se mais relevantes. Os dados da pesquisa, obtidos principalmente em entrevistas à equipe escolar e discente e durante as reuniões do Grêmio, da rádio e do Conselho de Escola, sugerem as contradições de uma escola que almeja ser democrática, busca construir relações humanas e pedagógicas pautadas nesses valores, mas que ainda se reconhece marcada por práticas autoritárias.

**Palavras-chave:** cidadania, educação democrática, participação estudantil, gestão democrática, Conselho de Escola, projeto pedagógico.

## Abstract

This work was carried through in a school of the public education net of São Paulo city between the second semester of 2005 and the first of 2006. It has the purpose to argue the process of formation of children and teenagers for the participation in decision processes in a public school of São Paulo. Such objective is justified because that the formation for the citizenship is guaranteed by the constitution and the participation is one of its basic elements. Our reference is the concept of active citizenship (Benevides) that requests intentional interference of the citizens in the routes of the public politics. Besides that, it is understood that it has a necessary bond between education and democracy (Paro), as human only constructs it self by an act of proper desire in the process of transcendence to one specific reality (the one that generates the domain of the freedom), constituting historically the accumulated and constructed culture wich makes possible such transcendence and being the education the way of appropriation of the culture. Therefore, the education as a human right only materialize if the pupil becomes subject of this process. It implicates the necessity of the pupil together with the staff of the school also contribute to the decisions on the pedagogical routes. Therefore, the students participation is understood as the performance of the pupils in the decisions concerning to the pedagogical project and to the necessary ways to reach the collectively defined purposes. In the public school of the municipal district the space legally instituted for this is the School Council. However, in terms of formation for the learning participation, other spaces as the Student Union, the radio of the school (formed from the “Educom.radio” program) and the projects developed by the EMEF “Eliseu Dias”, mainly the actions in defense of the fragments of Atlantic Forest in association to a Friends’ Society of local neighborhood, had revealed more relevant. The data of the research, obtained mainly in interviews with the school staff and learning team and also during the meetings of the Student Union the Radio and the School Council, suggest the contradictions of a school that longs for being democratic, tries to construct human and pedagogical relations based in these values, but that is still recognized marked by authoritarian practices.

**Key-words:** citizenship, democratic education, student participation, democratic management, School Council, pedagogical project.





## **Lista de Siglas Utilizadas**

**AD** – Assistente de Diretor de Escola

**AMES** – Associação metropolitana de Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro

**APM** – Associação de Pais e Mestres

**ARIE** – Área de relevante Interesse Ecológico

**ATE I** – Auxiliar Técnico de Educação Classe I. Área Inspeção Escolar (em substituição ao cargo de Inspetor de Alunos)

**ATE II** – Auxiliar Técnico de Educação Classe II. Área: Serviços Técnicos (em substituição aos cargos de Auxiliar Administrativo de Ensino e Auxiliar de Secretaria)

**CDHU** – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

**CE** – Conselho de Escola

**CEA** – Centro de Educação Ambiental

**CEAGESP** – Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo

**CEU** – Centro Educacional Unificado

**CIASP** – Central Integrada de Abastecimento de São Paulo

**CODASP** – Companhia de Desenvolvimento Agrícola de São Paulo

**COHAB** – Conjunto Habitacional construído pela CDHU

**CONOP** – Conselho do Orçamento Participativo

**CP** – Coordenador (a) Pedagógico (a)

**CRECE** – Colegiado Regional de Representantes do Conselho de Escola

**DA** – Diretório Acadêmico

**DCE** – Diretório Central dos Estudantes

**DERSA** – Desenvolvimento Rodoviário S.A.

**DOT** – Diretoria de Orientação Técnica

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**GE** – Grêmio Estudantil

**JB** – Jornada Básica do Professor

**JEA** – Jornada Especial Ampliada  
**JEI** – Jornada Especial Integral  
**NAE** – Núcleo de Ação Educativa  
**OP** – Orçamento Participativo  
**OP – Criança** – Orçamento Participativo – Criança  
**PAP** – Professor de Apoio Pedagógico  
**PDS** – Partido Democrático Social  
**PEA** – Projeto Especial de Ação  
**PFL** – Partido da Frente Liberal  
**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**POIE** – Professor Orientador de Informática Educativa  
**POSL** – Professor Orientador de Sala de Leitura  
**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**PTB** – Partido trabalhista Brasileiro  
**PTRF** – Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres  
**SA** – Sociedade Anônima  
**SAB** – Sociedade Amigos de Bairro  
**SAP** – Sala de Apoio Pedagógico  
**SME** – Secretaria Municipal de Educação  
**UBES** – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
**UE** – Unidade Escolar  
**UNE** – União Nacional dos Estudantes



## **I. Considerações iniciais**

O fato de trabalhar em uma escola pública de ensino fundamental do município de São Paulo e participar do Conselho de Escola fez-me perceber que a participação discente nessa instância deliberativa estava bastante distante do preconizado pela legislação. Isso me levou à busca de subsídios que explicassem tal dificuldade.

As leituras sobre o assunto indicavam que as dificuldades não se restringiam à realidade em que eu estava inserida e, de forma geral, relacionavam-nas às questões sociais, econômicas e políticas brasileiras. Portanto, se a participação política estudantil encontra muitos entraves para se efetivar, seria preciso à escola pública propor como uma de suas preocupações centrais a formação dos alunos para a atuação em instâncias decisórias.

Essa constatação gerou o desejo de melhor compreender as dificuldades e as possibilidades existentes quanto à formação dos alunos para a participação no Conselho de Escola, local em que deve se consubstanciar a gestão democrática da escola pública.

Em virtude de ser o objeto de pesquisa a formação do aluno para a participação em processos decisórios, fez-se necessário refletir sobre as ações da escola voltadas para esse fim: desde a organização didática da aula até a manutenção de projetos extra-classe em que a liderança fosse dos alunos. Nesse sentido, a participação discente no Conselho de Escola é compreendida também como o resultado de um processo, embora o caráter pedagógico encerrado na própria participação naquela instância seja, por si mesmo, de fundamental importância.



## II. Introdução

A humanidade não sobrevive à ausência da educação. Esta é um instrumento para a “continuidade social da vida” (DEWEY, 1959, p.2), pois assegura aos membros mais novos de qualquer comunidade o acesso à cultura.

Esta, em grande parte, é transmitida cotidianamente mediante as relações humanas. Através de jogos, brincadeiras ou mesmo imitando os mais velhos, as crianças de diferentes povos apropriam-se de idéias, valores, formas de agir que fazem parte do universo cultural do grupo no qual estão inseridas. Contudo, em sociedades complexas, além desta educação que ocorre no simples conviver, há a necessidade de se estabelecer uma educação formal.

De acordo com Dewey, “o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas conseqüências, [havendo] influxo educativo independentemente de qualquer propósito intencional” (1959, p.18-9). A educação formal, ao contrário, organiza-se deliberadamente, segundo objetivos estabelecidos socialmente. Porém, para este autor, tal organização pode apenas desenvolver as aptidões formadas pelo meio social, “purgá-las de algumas de suas rudezas e fornecer objetos que tornem sua atividade mais rica de significação” (1959, p.18-9).

Devemos lembrar que a escola também é uma instituição que pertence à superestrutura da sociedade, ou seja, as relações sociais que lhes são características divergem daquelas que ocorrem na infra-estrutura e que se caracterizam por ser relações sociais de produção. De acordo com Vitor Henrique Paro, “(...) a escola, enquanto entidade que lida com o saber e sua apropriação, fundamenta-se, em vez disso, em relações que decorrem das representações que os homens elaboram a partir das relações que se dão no nível da produção social de sua existência. Em outras palavras, a escola se pauta por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta (...)” (1993, p. 149).

Portanto, é importante considerarmos que a educação formal está inserida num determinado contexto histórico e os limites e as possibilidades de sua ação somente

podem ser compreendidos nesse contexto. A escola, como espaço de educação formal, pode ter objetivos bastante variáveis de acordo com os ideais e aspirações dos diferentes grupos sociais que estão em seu interior e exterior.

Em nossa sociedade, segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação formal deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No âmbito deste trabalho preocupamo-nos com as questões pertinentes ao preparo para a cidadania, mais especificamente com a formação de pessoas capazes de participarem ativamente de processos decisórios concernentes à vida pública.

A nossa hipótese é a de que a formação dos alunos para a participação na gestão democrática da escola pública pode se constituir em um aprendizado fundamental ao exercício da cidadania ativa. Partimos da premissa de que o exercício da cidadania não se restringe à vida adulta, na medida em que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e que, portanto, podem (aprender a) participar ativamente da esfera política de nossa sociedade.

### **Questão de pesquisa e metodologia**

Esta pesquisa foi concebida a partir da seguinte questão: é possível à escola pública formar alunos capazes e desejosos de participar de instâncias decisórias como o Conselho de Escola?

É importante ressaltar que compreendemos o Conselho de Escola como um importante espaço de discussão e deliberação em que tanto as questões pedagógicas como as questões relacionadas à organização escolar são definidas por todos os segmentos (equipe técnica, docentes, discentes e comunidade).

A hipótese que norteou inicialmente a pesquisa é a de que a escola pública gerida democraticamente, por ser compreendida como um espaço de direitos, pode favorecer tal formação.

Para concretizar este trabalho, propusemo-nos a compreender alguns conceitos que são centrais para o início da discussão, como o de Estado, democracia,

cidadania, participação política e participação estudantil. Também foi preciso refletir sobre o que significa “formar para a cidadania” e qual o papel da escola nessa formação.

Depois, foi indispensável entender a escola pública. No caso, pretendíamos estudar a escola pública municipal da cidade de São Paulo, uma vez que trabalhamos nesta realidade em particular e sentimos como de vital importância a reflexão sobre a nossa prática cotidiana. Para isso, buscamos compreender como vem sendo instituída a gestão democrática nessa rede e quais ações têm sido empreendidas para favorecer a participação estudantil.

Como a pesquisa de campo aconteceu no ano posterior ao final da gestão petista de Marta Suplicy (2001-2004), fez-se necessária a compreensão de alguns projetos implementados por essa administração, como o Orçamento Participativo – Criança e o Educom.radio, bem como a compreensão do norteamento da atual política educacional impressa pelo governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) de José Serra (2005-2006) e do PFL (Partido da Frente Liberal) de Gilberto Kassab (2006 - ).

A necessidade de abordar o processo formativo em seus meandros levou-nos a centrar o nosso olhar em uma única escola. A escolha desta foi orientada pelos seguintes requisitos existentes: organização estudantil, gestão democrática e projeto político pedagógico cujo objetivo estivesse relacionado à formação dos estudantes para a cidadania.

Nesse processo de seleção, conversamos com vários supervisores de ensino da Coordenadoria de Educação local no ano de 2004, com a equipe de formação/gestão desta mesma Coordenadoria e com vários professores que trabalhavam em diferentes unidades escolares da rede municipal. A maioria das informações indicava a existência de trabalhos ainda incipientes ou pouco articulados aos projetos pedagógicos quando relacionados à participação estudantil nas diferentes escolas.

No início de 2005, em conversa informal com uma professora, ouvimos o relato de seu trabalho com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Eliseu Dias”.<sup>1</sup> Ela contava sobre a parceria da escola com a Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora, em uma luta pela manutenção de fragmentos de Mata Atlântica existentes na região, com o suporte de diferentes Organizações Não-Governamentais. A ação conjunta

---

<sup>1</sup> Todos os nomes – de bairros, ruas, pessoas, instituições – são fictícios com o intuito de preservar as fontes.

visava, inicialmente, impedir o governo do Estado de São Paulo de transferir a CEAGESP – Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo – para tal área.

Esta parceria com a Sociedade Amigos de Bairro pareceu-nos um dado importante. De acordo com Marília Pontes Sposito, embora as Sociedades Amigos de Bairro (SABs) tenham sido historicamente marcadas pela ação política populista (nas décadas de 30 a 50 do século XX), a autora, referindo-se aos diferentes movimentos sociais do período, incluindo as SABs, afirma que “esta presença política das massas tem outras implicações além de sua manipulação, pois envolveu, também, a defesa de aspirações de cidadania e de maior participação diante do Estado que então se constituía”(1984, p.188).

Apesar dos poucos dados sobre a forma de participação política adotada pela SAB Parque Flora que detínhamos naquele momento, a existência de um movimento popular com ação reivindicatória pareceu-nos um fator importante a ser considerado. Além disso, o mais importante ao nosso estudo era o fato de haver uma ação da escola em parceria com uma associação de bairro, pois isso era um indício de que a unidade escolar estava aberta ao diálogo com os moradores da região e atenta aos problemas enfrentados pela comunidade, incluindo-os em seu currículo.

Ao mesmo tempo, soubemos da reestruturação curricular que uma outra escola dessa mesma região vinha implementando e que organizava os alunos em grupos para a pesquisa de maneira a favorecer o desenvolvimento da autonomia do sujeito. A mudança na estrutura da aula, o principal espaço-tempo da instituição escolar, mostrava-se como algo propício à discussão sobre a formação dos alunos para a participação. Contudo, a direção dessa segunda escola informou-nos que naquele momento ainda não havia uma participação significativa dos alunos nos espaços coletivos da escola e que no Conselho de Escola efetivamente comparecia apenas um aluno da suplência. Além do mais, segundo a direção, não havia nenhum movimento entre os alunos na tentativa de auto-organização. O fato de ainda não existir um resultado satisfatório em termos de organização estudantil levou-nos a optar por ampliar os contatos na EMEF “Eliseu Dias”.

A partir desses contatos, verificamos haver grupos de alunos organizados não só no Grêmio, como envolvidos com o trabalho da rádio da escola. Além disso, havia

um trabalho da equipe técnica<sup>2</sup> visando favorecer a participação estudantil, acontecendo reuniões periódicas com os grupos de alunos às segundas-feiras, às quatorze horas, quando a assistente de direção reunia-se com os representantes do Grêmio e às sextas-feiras, às 12:00, quando o diretor reunia-se com a equipe da rádio. Também foi-nos relatado que os alunos no ano anterior envolveram-se com o Orçamento Participativo – Criança.

A existência da rádio assinala o envolvimento dos professores nas ações que favorecem a participação estudantil, pois foi exigência da Secretaria Municipal de Educação para a inscrição das escolas que houvesse professores, Coordenação Pedagógica, membros da comunidade e alunos desejosos de frequentar o curso denominado Programa de Educomunicação pelas Ondas do Rádio – Educom.rádio. Ao final do curso, realizado aos sábados, em período integral, com duração de seis meses, as escolas participantes ganharam um equipamento de rádio para ser usado no cotidiano escolar pelos alunos.

Outro fator importante relatado pela Coordenadora Pedagógica (CP) Elaine em uma primeira entrevista foi o fato dela estar envolvida, juntamente com o corpo docente, há dez anos com uma mudança curricular, buscando o trabalho com projetos.

Ao conversarmos com alguns alunos do Grêmio, da rádio e com a equipe técnica sobre a participação dos alunos no Conselho de Escola, observamos que há o desejo de ampliar tal participação, pois, segundo eles, os alunos somente comparecem quando a pauta é do interesse deles. Embora o grupo entrevistado faça tal crítica à participação estudantil, o fato dos alunos conhecerem a pauta e escolherem o momento em que devem estar presentes é também relevante, por indicar tanto o reconhecimento do espaço coletivo de decisão, como uma avaliação sobre aquilo que lhes interessa discutir e, talvez, defender.

Portanto, a observação dos indícios (existência de organizações estudantis; trabalho pedagógico atento à realidade na qual os alunos estão inseridos, com proposta de intervenção nesta realidade; participação de alunos no Conselho de Escola) existentes nesta Unidade Escolar, levou-nos a escolhê-la para a realização deste estudo.

Para a efetivação desta pesquisa, levamos em consideração a afirmação de Rockwell de que “(...) é possível realizar um estudo etnográfico que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola e da comunidade. [Mas] a definição de

---

<sup>2</sup> A equipe técnica das unidades escolares da rede municipal da cidade de São Paulo é constituída pelos Coordenadores Pedagógicos, pelo Assistente de Diretor de Escola e pelo Diretor de Escola. (Decreto nº 33.991 de 24 de fevereiro de 1994).

‘sociedade’ não [deve ser] arbitrária e aplicável a qualquer escala da realidade (sala de aula, escola, mundo etc.) Seria preciso reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas.” (1989, p.46-7)

Há, portanto, relações entre o indivíduo, a comunidade e a sociedade, na medida em que os dois primeiros são partes desta totalidade e que não somente sofrem suas determinações, como também mantêm com ela um diálogo.

Neste sentido, é preciso que o estudo interprete as relações do fenômeno com o contexto social e não apenas as suas relações internas; questione a articulação da instituição escola com a sociedade civil e o Estado; considere “os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado.” (Rockwell, 1989, p.47)

Desta forma é possível pensarmos em apreender o sistema tanto em suas determinações quanto em suas potencialidades de transformação, a partir de uma instância local, embora o resultado deste trabalho não permita uma generalização estatística, mas a compreensão de que é representativo desta totalidade. Para Robert E. Stake, “a singularidade, ironicamente, pode ser considerada como base para a compreensão do típico e do geral” (Stake, 1983, p. 21). De acordo com este autor, a triangulação, ou seja, a percepção de observações repetidas, a partir da utilização de “múltiplos métodos de observação e de múltiplas interpretações teóricas, [de] esforços deliberados para encontrar evidências contrárias ou explicações alternativas” (Stake, 1983, p. 22), permite que se evidencie o que é padrão.

Segundo Stake, “a grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos usuários<sup>3</sup>, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores” (1983, p.22). Isto possibilita ao leitor aceitar, discordar, concluir de forma diferente do pesquisador.

A pesquisa qualitativa gera dois movimentos por parte do leitor, pois na medida em que ele reflete sobre o relato e elabora suas interpretações a partir de suas próprias experiências, ele também as revisita e as redimensiona.

---

<sup>3</sup>Para este autor, os usuários são os que se beneficiam com a pesquisa. Entre eles estão os leitores, sejam estes profissionais da área, interessados no tema, pesquisadores, responsáveis por elaborar políticas públicas etc.

Os primeiros contatos com a equipe técnica da EMEF “Eliseu Dias” ocorreram em abril de 2005. Entre o segundo semestre desse mesmo ano e o primeiro semestre de 2006 acompanhamos algumas reuniões do Grêmio, da rádio e da televisão (projeto ainda em fase de implantação pelos alunos), assistimos a uma aula de um projeto sobre o meio ambiente, uma atividade extra-classe do Projeto Copa e ao debate entre as chapas que disputavam a eleição para o Grêmio de 2006, estivemos em uma reunião com os professores no horário de estudo (que na rede municipal de São Paulo é vulgarmente denominado horário de JEI)<sup>4</sup> e participamos de quatro reuniões do Conselho de Escola. Também entrevistamos os quatro membros da equipe técnica da escola (composta pelo diretor, a assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas), dois professores, um aluno integrante da rádio, um da televisão, duas alunas do Grêmio e duas alunas que desistiram de participar (uma da rádio e outra do Grêmio) dos projetos; além desses, foram também entrevistadas duas diretoras da Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora, entidade que realiza um trabalho conjunto com a EMEF “Eliseu Dias”.

O objetivo de compreender como a escola se organiza para formar os alunos para a participação em instâncias decisórias norteou a escolha dos entrevistados. Desta forma, optamos por entrevistar os membros da direção e da Coordenação Pedagógica por exercerem um papel importante no desenvolvimento dos projetos da escola, dois professores cuja metodologia de trabalho se pautava pelo desenvolvimento de projetos e os alunos que lideram os grupos de alunos organizados. Decidimos entrevistar duas alunas que desistiram de participar do Grêmio e da rádio, pois os seus relatos podem elucidar sobre as dificuldades à participação enfrentadas por aqueles que em algum momento se sentiram

---

<sup>4</sup> Os docentes da rede municipal de ensino estão sujeitos à Jornada Básica de Trabalho (**JB**), na qual devem cumprir 18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas-atividade semanais (uma destas devendo ser cumprida em seu local de trabalho). É facultado ao professor a opção por uma das duas Jornadas Especiais de Trabalho existentes: a Jornada Especial Ampliada (**JEA**) ou a Jornada Especial Integral (**JEI**). A JEA é composta na semana por no mínimo 25 (vinte e cinco) horas-aula e 5 (cinco) horas-atividade, 3 (três) delas cumpridas na escola. A JEI é composta por 25 (vinte e cinco) horas-aula e 15 horas adicionais semanais. Estas horas adicionais estão assim divididas: 8 (oito) horas-aula semanais de trabalho coletivo extraclasse com a equipe escolar, 3 (três) horas-aula para preparo individual das aulas e correção das atividades cumpridas na unidade escolar e 4 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha. Embora os professores que optaram pela JB ou pela JEA também possam participar e serem remunerados pelas horas de trabalho coletivo, que envolvem o aperfeiçoamento dos professores e a elaboração das ações pedagógicas coletivas da escola, o fato dos professores em JEI *necessariamente* estarem reunidos para efetuar o trabalho coletivo resultou que ficasse tal momento conhecido pelos profissionais da rede municipal como JEI.

estimulados a atuar, estímulo que já é um diferencial em uma sociedade em que a participação estudantil não é o usual.

Abaixo apresentamos sumariamente as pessoas que foram entrevistadas:

- O Diretor Higoberto acompanhou as reuniões da rádio e da televisão. Ele está na escola desde 2004 e tem uma grande preocupação em garantir condições materiais e humanas para que os projetos dos alunos se concretizem. É muito procurado pelos alunos, que vão à sala da direção constantemente pedir o seu auxílio tanto para a solução de problemas corriqueiros quanto relativos ao desenvolvimento de seus projetos. Percebe-se nele um grande prazer em conversar com as crianças e os adolescentes.
- A Assistente de Diretor de Escola Eloísa acompanhou por alguns meses as reuniões do Grêmio. Ela está nessa função de direção desde 2004, quando foi eleita pelo Conselho de Escola. Antes atuava como professora de Ciências nesta mesma EMEF. Deixou de acompanhar as reuniões do Grêmio por ter ficado doente e ter se ausentado em razão da licença médica no segundo semestre de 2005. Ela é sempre muito solícita com os alunos, embora não tenha o mesmo carisma do diretor com as crianças e os adolescentes.
- A Coordenadora Pedagógica Elaine está na escola há dez anos e a CP Natália há seis anos, embora no cargo de coordenação, ela esteja há cinco anos. As duas coordenadoras realizam um trabalho metódico de acompanhamento, organização e orientação dos diferentes projetos realizados pelos professores. Elas tentam atuar conjuntamente nos horários de estudo dos professores. Contudo, a Elaine acompanha mais sistematicamente o trabalho dos alunos do Ciclo I e a Natália, os do Ciclo II<sup>5</sup>. Ambas assessoram os alunos no desenvolvimento de seus respectivos projetos, bem como organizam a participação dos alunos

---

<sup>5</sup> Em 2006, o ensino fundamental na rede municipal da cidade de São Paulo é de oito anos e está dividido em dois ciclos, ambos com duração de quatro anos.

para discutir seus projetos nos horários coletivos de estudo dos professores. A Elaine se destaca como importante interlocutora no trabalho com a Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora;

- A professora Adriana é professora polivalente e atua no Ciclo I na EMEF “Eliseu Dias” há dezesseis anos. Ela é efetiva no cargo de Professor Adjunto do Ensino Fundamental I<sup>6</sup>. Neste ano de 2006, em decorrência da chamada do concurso de titulares, ela “perdeu a classe” para outra professora. Como já havia a previsão de que isso ocorreria, ela se candidatou para a função de Professora de Apoio Pedagógico (PAP)<sup>7</sup> da escola, sendo eleita pelo Conselho de Escola no início desse mesmo ano. Até o término de nossa pesquisa ela ainda não havia sido designada pelo Secretário Municipal de Educação.<sup>8</sup> Ela foi indicada pela CP Elaine por ter desenvolvido bons projetos com os seus alunos.
- O Professor Leandro ministra aulas de Geografia para o Ciclo II,<sup>9</sup> sendo titular nesta EMEF desde 1992. Ele também desenvolve bons projetos na escola e foi indicado para a entrevista pela CP Elaine. Ele organizou com a Coordenação Pedagógica uma atividade para o horário de estudo dos professores a partir de sua prática de ensino da qual também participamos;
- O aluno Samuel tem 14 anos e está no 4º ano do Ciclo II. Desde 2005 é líder da rádio, embora atue nela desde que ingressou no Ciclo II. Ele era membro do Conselho de Escola em 2005. Está muito presente na escola,

---

<sup>6</sup> Na rede municipal da cidade de São Paulo existem os cargos de Professor Titular de Ensino Fundamental I e Professor Adjunto de Ensino Fundamental I, ambos para ministrar aulas para os alunos do Ciclo I. O primeiro é lotado na unidade escolar e o segundo é lotado na Coordenadoria de Educação, pois, teoricamente, este deve substituir o titular de qualquer unidade escolar em sua ausência. Na prática, não há professores titulares para todas as aulas existentes na rede e o professor adjunto assume a regência das turmas.

<sup>7</sup> O Professor de Apoio Pedagógico atende crianças com dificuldade de aprendizagem em turmas de no mínimo oito e no máximo doze alunos em horário diverso do das classes regulares em quatro ou cinco horas-aula divididas em, pelo menos, dois dias por semana.

<sup>8</sup> As designações de professores em regência de classe durante a atual administração somente são aceitas quando há alguém para substituir o professor. No caso, somente foi encaminhado o processo após a chegada da professora titular, quando a professora Cláudia deixou de estar na situação de regência de classe.

<sup>9</sup> Para o Ciclo II também há os professores titulares e os adjuntos como relatado acima para o Ciclo I. A diferença é que os professores do Ciclo II são denominados especialistas, ministrando aulas de uma disciplina específica.

sendo possível encontrá-lo na maioria das tardes, embora estude de manhã. Ele é muito solícito com as pessoas, além de muito disciplinado no desenvolvimento das atividades da rádio. Os adultos da escola não somente o respeitam, como demonstram orgulho de sua atuação;

- O Alexandre tem 14 anos e também estuda no 4º ano do Ciclo II. Ele lidera o grupo da televisão, projeto que ainda está se constituindo. Atua também na rádio, porém a sua entrada neste grupo, bem como a criação da televisão, foi motivo de inúmeros conflitos com o Samuel. Desenvolve outros projetos na escola: ensina voluntariamente panificação à comunidade aos sábados<sup>10</sup> e aos alunos do 4º ano do Ciclo I. Também auxilia a Professora Orientadora de Sala de Leitura Tatiane a organizar os livros. Formou, juntamente com as meninas da diretoria do Grêmio do ano anterior e outros alunos do grupo da televisão, uma chapa para concorrer à eleição para o Grêmio Estudantil. É membro do Conselho de Escola. Também permanece na escola muitas horas além do horário regular de aulas. Tem um relacionamento muito bom com os adultos da escola, mas o fato do projeto da televisão não ter resultado em nenhum programa no ano anterior é motivo de cobrança por outros alunos da escola.
- A Cláudia tem 13 anos e também é aluna do 4º ano do Ciclo II. Ela era integrante da chapa eleita no ano anterior para a diretoria do Grêmio. Entretanto, em meio à desistência da maioria dos integrantes, inclusive da presidenta eleita, assumiu a presidência em 2005. No presente ano compôs com o Alexandre uma chapa para concorrer à eleição à diretoria do Grêmio Estudantil. Ela tem um relacionamento conflituoso com os adultos da escola;

---

<sup>10</sup> Aos sábados e domingos funciona na escola o Projeto Escola da Família, em parceria com o governo do Estado de São Paulo. A organização das atividades é feita por um professor da rede municipal em parceria com alunos de graduação do ensino superior privado, que, por participarem do projeto, têm os custos da faculdade financiados pelo estado, segundo o relato do responsável pela coordenação desse projeto na Coordenadoria de Educação local. A coordenação dos projetos nas escolas municipais fica a cargo de um professor cuja opção de jornada seja JB (jornada Básica, equivalente a 18 horas-aula) ou JEA (Jornada Especial Ampliada – equivale a 25 horas-aula, com a prerrogativa do professor complementá-las).

- A Melissa tem 14 anos e cursa o 4º ano do Ciclo II. Não fazia parte da diretoria do Grêmio inicialmente. Aliás, ela concorreu à eleição em 2005 pela chapa que foi derrotada, embora como colaboradora. Com a desistência da maioria dos integrantes eleitos, ela tornou-se vice-presidente já no final do ano de 2005. Ela também compôs com a Cláudia e o Alexandre a chapa para a eleição à direção do Grêmio de 2006 (a eleição para o Grêmio de 2006 só ocorreu na segunda semana de junho, após o término da nossa pesquisa);
- A Aline tem 14 anos e é aluna do 4º ano do Ciclo II. Ela desistiu no presente ano de participar da rádio, tendo feito parte do projeto no ano anterior. Ela pouco falou, tendo a entrevista muitos hiatos.
- A Flávia tem 14 anos, cursa o 4º ano do Ciclo II. Ela participou do processo eleitoral na chapa eleita, embora inicialmente fosse colaboradora do Grêmio Estudantil. Depois, mediante as já mencionadas desistências, se tornou Diretora de Cultura. Perante os inúmeros conflitos com os adultos e, principalmente, à dificuldade em aprovar os projetos do Grêmio no Conselho de Escola, ela desistiu de participar da diretoria no final de 2005, num processo de grande desgaste emocional. Atualmente não pensa mais em participar dos projetos da escola.
- Sobre os alunos é fundamental ressaltar que eles participaram de reuniões do Conselho de Escola (CE) em 2005, sendo o Alexandre um membro da atual gestão do CE.
- As duas diretoras da SAB local, a Abigail e a Raquel, foram entrevistadas em decorrência da parceria que estabeleceram com a escola. A Abigail foi a principal interlocutora entre as duas instituições, liderando o trabalho na SAB. A Raquel atuou como voluntária na escola no período noturno.

Algumas questões direcionaram o nosso olhar durante a pesquisa:

1. De que forma a escola planeja e organiza a participação estudantil? Qual o papel da direção, da Coordenação Pedagógica e dos professores nesse planejamento e nessa organização? O tema faz parte da avaliação da Unidade Escolar? É incorporado nas discussões sobre a metodologia de ensino? O tema está articulado às questões referentes à democracia e à cidadania? O aluno interfere no projeto pedagógico?
2. Quais alunos atuam nos espaços de participação estudantil? Quais são esses espaços, como são concebidos, para quê e por que existem? Qual a importância dos mesmos para a formação dos alunos? De que forma os alunos participam? Como se resolvem os conflitos nesses espaços?
3. Sobre a representação (no Grêmios Estudantil e no Conselho de Escola): quem são os representantes eleitos pelos alunos? Como os representantes se relacionam com os representados? Quais os temas que interessam às crianças e aos adolescentes que são incorporados às pautas das reuniões e quais as ações implementadas pelos representantes? Quais as formas de liderança exercidas? Quando e como os representantes dos alunos foram ouvidos pelos demais alunos e representantes, além dos jovens e adultos da UE?
4. Quais são as concepções de participação estudantil?
  - 4.1. De acordo com o Projeto Pedagógico?
  - 4.2. Segundo os professores, a Coordenação Pedagógica e a direção?
  - 4.3. Segundo os alunos?
5. De que forma as políticas de Estado interferem no cotidiano da UE em relação à participação estudantil? Quais políticas favorecem ou dificultam a participação? De que forma a UE organiza-se para dialogar com os órgãos centrais do Estado e como isso interfere na formação dos alunos para a participação política?
6. A atuação da comunidade na escola favorece o aprendizado da participação pelos alunos? Como e quem dialoga com a UE? Tal diálogo repercute no projeto pedagógico da escola?

Para subsidiar teoricamente a análise, os conceitos de estado, democracia, cidadania e participação são tratados no capítulo três. Os conceitos de estado, democracia e cidadania são as referências para podermos melhor dimensionar o que significa participar na sociedade contemporânea brasileira e, nesse contexto, compreendermos a importância da

ação pedagógica para a formação da participação estudantil. Assim, neste capítulo, discutimos o papel da escola pública na formação do cidadão, visando compreender as possibilidades e os limites de sua ação. Articula-se a essa discussão a definição de participação estudantil.

A articulação entre a gestão democrática e o projeto pedagógico para a construção de uma educação democrática é o tema tratado no capítulo quatro.

No capítulo cinco procuramos entender os espaços de gestão democrática existentes nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Há também a preocupação de compreender as políticas governamentais da gestão Marta Suplicy (PT – 2001 – 2004) que se destinavam ao favorecimento da participação dos estudantes não somente na escola, mas também em outros âmbitos da municipalidade. Algumas ações da Secretaria Municipal de Educação durante a gestão do prefeito José Serra (PSDB – 2005-2006) e do atual prefeito Gilberto Kassab (PFL – 2006) que interferiram na questão da participação discente também são discutidas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Eliseu Dias” (EMEF “Eliseu Dias”) é apresentada no capítulo cinco, enfatizando os espaços de participação estudantil existentes (o Grêmio, a rádio e a televisão e o Conselho de Escola), a forma de organização didática que, ao nosso ver, favorece a participação estudantil e as ações relacionadas à luta pela preservação dos fragmentos de Mata Atlântica empreendidas pela escola juntamente com a Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora (SAB Parque Flora).

A síntese da análise dos dados coletados é apresentada no último capítulo.

Esperamos que, ao final desta pesquisa, possamos ter realmente favorecido a reflexão sobre o tema da formação para a participação estudantil no universo da escola pública.



### III. Estado, democracia e educação

#### a) Conceitos de Estado, democracia e cidadania

*Esse limite é conhecido: chama-se democracia representativa, que, por mais mutilada que seja pelas classes dominantes e pela materialidade do Estado, não deixa de ser uma marca no seio dessa materialidade das lutas e resistências populares. Não sendo o único limite ao poder do estado nem por isso é menos importante. (...)*

*O mesmo ocorre quanto aos direitos do homem e do cidadão, que não são uma conquista do indivíduo em face do Estado e, sim, conquista das classes oprimidas.*

*(POULANTZAS, 2000, p. 71)*

O Estado capitalista, segundo O'Donnell, “resguarda e organiza uma dominação que tem o seu principal fundamento numa estrutura de classes, que por sua vez está fundada na vigência e reprodução das relações capitalistas de produção” (1985, p.17). Ou seja, as suas instituições não estão descoladas ou acima da sociedade, mas a partir dela se organizam. Além disso, o fazem de maneira a articular “desigualmente a sociedade civil” (O'DONNELL, 1985, p.17).

Para Nicos Poulantzas, o Estado tem um papel de organização do interesse político a longo prazo das classes dominantes, o que se realiza sob a hegemonia de uma de suas classes ou frações, pois a aliança entre elas não é isenta de disputas. Nesse sentido, o Estado constitui, instaura as classes dominantes enquanto tais. Isso é possível por haver uma autonomia relativa do Estado em relação aos componentes do bloco no poder (2000, p. 129).

De acordo com Poulantzas o Estado é tradicionalmente compreendido pelos seus estudiosos como sujeito ou como coisa. A concepção na qual o Estado é entendido como “sujeito”, dotado de autonomia, é relacionada “(...) ao poder próprio que o Estado passa por deter e com os portadores desse poder e da racionalidade estatal: a burocracia e as elites políticas especialmente.” (2000, p. 131). Na concepção de Estado como “coisa”, ele é

percebido como um instrumento passivo e manipulado por uma classe ou fração, não sendo reconhecida nenhuma autonomia a ele. Para este autor, esta polarização é um “pseudodilema”, pois o estado capitalista é “a condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (p. 131, grifos do autor).

Na medida em que, para Poulantzas, o Estado é uma condensação de uma relação de forças expressas

de maneira específica, no *seio do Estado*, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. (...) O estado, destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-Coisa ou Sujeito, um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições, mas é ele mesmo dividido. (...) As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim a sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado. (2000, p. 134-5).

Segundo O’Donnell, para que o Estado se mantenha é preciso haver legitimidade, o que se realiza através da mediação entre ele e a sociedade. Para este autor há duas mediações políticas fundamentais: o conceito de cidadania e a idéia de povo (1985, p.18).

Para O’Donnell, a cidadania tem duplo significado: o “de igualdade abstrata fundadora do poder exercido desde as instituições estatais (...) e [o] de direito a recorrer a procedimentos juridicamente regulados face a possíveis intromissões ou arbitrariedades das instituições estatais” (1985, p. 18). O conjunto de todas as pessoas de uma nação, sem distinção de condição social, forma o que se denomina povo. Para este autor, o povo é portador de exigências “de justiça social, do que derivam obrigações estatais com respeito aos menos favorecidos” (1985, p. 18).

De acordo com Poulantzas, a relação entre o estado, o povo e o cidadão adquire novos contornos:

A especialização e centralização do Estado capitalista, seu funcionamento hierárquico-burocrático e suas instituições eletivas implicam uma atomização e parcelarização do corpo político nisso que se designa de ‘indivíduos’, pessoas jurídico-políticas, e de sujeitos das liberdades. (...) O Estado (centralizado, burocratizado etc.) *instaura* essa atomização e *representa* (Estado representativo) a unidade do corpo (povo-nação), *fracionando-o* em

mônadas formalmente equivalentes (soberania nacional, vontade popular). A materialidade desse Estado é, sob certos aspectos, constituída como se devendo aplicar-se, atuar e agir sobre um corpo social fracionado, homogêneo em sua divisão, uniforme no isolamento de seus elementos, contínuo em sua atomização, desde o exército moderno à administração, à justiça, à prisão, à escola, aos mídias etc. – a lista seria imensa (POULANTZAS, 2000, p. 61, grifos do autor).

O conceito de cidadania, segundo T. H. Marshall, teria se desenvolvido historicamente incorporando até o século XX na Inglaterra três elementos: o civil, o político e o social. O primeiro elemento foi composto pelos direitos “necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça”. O segundo incorporou à cidadania o “direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo”. O terceiro se refere “a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (s/d, p. 63-4).

Marshall, ao discutir os direitos sociais na Inglaterra, afirma que estes não foram admitidos como elementos integrantes da cidadania durante o século XIX porque havia uma compreensão de que aqueles que dependiam da assistência social perdiam a sua liberdade pessoal (tais indivíduos eram obrigados por lei à internação nas casas de trabalho). Ou seja, ao aceitar a assistência, perdia-se o status de cidadania. O direito à educação, conquanto seja entendido como um direito social, foi considerado historicamente de maneira diferente. O autor explica que a educação foi considerada uma exigência da cidadania, sendo, portanto, um direito genuíno a ser garantido pelo Estado. Segundo ele,

deveria ser considerado não como direito da criança freqüentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado. E, nesse ponto, não há nenhum conflito com os direitos civis do modo pelo qual são interpretados numa época de individualismos. Pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito da liberdade civil (s/d, p. 73).

Além disso, Marshall argumenta que não se trata apenas de um direito, mas também de um dever social, pois o “bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (s/d., p.74). Na Inglaterra do século XIX discutia-se sobre a necessidade de um eleitorado educado para o funcionamento da democracia política, além da formação de trabalhadores qualificados e de pessoas dedicadas à produção científica. Por isso, já no final do século XIX, a educação primária não somente era gratuita como também obrigatória.

Embora o autor trate especificamente da cidadania na Inglaterra, ressalvadas as diferenças entre o desenvolvimento político das nações no Ocidente, tanto a referência aos elementos que a caracterizam quanto a relação entre a educação e a formação do cidadão são temas recorrentes na tradição do pensamento liberal.

Desta forma, a nossa Constituição Federal de 1988, que institui um Estado Democrático, assegura os direitos civis (liberdade de expressão, de ir e vir, de associação, de culto religioso etc), os direitos políticos (todos os cidadãos podem eleger seus representantes para os Poderes Executivo e Legislativo e serem eleitos, participar de plebiscitos, referendos etc) e os direitos sociais (saúde, educação, moradia, previdência social, entre outros). Entretanto, nem todos os cidadãos brasileiros usufruem realmente destes direitos. Basta assistir aos noticiários diários para vermos pessoas sem moradia, na mendicância, problemas nos postos de saúde e nas escolas públicas para mencionar apenas alguns problemas cotidianos. O que se observa é que um dos princípios da democracia que é a igualdade social não é de fato contemplado.

Na realidade, em qualquer sociedade organizada economicamente em torno da propriedade privada, a igualdade social é impossível de existir porque os trabalhadores estão destituídos dos meios de produção e invariavelmente devem vender sua força de trabalho. A sociedade fica evidentemente dividida, ao menos, entre os trabalhadores e os capitalistas e, na medida em que os últimos decidem os destinos dos meios de produção e sobre o emprego da força de trabalho, os primeiros ficam em uma situação de submissão. Ou seja, as decisões sobre as condições essenciais à perpetuação da vida ficam concentradas nas mãos da minoria detentora do capital. Portanto, a democracia está descaracterizada em uma sociedade capitalista não apenas quanto à inexistência da igualdade social, mas também porque isto implica um poder de decisão limitado: tanto

porque a luta contra o poder econômico é desigual como porque há limites sobre o que está em pauta para discussão no seio do Estado, em decorrência da hegemonia de determinadas frações de classes no poder.

A não negação sistemática dos direitos e a organização das instituições para aparentemente, ao menos, atender às demandas sociais faz parecer que se age não em nome da manutenção da dominação, mas para garantir os interesses gerais. Isto cria, segundo O'Donnell (1985), um consenso que legitima o poder do Estado.

A partir dos argumentos de O'Donnell, a aceitação formal de que os direitos são extensivos a toda a sociedade ao mesmo tempo em que legitima o poder do Estado e favorece a manutenção das relações capitalistas, paradoxalmente, cria um espaço de conflito também legítimo, pois permite aos desfavorecidos exigí-los.

Isso é resultado do fato de que, como afirma Poulantzas, o conflito está instituído na própria ossatura material do Estado, na medida em que as contradições de classes o constitui.

Não se trata, portanto, de mera aceitação formal dos direitos, mas de conquista histórica de possibilidade de acesso aos mesmos por parte das classes oprimidas e que pode ser aprofundada ou revertida dependendo da correlação de forças entre as classes.

É importante notar que a discussão sobre os direitos é circunscrita historicamente, estando estes em constante processo de mudança e construção.

O ponto de partida é a concepção de um *direito a ter direitos*. Essa concepção não se limita, portanto, a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, ou à implementação efetiva de direitos abstratos e formais, e inclui fortemente a invenção/criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas e de sua prática concreta (DAGNINO, s/d, p. 108).

Segundo Singer, na democracia é possível pensar inclusive no controle social da economia, que é um fator fundamental. Para ele, “a alternativa oferecida pela democracia pode, ao menos em princípio, regular os conflitos distributivos de modo que induzam ao desenvolvimento e ao mesmo tempo encaminhem parcelas crescentes da renda em expansão para a satisfação das necessidades básicas da maioria” (1988, p. 134).

De acordo com Norberto Bobbio, durante o século XX havia uma opinião corrente, à qual tanto os liberais democratas como parte dos socialistas se opunham, de que democracia e socialismo seriam complementares, pois

O processo de democratização produziria inevitavelmente, ou pelo menos favoreceria o advento de uma sociedade socialista, fundada na transformação do instituto da propriedade e na coletivização pelo menos dos principais meios de produção; em segundo lugar, apenas o advento da sociedade socialista reforçaria e alargaria a participação política e, portanto, tornaria possível a plena realização da democracia, entre cujas promessas (...) estava também a de uma distribuição igualitária (ou ao menos mais igualitária) do poder econômico e do poder político (1988, p. 81).

No cerne das discussões acerca da democracia estão sempre as idéias de liberdade e igualdade, nem sempre entendidas como conciliáveis e nem sempre pensadas para todos. Os liberais dos séculos XVIII e XIX, por exemplo, lutaram pela garantia da autonomia do indivíduo (homem, livre e proprietário, portanto, não extensivo a todos os seres humanos) e, para isto, defendiam a manutenção pelo Estado de uma esfera em que o ser não estivesse coagido a fazer o que não desejasse (é o que denominamos hoje de liberdade civil ou ainda liberdade negativa) e que na prática implicava a limitação do poder do Estado. Durante o século XIX, a discussão entre liberais e democratas opunha a liberdade do indivíduo ao interesse coletivo. Para os liberais democratas tal conflito se resolvia na concepção de haver igualdade perante a lei, ou seja, poderia haver igualdade na liberdade. Entretanto, tal igualdade foi questionada pelos críticos da sociedade capitalista, pois duvidavam da possibilidade de existir liberdade real ao indivíduo quando ele vive em uma sociedade que está fundamentada na exploração de seu trabalho.

Porém, segundo Bobbio, os direitos de liberdade foram a condição para a existência da democracia e somente esta pôde assegurar historicamente os direitos de liberdade. Este autor afirma que “hoje, apenas os Estados nascidos das revoluções liberais são democráticos e apenas os estados democráticos protegem os direitos do homem: todos os estados autoritários do mundo são ao mesmo tempo antiliberais e antidemocráticos” (1988, p. 44).

Para Carlos Nelson Coutinho, “é preciso afirmar que tanto na fase de transição [do capitalismo para o socialismo] quanto no socialismo realizado continuam a ocorrer situações que só a democracia política será capaz de resolver no sentido mais favorável ao enriquecimento do gênero humano” (1992, p. 21). De acordo com o autor, a extinção das classes não resultará em homogeneização dos grupos humanos, o que significa dizer que continuará existindo a necessidade de representação política adequada.

Segundo este autor, as objetivações democráticas se constituem em um valor, pois servem para “explicitar e desenvolver os componentes essenciais do ser genérico do homem” (1992, p. 20-21). Ao servir para o enriquecimento humano, independentemente da formação econômico-social, é um valor universal.

A democracia refere-se à discussão pública mediada por regras (leis) como método para solução dos conflitos da sociedade e pressupõe a possibilidade de participação dos cidadãos neste debate. Reconhecendo ser este um método idealmente justo, é importante dizer que a democracia é também um fim, na medida em que se pretende que ela se mantenha e se aperfeiçoe.

A democracia como *princípio* articula-se ao da igualdade ao proporcionar a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como *método*, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e de decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 77, grifos dos autores).

Portanto, se é verdade que há a hegemonia de determinadas frações de classes no Estado capitalista favorecendo a reprodução das contradições de classes que fundamentam o capitalismo, também é verdade que em um regime democrático há maior espaço para os grupos sociais dominados reivindicarem condições melhores de sobrevivência que garantam um mínimo de dignidade à existência.

Contudo, se esta é uma possibilidade importante às camadas populares, o que se observa é que a arena política é um espaço que poderia ser mais bem utilizado por elas. Embora a participação política esteja legalmente assegurada a todos os cidadãos, discutir ou acompanhar todos os assuntos de interesse público, ser capaz de emitir opiniões sobre eles e, ainda, acompanhar o que os representantes eleitos estão realizando não é tarefa

de fácil realização. Há ainda a necessidade de conhecer os espaços definidos como legítimos para a ação política, bem como as formas apropriadas de neles proceder.

Patrice Canivez indica haver níveis de ação (de influência sobre as decisões governamentais) política de um cidadão: é quase nulo quando sua opinião exprime apenas seus interesses pessoais; maior quando exprime interesses de grupos, porém “a defesa de um interesse profissional, cultural ou moral, por mais legítima que seja, não basta para fazer uma política”; aqueles que votam considerando projetos políticos, que acompanham as discussões públicas dos mesmos, exercem um terceiro grau de atividade política; “o cidadão ativo é aquele que exerce responsabilidades políticas, em um nível qualquer de hierarquia de um partido ou nas funções públicas. (...) É tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão” (1999, p. 153). Para Maria Victória de Mesquita Benevides a cidadania passiva é outorgada pelo Estado, “com a idéia moral do favor e da tutela (...) e a cidadania ativa institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente [como] criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (1994, p. 9), ou seja, espaços em que o cidadão possa interferir diretamente no processo de tomada de decisões cujo interesse seja público.

Tanto Canivez quanto Benevides se referem a uma diferenciação entre o privado e o público, entre o particular e o comum. O conceito de cidadania remete à idéia de pertencimento a uma coletividade e o exercício dessa cidadania pressupõe a necessidade de buscar o “bem comum”. Entretanto, a ação na esfera política nem sempre visa este “bem comum”, na medida em que a sociedade é marcada pelo antagonismo de classes, por interesses corporativos e privados. As ações orientadas por tais interesses resultam no uso indevido das instituições públicas, porque garantem privilégios a determinados grupos sociais.

Diante destes problemas é essencial que todos os cidadãos estejam atentos às questões públicas e aptos a participar e a intervir nas decisões políticas. No contexto da democracia representativa nem sempre isto é de fácil realização.

Ao contrário da democracia direta, cujo exemplo conhecido costuma ser a democracia de Atenas na Antiguidade, em que todos os cidadãos se reuniam na *ágora* para discutir e decidir sobre os assuntos que eram de interesses de todos, na democracia representativa há um grupo de representantes eleitos que se dedicam a tais questões.

Embora haja um consenso de que é inviável hoje a democracia direta, pois não existe mais o tempo do “ócio” para os cidadãos e nem é possível reunir todos em um mesma praça pública em decorrência da extensão dos Estados na atualidade, tenta-se propor soluções que minimizem a ausência de todos na *ágora*. Algumas propostas como o referendo e o plebiscito são tentativas constitucionais de incluir mecanismos de participação direta em um regime de representação.

Além disso, como defende Carlos Nelson Coutinho (1992), há a necessidade da mediação institucional existente na democracia representativa. Para o autor, se os parlamentos estiverem abertos às pressões populares, eles podem se constituir em um importante espaço de síntese das demandas dos diferentes sujeitos coletivos e, portanto, ser uma “instância institucional de hegemonia negociada” (p.31), evitando que as defesas corporativas se transformem em interesses particulares.

A existência da democracia, mesmo que apenas formalmente, possibilita aos cidadãos a exigência dos direitos negados, possibilita a crítica às instituições e aos modos em que estão organizadas e a ampliação constante dos espaços de negociação. Para que a possibilidade se concretize, porém, é necessário haver o exercício da cidadania ativa.

Contudo, o que significa esse exercício da cidadania ativa, ou seja, o que significa a participação desse cidadão?

É importante considerar que a participação ativa do cidadão nem sempre se consubstancia.

De acordo com Lima,

Um maior rigor conceptual colocado no estudo dos fenômenos de participação permitiu operar importantes distinções, desmistificar e esclarecer pontos de vista, e mesmo considerar problemas agora reconhecidos como centrais, tais como a rejeição de certas formas de participação, a racionalidade dos comportamentos de *apatia* e *retraimento*, os inconvenientes da participação e os seus eventuais benefícios, e muitas ilusões construídas e alimentadas ao longo do tempo (1992, p. 124, grifos do autor).

Lima afirma que, de acordo com tais estudos, participar pode envolver riscos: de deixar a posição de ser exclusivamente crítico; de se empenhar emocionalmente; de sofrer as limitações do grupo ou ter que se submeter às decisões deste. A passividade

pode mesmo ser uma estratégia defensiva e, neste sentido, os indivíduos “participariam não participando”. Em casos em que a participação não implica poder de decisão, em que pode se estar sujeito à manipulação, não participar pode ser um “comportamento racional”. Para Lima, esta perspectiva neo-racionalista dos estudos mencionados “leva-nos a rejeitar a existência de um ser totalmente passivo” (1992, p. 126).

Desta feita, quer queiramos quer não, seja conscientemente ou não, seremos sempre participantes; a nossa participação poderá exercer-se por ‘assimilação’, tornando-nos objecto de manipulação, ou poderá ser uma ‘participação crítica’, estratégica, com vista a obter certos ganhos. Neste sentido, condenados à participação, será o empenhamento ou o envolvimento de cada um que poderá variar (LIMA, 1992, p. 126).

Para Lima, embora esta perspectiva teórica possa esclarecer quanto às modalidades de participação, o fato de a participação ser concebida com “pretensões de uma certa neutralidade”, havendo um “ponto de partida mínimo, sempre existente, a partir do qual será possível distinguir graus e formas de participação”, ocasiona uma ruptura com

(...) uma tradição e um percurso político, uma história que a própria palavra arrasta consigo. Torna-se mais difícil compreender e dar sentido a tantos movimentos de luta pela consagração do direito de participar que, mesmo quando se concentraram na reivindicação de formas mínimas de participação não deixaram de se contrapor a situações anteriores de não participação e a formas de governo não democrático (1992, p. 126).

Para o autor, se a participação é um dado de realidade, o que se busca é uma “concepção necessariamente valorativa de participação”, recusando-se o seu “caráter imanentista”.

Segundo Lima, na medida em que o sentido da participação depende de valores que remetem a contextos histórico-sociais, não faz sentido afirmar que “alguém participa não participando”. Para ele, “participação e não participação constituem dois termos contraditórios que se excluem mutuamente, sempre que tomados por referência a uma estrutura de poder.” (1992, p. 128)

Neste sentido, Lima conclui que “ser um actor social não é condição suficiente para participar; nem *pertencer*, *tomar parte* ou *ser parte* são sinônimos de

participar”. (1992, p. 127, grifos do autor) A participação, na democracia, associa-se “à decisão, ao governo, à partilha de poder”.

De acordo com o acima exposto, quando o aluno “toma parte” da aula ele está realizando uma atividade que define a sua condição de aluno e, portanto, não é a isso a que nos referimos quando buscamos compreender a participação estudantil. Trata-se de ir além disso, ou seja, no contexto de nosso estudo, a participação estudantil refere-se à atuação dos alunos na gestão da escola.

Há que se considerar ainda que a participação nas decisões “não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como um fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder (...)” (PARO, 2003, p. 16).

Para subsidiar a nossa análise importa, portanto, entender a participação democrática do cidadão ativo, base para pensarmos sobre a formação necessária a ser oferecida ao aluno. Algumas características dessa participação já foram enunciadas ao longo deste capítulo: capacidade para agir em defesa do bem comum; para acompanhar a ação dos representantes e votar a partir de projetos políticos; para atuar em processos decisórios, compreendendo a si e aos demais cidadãos como sujeitos de direitos que, pela luta política, podem e devem ser ampliados visando à justiça social.

Contudo, no contexto da democracia, é importante pensar o que significa essa participação. Subjacente à discussão sobre o conceito de participação estão os questionamentos sobre quem pode decidir, de que forma e sobre quais assuntos.

Para Diaz Bordenave, a “participação social” do cidadão implica a intervenção “nas lutas sociais, econômicas e políticas de seu tempo” e remete a um processo em que “as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada” (1983, p. 24-5). De acordo com o autor, a partir dessa concepção de participação social

Põe-se a descoberto a falácia de se pretender uma participação *política* sem a correspondente participação *social* equitativa: com efeito, na democracia liberal os cidadãos tomam parte nos rituais eleitorais e escolhem seus representantes, mas, por não possuírem nem administrarem os meios de produção material e cultural, sua participação macrossocial é fictícia e não real (1983, p. 26, grifos do autor).

É importante ressaltar que a participação pode ter significados diversos, pois sempre se refere a um contexto histórico específico e o seu sentido é objeto de disputas políticas.

Em regimes em que o poder seja centralizado, em que a burocracia ou a tecnocracia predomine, a participação significaria, segundo Licínio C. Lima “(...) uma participação de contornos sociotécnicos, concentrada nos meios e nas esferas de execução, e não (...) uma participação na decisão, na selecção de objectivos e valores” (1992, p. 122).

Para esse autor, se a abertura à participação

(...) é meramente formal e reduzida, na prática, ao direito de ser ouvido e de ser informado e à necessidade de participação activa na execução de decisões já previamente tomadas pela hierarquia, então estaremos perante uma modalidade de participação que se reduz à mera consulta, isto é, estaremos perante uma técnica de gestão (...) (LIMA, 1992, p. 123).

Entretanto, se em regimes em que o poder é centralizado a participação regulamentada tem conotação restrita, a disputa pelas posições de poder resulta na busca do alargamento dos espaços de participação.

Ana Maria Doimo (s/d.), por exemplo, analisou a metáfora do “povo como sujeito de sua própria história”, a qual conclui ter favorecido a recuperação da “capacidade ativa do ‘povo’ e a [reelaboração das] ‘classes populares’, levando à emergência das ‘comunidades reivindicantes’ no espaço urbano” (p. 74). A autora, que é estudiosa dos movimentos sociais no Brasil pós 1970, enfatiza a necessidade de se partir, ao analisar uma mensagem discursiva, da “(...) consideração dos atores socialmente relevantes presentes no campo de disputas pela produção do seu sentido” (p. 74).

De acordo com a autora, durante o período da Ditadura Militar, a Igreja Católica, a intelectualidade acadêmica (em centros independentes de pesquisa devido ao “expurgo das universidades” realizado pelo regime militar) e agrupamentos de esquerda

Ao interpretar as coordenadas estruturais de seu tempo, ao processar as novas influências intelectuais e correntes europeias de pensamento, ao estabelecer um diálogo crítico com a tradicional cultura política autoritária brasileira, bem como ao resgatar e revalorizar outros traços da tradição cultural – comunidade, relações interpessoais – , (...) recuperaram (...) a

capacidade ativa do ‘povo’[conseguindo] não só colocá-lo no centro da elaboração teórica como promovê-lo a personagem central da vida política (DOIMO, s/d., p. 75).

Apesar de haver canais oficiais restritos de participação, outros foram forjados nos movimentos sociais: “Assim, distante do Estado, das instituições de representação política, das vanguardas e de qualquer controle centralizado, a voz do ‘povo’ começa paradoxalmente a ser ouvida ainda no início da década de 70, durante o período mais recrudescido do regime militar” (DOIMO, s/d., p. 76). O Movimento do Custo de Vida (iniciado em São Paulo, 1974), Movimento da Luta Contra o Desemprego (São Paulo, 1979), o COMSAÚDE (Goiás, 1982), a organização dos “representantes de rua” para discutir o transporte coletivo (Rio de Janeiro, 1979) são alguns exemplos mencionados pela autora.

Para Lima (1992), a participação praticada pode ser classificada a partir de quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

A regulamentação da participação ocorre quando ela está prevista em leis e regulamentos, assumindo um caráter preciso e regulamentado (o que implica limitações). Pode haver uma interpretação organizacional das regras formais, o que modifica esse caráter de formalidade. Às vezes, a participação “é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhada em pequenos grupos” (LIMA, 1992, p. 181). As regras informais da participação comumente se opõem ou complementam as regras formais.

O envolvimento, segundo Lima, diz respeito ao empenho dos atores em participar. A “participação passiva”, entendida como desinteresse ou alheamento, pode estar ligada ao descrédito quanto à influência sobre as decisões ou a uma recusa ao preço a pagar pelo maior envolvimento. A “participação reservada” concerne a uma postura expectante ou calculista, em que a pessoa atua para proteger determinados interesses. A “participação ativa” acontece quando o envolvimento individual ou coletivo é elevado, ocorrendo a mobilização para a ação, o conhecimento dos direitos e deveres, bem como das possibilidades de participação. A participação ativa busca a ampliação da esfera de atuação e a conquista de novos direitos mediante a contestação ou oposição ao estabelecido socialmente.

De acordo com Lima, o critério da orientação considera o fato da participação ser determinada por objetivos que podem ser favoráveis ou contrários aos objetivos oficiais. Pode orientar-se, portanto, para o consenso ou para o rompimento e ambas orientações podem ter um caráter reacionário ou progressista dependendo do contexto.

Em relação à democraticidade estão os aspectos, de acordo com Lima, referentes ao acesso, à capacidade de influenciar a direção das decisões e de decidir e podem ocorrer de forma direta ou indireta (representação). Segundo ele, a participação direta ocorre normalmente em níveis intermediários ou de execução e as políticas organizacionais ficam a cargo dos representantes. A representatividade varia quanto às formas e critérios de eleição, podendo ser livre ou vinculada o mandato.

Preocupado com a questão do poder de decisão, Diaz Bordenave se propõe discutir acerca do “grau de controle dos membros [de um grupo ou organização] sobre as decisões” e “quão importantes são as decisões” em pauta. Sobre o grau de controle sobre as decisões, o autor afirma que entre os menores estão o ser informado sobre decisões já tomadas e o ser consultado para sugestões e críticas (que pode ser facultativa ou obrigatória – como na negociação entre patrões e empregados sobre os salários). Ele considera haver minimamente a participação nesses casos, pelos avanços gradativos na relação entre os subordinados e as autoridades, pois é comum o descaso ao que pensam os subordinados. Há um maior grau de participação quando os subordinados elaboram propostas ou fazem recomendações às autoridades, porque nesses casos, segundo Bordenave, as autoridades se dispõem a considerar os argumentos dos subordinados para tomar as suas decisões. Entre as formas superiores de participação estariam (do menor ao maior grau) a co-gestão, a delegação e a autogestão. A co-gestão se refere aos mecanismos de “co-decisão e colegialidade”. A delegação é considerada uma forma superior de participação em relação à co-gestão porque os administrados exercem a autonomia em “certos campos ou jurisdições” e a autogestão é entendida como o maior grau de participação, pois através dela o grupo determina “os seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes sem referência a uma autoridade externa. Na autogestão desaparece a diferença entre administradores e administrados” (1983, p. 32-3).

Em relação às decisões tomadas, o autor considera que as mais importantes são (da maior para a menor) a “formulação da doutrina e da política da instituição”, seguida pela determinação de objetivos e estratégias e, posteriormente, pela “elaboração de planos, programas e projetos”.

Na escola pública municipal da cidade de São Paulo, o principal espaço de decisão é o Conselho de Escola que pode ser entendido como um espaço de co-gestão. Isso equivale dizer que há decisões tomadas em conjunto pelos representantes dos grupos de professores, de alunos, de pais e responsáveis e da equipe técnica e demais servidores públicos, ao mesmo tempo em que há uma série de determinações legais às quais a escola se subordina. Contudo, é possível à escola definir princípios políticos e filosóficos para nortear a construção de seu Projeto Pedagógico, o que significa que as decisões tomadas são de grande importância no contexto escolar.

É também importante dizer, embora de maneira bastante simplificada, que a escola pública se insere em um sistema de ensino e, por isso, deve estar articulada às decisões políticas nacionais, não se restringindo às decisões locais. Dessa forma, por ser a educação uma questão pública e as políticas nessa área deverem ser fruto da discussão e decisão democrática entre todos os membros da sociedade, não é conveniente que cada unidade escolar decida todas as questões isoladamente.

É interessante notar que, a partir das idéias de Diaz Bordenave, o Grêmio Estudantil e a rádio da escola podem ser entendidos como espaços em que há um nível maior de participação do que no Conselho de Escola, pois neles os alunos, em tese, detêm uma maior autonomia para efetuarem decisões em seus âmbitos de ação, não chegando ao nível da autogestão por existir a referência às autoridades externas.

Entretanto, no Conselho de Escola se define o Projeto Pedagógico e a influência do Grêmio e da rádio da escola sobre tal questão é menor, ou seja, há interferência reduzida dessas organizações estudantis nas decisões essenciais da instituição escolar. Desse ponto de vista, a participação no Conselho de Escola adquire supremacia.

A partir das idéias de Hannah Arendt, Patrice Canivez (1999) afirma que o agir político é o

“(...) agir [com e] sobre indivíduos reconhecidos como sujeitos livres e iguais. Por isso, a ação passa necessariamente pela discussão, pela persuasão, pela convicção. [A ação

política] Instaura uma comunidade política de indivíduos iguais em dignidade, que estão ligados pela *palavra*” (p. 139, grifos do autor).

Roseli Salette Caldart (2000), no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, ao discutir os significados políticos e pedagógicos da ocupação dos latifúndios, nos informa sobre a importância do aprendizado da negociação: “Negociar, no caso dos sem-terra, implica primeiro em uma mudança de postura diante das autoridades, passando a considerá-las como pessoas iguais (...)” (p. 112). Segundo a autora, aprender a negociar, envolve reconhecer

“(...) quais são os momentos de endurecer, de transigir, até onde é possível ceder, o que não se pode abrir mão. Este costuma ser um aprendizado penoso porque de uma negociação dependem os desdobramentos da luta, e o futuro de muitas pessoas. Lideranças se firmam ou são substituídas a partir de situações como esta” (p. 112).

É importante notar que, segundo a autora, diante da importância de tal aprendizado, as comissões de negociação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) nem sempre são compostas pelas mesmas pessoas (2000, p. 112).

Andréa Barbosa Gouveia (2002), a partir das idéias de L. Avritzer, defende que a participação em um espaço decisório na esfera pública envolve “o exercício do convencimento e da disputa em torno de posições explicitadas publicamente para construir consensos (...) [tendo] como desafio ampliar o debate acerca das alternativas durante o próprio processo de deliberação” (p.17).

Tal exercício implica a necessidade de ampliação de espaços decisórios por parte do Estado e também a superação de uma situação em que as posições da maioria se impõem às minorias sociais. Segundo a autora, tal forma de agir necessariamente precisa ser subsidiada por “informações amplas e de fontes variadas”, considerando-se que nenhum ator social possui informações completas. Ao partilhar e discutir as informações, é possível construir coletivamente as decisões para os problemas políticos.

Preocupado com as dificuldades de participação enfrentadas pelos conselheiros (dos Conselhos de políticas públicas), Teixeira afirma que

Fator decisivo para a qualidade da participação é a capacitação dos representantes, sobretudo os da sociedade civil, não apenas no sentido político, mas também no técnico. No

primeiro aspecto, trata-se de assumir novas atitudes em relação à negociação com os demais atores, favoráveis à convivência com as diferenças, à competência na disputa de posições e à construção de alianças, inclusive com setores governamentais. A compreensão do processo de elaboração e implantação de políticas públicas, a partir de sistematização de experiências já testadas, é também fundamental. No aspecto técnico, é crucial para o bom desempenho dos representantes que estes conheçam o funcionamento do aparelho estatal, os mecanismos legais que podem ser utilizados para efetivação dos direitos conquistados, a sistemática de análise e elaboração do orçamento e noções básicas de gestão pública (2000, p. 117).

Embora no âmbito escolar os aspectos técnicos aparentemente não sejam entraves à participação estudantil, o desconhecimento de aspectos burocráticos ou dos espaços de participação existentes podem realmente prejudicá-la e, embora a legislação não determine a presença dos estudantes na discussão orçamentária, incluí-los nessa discussão seria interessante. É inegável que o aprendizado da negociação e da representação também são importantes à participação discente.

## **b) Educação escolar e formação para a cidadania**

### **Breve histórico**

A relação existente entre a educação e a cidadania (pelo menos na questão do direito do indivíduo) é discussão que se efetua desde os pensadores liberais europeus do século XVIII. Segundo Luiz Antonio Cunha, havia entre os teóricos liberais aqueles que defendiam “uma posição elitista ou classista com relação à educação popular, havia também outros (...) que viam a educação como um direito a ser garantido pelo Estado a todos, sem distinção de fortuna e justamente para diminuí-la” (s/d., p. 44).

No Brasil, as idéias liberais relacionadas à educação sofreram grande influência do pensamento norte-americano de John Dewey, um dos criadores do movimento da Escola Nova.

No início do século XX, Dewey advogava a favor de um ensino público destinado à formação de todos os cidadãos. Defendia a igualdade de oportunidades, idéia preciosa aos pensadores liberais. Para Dewey, a questão central para a educação referia-se à humanização que encerraria o desenvolvimento do sujeito. Neste processo, o indivíduo deveria tornar-se cada vez mais autônomo, sendo capaz de reorganizar a própria experiência e de ampliar a capacidade de dirigir o “curso das experiências subsequentes” (1959, p. 83).

Para uma educação democrática, segundo Dewey,

não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras (1959, p. 105).

De acordo com este autor, há uma relação importante entre a educação e a democracia, pois a primeira garantiria a igualdade de oportunidade a todos. Contudo, para ele, a formação do ser humano é prioritária à do cidadão. A formação do cidadão seria uma meta do Estado Nacional e, por isso, enfatizaria o nacionalismo em vez do cosmopolitismo, o Estado em vez da humanidade. Mas, as questões relativas à soberania nacional, embora importantes, devem ser secundárias, pois fundamental é o estabelecimento de relações mais livres entre os seres humanos. De acordo com o autor, contudo, à sociedade democrática é essencial a formação de indivíduos interessados nas “relações e direções sociais” e com hábitos de pensar e influenciar as mudanças sociais sem desordens. E estes elementos remetem à formação do indivíduo autônomo, sendo indispensáveis ao processo de humanização.

Dewey, de acordo com Bárbara Freitag, parte do pressuposto de que tanto os indivíduos como as instituições são imperfeitos em relação aos valores democráticos e que caberia à educação um papel importante na construção de uma sociedade realmente democrática.

Surge o impasse. Dewey, que se limita ao nível da institucionalização da educação em escolas, propõe que essas assumam o caráter de comunidades democráticas *artificiais* que

reproduzam de maneira perfeita as comunidades imperfeitamente democráticas da sociedade global envolvente. Os alunos que deixam essas escolas-modelo serão futuramente capazes de aperfeiçoar as instituições deficitárias da sociedade (FREITAG, 1986, p. 21).

O problema nesta forma de conceber a autonomia do sujeito é que esta não se resolve completamente no âmbito individual. Afinal, quando não há a possibilidade do sujeito decidir sobre a própria existência, o que pode ocorrer é uma autonomia bastante relativa. Em uma sociedade capitalista, aquele que oferece sua força de trabalho não pode ter a certeza do emprego, das condições de reprodução de sua força de trabalho. A possibilidade de autonomia somente existe no âmbito da ação coletiva em que todos os seres humanos possam conjuntamente decidir os rumos de suas próprias vidas, enfrentando e resolvendo os diferentes conflitos no espaço público.

A Pedagogia da Escola Nova encontrou muitos adeptos no Brasil. Entre eles estava Anísio Teixeira, que estudou a obra de Dewey, tendo sido seu discípulo nos Estados Unidos, e cuja “vasta obra pedagógica é toda voltada para a aplicação do pensamento de Dewey” (CUNHA, s/d., p. 49).

Segundo a análise de Anísio Teixeira, a realidade brasileira do século XIX era a de um “país dual, repartido entre elite e povo, aquela com os seus fundamentos patriarcais aluídos, mas ainda dominante, e o povo, estagnado e submetido.” (s/d., p. 41) A educação também estava dividida em um sistema dual. Havia “para a elite, a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior. Para o povo, a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal. Dois sistemas, independentes e estanques” (s/d., p. 42).

Para este autor, a teoria liberal tanto da economia como do estado começava a se fazer presente no país e traria mudanças nesse cenário. O processo iniciado na década de 20 culminaria, segundo ele, na década de 40 com a conquista do sufrágio universal e com a unificação do sistema educativo. A Constituição de 1946 manteve o ensino primário obrigatório e garantiu a sua gratuidade para todos.<sup>11</sup> De acordo com Anísio Teixeira, o

---

<sup>11</sup> A gratuidade do ensino primário é instituída desde a Constituição do Império em 1824 e mantida nas demais Constituições da República (exceto a de 1891, que não trata desta questão, embora isto seja assegurado pelo Governo Provisório através do Decreto n° 510, de 22/06/1890). A este respeito ver: Helenir SUANO, A Educação nas Constituições Brasileiras. In: Roseli FISCHMANN (coord.), Escola Brasileira, p. 170-184. Quanto à obrigatoriedade do ensino, ela aparece na Constituição de 1934 e em todas as demais.

nacionalismo do período trouxe consigo a idéia de uma identidade nacional em que todos os brasileiros passam a ter um corpo comum de direitos. De acordo com o autor,

Só então passam a ter sentido as formulações legais da identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais perante a lei, primeiro; depois, iguais em face das oportunidades que a nação oferece. A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo *direito* à educação e pela *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos (s/d., p. 41, grifos do autor).

Para este autor, trata-se de defender a escola como um direito do indivíduo, dando a cada um a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades, independente de sua origem social. A distribuição na escala social torna-se, assim, um processo mais justo, na medida que as pessoas nela se distribuirão a partir de suas habilidades, que são variáveis. Isto era justamente o contrário do que proporcionava a escola dual, segundo ele, na medida em que os cursos garantiam privilégios à elite.

A liberdade e o indivíduo, segundo Anísio Teixeira, não são dados da realidade humana. São produtos sociais da educação: “somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático” (TEIXEIRA, s/d., p. 41). Por isso, para ele, a educação é um problema público, um direito individual e um dever político da sociedade. À sociedade democrática é essencial uma educação escolar democrática, que seja capaz de desenvolver nos seres humanos atitudes como a “objetividade”, a “tolerância”, “investigação”, “confiança e amor”, “aceitação do novo e da ciência”. O autor, contudo, adverte que a escola jamais “inculcará” completamente tais valores, pois isto somente acontecerá quando toda a sociedade cultivar tais atitudes e ideais, embora possa a escola contribuir para que esta incorporação seja mais rápida.

A ação dos educadores da Escola Nova, a pressão popular, principalmente nos centros urbanos, e a necessidade de ampliação do número de eleitores – que mobilizou os políticos do período, resultaram na ampliação do número de vagas na escola pública.

Embora Anísio Teixeira em seu livro *Educação é um direito* mencione a unificação do ensino na década de 40, tal unificação se concretizou apenas na de 70 com a

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71), que definiu a obrigatoriedade do ensino de 1º Grau de oito anos para todas as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, garantindo assim uma formação comum a toda a população. Anteriormente a esta lei, o primário abrangia quatro anos e o secundário estava organizado em dois ciclos: o ginásio, cuja duração era de quatro anos, e o colégio (o aluno escolhia frequentar o curso clássico ou científico) de duração de três anos.

Entre a década de 1930 e a década de 1970, segundo Beisiegel, em concordância com os argumentos de Anísio Teixeira,

em sua organização formal, o sistema escolar avançou bastante na direção da democratização das oportunidades. Não tem outro significado a progressiva eliminação das desigualdades consubstanciadas na existência de sistemas paralelos e incomunicáveis de educação para diferentes clientela (s/d., p. 24).

Para este autor, há um avanço no sentido de implementação dos ideais igualitários no plano formal do ensino. Beisiegel ainda enfatiza que a desigualdade social determina diferenças no aproveitamento das oportunidades que a legislação garante a todos. Afirma que estes avanços não resultaram na modificação dos fundamentos estruturais da sociedade de classes, mas esclarece que os ganhos para o indivíduo foram muito grandes. Para ele, é preciso considerar que para a população urbana a mobilidade social no período foi um fato, embora com grandezas variáveis, e que a participação popular nas reivindicações é por si mesma uma modificação política importante.

De acordo com Marília Pontes Sposito, “a extensão de maior número de anos de escolaridade a um maior número de habitantes e a gradativa eliminação das desigualdades sociais na organização formal do sistema escolar têm constituído, assim, o denominado *processo de democratização do ensino*” (1984, p. 15, grifos da autora).

Durante a década de 1960, nos maiores centros urbanos industriais, ampliava-se

o envolvimento da sociedade nas discussões [políticas]. (...) O auge dessa fase deu-se no governo Goulart (1961-1964), incluindo grande participação de estudantes e intelectuais que atuavam nos setores marginalizados da sociedade, com ações que misturavam

assistencialismo, conscientização, incentivo à participação e contestação política (COLARES, 2003, p. 7).

No período entre 64 e início da década de 70, a educação formal, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli, pode ser compreendida em dois momentos.

O primeiro, de 1964 a 1968, foi marcado por:

a) aumento da demanda social por educação resultante da “implantação da indústria de base na segunda metade da década de 50, que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos [e da ] deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média” (2005, p. 205);

b) expansão do ensino (houve aumento de 16% da matrícula no primário e 69% no médio);

c) criação pelo Estado de mecanismos para obtenção de recursos (salário-educação);

d) reformulação do ensino superior, com o objetivo de economizar recursos e aumentar a produtividade (sob influência de mentalidade empresarial), concentrando o ensino e a pesquisa de uma mesma área em departamentos, eliminando o antigo sistema de cátedras. A “racionalidade administrativa” aumentou o controle dos órgãos centrais sobre a vida acadêmica e das universidades pelos órgãos federais.

e) assinatura de acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development (AID)* – acordos “MEC-USAID”, visando “assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais” (2005, p. 210). Mediante o treinamento das pessoas no Brasil, houve uma influência direta no planejamento das políticas educacionais por parte desse órgão internacional ao mesmo tempo em que o ônus da execução ficava a cargo das instituições brasileiras. Os acordos atingiram os três níveis de ensino, bem como a organização administrativa dos mesmos e a determinação dos conteúdos através da publicação e divulgação de livros técnicos e didáticos.

Neste período, de acordo com a autora, o governo priorizou a captação de recursos para aumentar sua capacidade de investimento e favoreceu a concentração de renda por parte das camadas mais altas. Em virtude da política econômica adotada, a expansão do ensino, embora grande, não contemplou a demanda social, ocasionando o

agravamento da crise educacional. Também contribuiu para isso, o fato dos acordos e dos rumos da política educacional serem alvo de intensa oposição por parte de estudantes e docentes universitários.

O segundo período, de outubro de 1968 a 1973, caracterizou-se, de acordo com Romanelli, pela concretização de medidas para “adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”. (2005, p. 196). As medidas adotadas reformaram a estrutura do ensino (estabeleceram-se os critérios para a expansão, o acesso, a organização e o funcionamento do ensino superior, bem como se determinaram as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º Graus) e determinaram as condições para o governo militar tentar emudecer a opinião pública.

Entre essas medidas autoritárias encontram-se, segundo a autora, o Ato Institucional nº 5 (13 de dezembro de 1968) que retirou as garantias individuais do cidadão concedendo plenos poderes ao Presidente da República para legislar e atuar como chefe do Poder Executivo e o Decreto-Lei 477 (26 de fevereiro de 1969) que proibiu aos corpos docente e discente das universidades qualquer manifestação de protesto ou de caráter político. Essas ações retiraram as prerrogativas do Estado Democrático de Direito.

A racionalidade da empresa privada aliada ao cunho cívico autoritário daquele momento histórico, segundo Marília Pontes Sposito, propiciaram uma “(...) política de aniquilamento da educação pública, impedindo sua real democratização” (1993, p. 164).

Desta forma, as décadas de 70 e 80 são marcadas tanto pela universalização do ensino primário quanto pela desqualificação das escolas públicas. Promoveu-se uma gestão tecnicista e burocrática que não gerou a melhoria na qualidade do ensino.

Além disso, o esvaziamento do papel do cidadão na esfera política e educacional determinado pelos governos desse período ditatorial limitaram qualitativamente o significado do “preparo para o exercício consciente da cidadania” previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (5692/71). Este preparo se concretizava, para os alunos do ensino de primeiro e de segundo grau<sup>12</sup>, mediante o ensino de conteúdos elaborados para as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.) e a participação tutelada nos Centros Cívicos Escolares.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Denominação do período (LDB 5692/71), atualmente correspondem ao ensino fundamental e ao ensino médio respectivamente (LDB 9394/96).

<sup>13</sup> Este tema será retomado no Capítulo IV.

Ao final da Ditadura Militar (1964 – 1985), não somente se questionava as relações autoritárias no âmbito do governo; as universidades e escolas, bem como os sindicatos de professores propunham a existência de uma gestão colegiada da escola, bem como a eleição de diretores.

Os embates políticos no tocante à relação entre educação e cidadania resultaram em diferentes conceitos na legislação sobre o direito educacional.

De acordo com Oliveira, o direito à educação consiste na “compulsoriedade e na gratuidade da educação”, variando nos diferentes países o número de anos ou níveis de escolaridade que são garantidos a todos os cidadãos pela legislação existente. Segundo ele, “a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade do cidadão freqüentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando um direito do indivíduo.” (2001, p. 15-16).

Segundo este autor, o direito à educação gera uma dupla obrigatoriedade: o Estado tem o dever de tornar efetiva a garantia do direito e o pai ou responsável tem o dever de provê-lo, não lhe sendo facultada a opção de deixar de levar o filho à escola.

Oliveira, ao pesquisar as diferentes Constituições do Brasil, mostra como o direito à educação foi concebido de forma diferente ao longo do tempo: a) Sobre a obrigatoriedade: desde a Constituição Federal de 1934 o ensino primário é obrigatório, porém, abrangia o período de cinco anos, o qual foi ampliado<sup>14</sup> pela Lei 5692/71 para oito anos na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade e passou a ser nomeado ensino de primeiro grau. A Constituição Federal de 88, que denomina ensino fundamental ao que anteriormente era chamado de ensino de primeiro grau, ampliou a garantia deste nível de ensino a todos os cidadãos, independente da idade; b) sobre a gratuidade: a gratuidade do ensino compulsório verifica-se em todas as Constituições, exceto a de 1937, “quando se apresentam senões à idéia de gratuidade indiscriminada para esse nível de ensino”; a idéia de “progressiva extensão da gratuidade ao ensino ulterior ao primário, presente em 1934, [é] substituída pela gratuidade para os que provarem insuficiência de recursos, chegando-se mesmo a prever a introdução dos mecanismos de bolsas restituíveis (em 1967)”. Tal idéia é

---

<sup>14</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 determinava a duração de quatro anos para o ensino primário.

retomada na Constituição de 88; c) Instituições responsáveis pela educação: observa-se a influência das concepções católicas, ao se definir a primazia da família sobre o Estado (Constituição de 1934) ou a possibilidade de se ministrar o ensino no lar ou na escola (1946 e 1967), o que se altera nas legislações posteriores, garantindo-se a primazia do Estado.

Este autor ainda explicita que a Constituição Federal de 1988 inclui, de maneira inédita na legislação de ensino brasileira, a educação no rol dos direitos sociais, além de propor como princípio a garantia de condições iguais a todos os cidadãos para o acesso e permanência na escola e de afirmar que a educação será gratuita nos estabelecimentos de ensino oficiais, independente, portanto, do nível de ensino.<sup>15</sup> Também instituiu a educação como direito público subjetivo e possibilitou a responsabilização das autoridades públicas se comprovada a negligência quanto à oferta do ensino obrigatório.

Segundo Oliveira, a Constituição Federal de 1988 formalizou “qualitativamente melhor a declaração do direito à educação” e o ampliou, incluindo:

- a) “A gratuidade do ensino oficial em todos os níveis;
- b) A garantia do direito aos que não se escolarizaram na idade ideal;
- c) A perspectiva da obrigatoriedade do ensino médio, substituída pela sua universalização com a EC 14 [Emenda Constitucional 14];
- d) O atendimento especializado aos portadores de deficiência;
- e) O atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- f) Oferta do ensino noturno regular;
- g) A previsão dos programas suplementares de material didático-escolar;
- h) A prioridade de atendimento à criança e ao adolescente.” (2001, p. 41)

Ao longo do século XX, no Brasil, o acesso do indivíduo ao ensino fundamental foi aos poucos se universalizando.<sup>16</sup>

De acordo com Vitor Henrique Paro, o discurso generalizado nos meios políticos e administrativos, com o apoio da mídia, de que há um atendimento quantitativo a praticamente todos os jovens e crianças, sendo o problema atual a permanência dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino, “trata-se, na verdade, de grande farsa educacional”.

---

<sup>15</sup> O autor se refere aos Artigos 6º e 206, Incisos I e IV da Constituição da República Federativa do Brasil.

<sup>16</sup> De acordo com Romualdo Portela de Oliveira, no Brasil, desde a década de 1990 há a capacidade potencial para o atendimento da população entre 7 e 14 anos no Ensino Fundamental, embora o efetivo grau de atendimento não corresponda até ano de 2003 a 100 % dessa população. A Taxa de Matrícula Líquida (relação entre os matriculados no Ensino Fundamental com idades entre 7 e 14 anos e a população nessa faixa etária) em 1993 é de 96% (2006, p. 13).

Tal farsa “consiste em separar conceitos como qualidade e quantidade, que são dialeticamente interdependentes, para mistificar a realidade de nosso pseudo-ensino.” (2001, p. 82).

Muitas críticas foram tecidas, durante a segunda metade do século XX, ao papel atribuído à educação pelos liberais. Observou-se que escolas igualmente organizadas, mas direcionadas para crianças de classes sociais diferentes apresentavam resultados diversos, favorecendo as das classes mais abastadas. Denunciou-se o papel ideológico de legitimação da ordem social efetuado pela escola, na medida em que ratificava o sucesso de uns e o fracasso de muitos, de uma maneira que cada indivíduo se sentisse responsável por sua situação social, quando o processo claramente se configurava como socialmente determinado. Segundo Luiz Antonio Cunha, a educação concebida de acordo com os princípios liberais desempenha um papel ideológico, pois:

dissimula os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação; atrai também para si a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar na escola o instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica que produz e reproduz essas condições (s/d., p.57).

A reflexão teórica proposta pelas teorias crítico-reprodutivistas nos anos 70 determinaram um papel à escola oposto ao da concepção liberal. De acordo com estas teorias, as instituições sociais são

(...) lugares nos quais se exerce a *dominação cultural*, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos das integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1999, p. 147).

De acordo com Maria Helena Souza Patto, tais teorias, embora mal compreendidas pelos educadores brasileiros num primeiro momento, foram muito importantes por enfatizar a “dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem”,

num período marcado pelo tecnicismo; apontaram a dominação e a discriminação existentes no ensino; possibilitaram à educação ser pensada em seus condicionantes sociais, “(...) contribuindo para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho (...) para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social”(1999, p. 151).

Os projetos dimensionados numa concepção dialética procuravam compreender os mecanismos escolares que promoviam a seletividade social. Eles superavam tanto a idéia liberal de que a escola “(...) estaria na vanguarda das mudanças sociais” (1999, p. 152), quanto a reprodutivista de que a escola somente mantinha a ordem social.

Os conhecimentos transmitidos pela escola começaram a ser considerados instrumentos valiosos às classes populares. Segundo a autora,

trata-se de uma posição polêmica, que suscita uma complexa discussão a respeito da natureza do conhecimento científico e suas relações com a ideologia, sobre os conceitos de verdade e de poder, sobre a cultura popular e suas relações com a cultura erudita, sobre o papel do professor no processo de ensino, sobre o próprio objetivo da escola (...) (1999, p. 154).

Nessas teorias a escola não era concebida como descolada da sociedade, como uma instituição à parte, diferentemente do que ocorria nas teorias liberais, mas permeada pelas mesmas contradições existentes na sociedade da qual ela era parte integrante.

Tais percepções permitiram pensar em um papel positivo à escola, pois se ela em parte é força conservadora, também contém elementos que favorecem a mudança.

Dentro dessa concepção dialética de educação encontramos Paulo Freire, para quem a possibilidade de mudança é característica humana essencial e o educador deve estar convicto dela. Além disso “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (...) A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade” (1996, p. 77, grifos do autor).

Para este autor, como o saber não é neutro, há a necessidade de compreender a leitura de mundo dos grupos populares para que seja possível o diálogo entre o educador e

o educando, proporcionando ao grupo o repensar de sua própria história e a construção de um novo saber. A educação implica, para Freire, “tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (1996, p. 98).

Embora as pesquisas em educação estivessem promovendo essas reflexões críticas, as políticas educacionais da década de 1990 incorporaram as idéias neoliberais.

As reformas educacionais dos anos 90 apresentam como seu principal traço a tentativa de ‘modernização’ administrativa do aparato público. Adotando modelos de gestão fundados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível, buscam introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista. (OLIVEIRA, 2000, p. 331)

Bresser Pereira, um dos teóricos dos princípios neoliberais em nosso país, que atuou como Ministro (1995-1998) no primeiro mandato à presidência do Brasil de Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1995-1999), estando à frente do Ministério de Administração e Reforma do Estado, assim define os princípios do que ele denomina Reforma Gerencial do Poder Público: a) descentralização do processo decisório e desconcentração da autoridade; b) separação entre formulação e execução de políticas públicas; c) controle de resultados, a partir de indicadores de desempenho (previstos nos contratos de gestão), controle contábil de custos, controle por quase-mercado ou competição administrada, controle social; d) agências exclusivas (para atividades exclusivas do Estado) e serviços sociais e científicos competitivos prestados por organizações sociais sem ação estatal; e) transferência desses serviços para o setor público não-estatal; f) terceirização via licitações; g) fortalecimento da burocracia estatal central, ampliando sua competência e capacidade política (1998, p. 109-110).

As reformas neoliberais do Estado têm resultado na concentração do poder, na medida em que o Estado se encarrega do planejamento e da elaboração das políticas públicas e restringe a participação dos cidadãos (entendidos como clientes, consumidores dos serviços públicos) ao controle de qualidade. A descentralização proposta não significa divisão de poder, mas divisão de tarefas, eximindo-se o Estado do ônus da execução sempre

que possível. A defesa do Estado Mínimo refere-se a esta diminuição do aparato e das ações estatais, mormente nas áreas sociais.

Segundo Silvana Aparecida de Souza, a partir das idéias de Gentili, essas reformas são acompanhadas de uma redução no conceito de democracia, porque se “despreza o consenso, mesmo que o afirme, tornando-o uma ferramenta de manipulação.” (2001, p. 39). De acordo com a autora, o “diálogo” dos governos neoliberais com os diferentes setores da sociedade se constrói a partir da disseminação de “informações interessadas” e de uma pauta imposta, a qual não se pode discutir.

Em relação à educação, tais políticas resultaram no sistema de avaliações do ensino fundamental, médio e superior; definiram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, nas diversas modalidades de ensino e os Referenciais para a Educação Infantil e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Houve também a criação de conselhos para o controle e o acompanhamento dos fundos criados.

A criação dos Conselhos é coerente com a proposta política apresentada por Bresser Pereira, pois a participação dos cidadãos-cliente é entendida como primordial para a garantia de que haja o uso adequado das verbas públicas.

A descentralização, de acordo com Bresser Pereira (1998), significou a transferência de recursos fiscais, autoridade e responsabilidades do poder central para as unidades subnacionais, para os estados e municípios ou entidades locais. Para ele, a descentralização é fundamental na medida em que é mais fácil ao cidadão controlar o que acontece no âmbito local. Quanto maior a proximidade, maior a confiança dos cidadãos no serviço prestado. Para o autor, a desconcentração de autoridade, importante em alguns setores, garante apenas a maior eficiência da gestão.

Entretanto, se há a descentralização das ações e das políticas educacionais na medida em que ocorre a municipalização do ensino (induzida fortemente pela implantação do FUNDEF), o que se observa paradoxalmente é o fortalecimento do poder central: no caso do MEC, “o estabelecimento de parâmetros e referenciais curriculares; avaliações via SAEB, ENEM, Provão; avaliação do livro didático” (OLIVEIRA, 1999, p. 34) inegavelmente lhe atribuíram maior poder no sentido de determinar as políticas públicas em educação. O que se evidencia, segundo o autor, é uma separação entre planejamento e

execução, o primeiro sob responsabilidade do poder central, porém sem o ônus da execução a cargo de estados ou municípios no caso da educação.

As reformas neoliberais implementadas pelo Estado, contudo, não se circunscrevem às relações políticas entre a União, os Estados e os Municípios. Elas se referem à mudança na concepção de administração e, portanto, se estendem a todos os órgãos estatais.

De acordo com Vitor Henrique Paro,

as recentes tentativas de aplicação da ‘gerência de qualidade total’ às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista (2001a, p. 13).

Este autor elabora a sua análise do significado da “gerência de qualidade total” no âmbito das escolas básicas a partir de duas considerações: a) a administração tem um caráter mediador, devendo dispor racionalmente dos recursos para que os fins sejam atingidos; b) os objetivos da empresa capitalista são antagônicos aos da educação. A empresa capitalista “é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador” (2001a, p.14). A escola tem como finalidade a constituição de sujeitos. Portanto, a aplicação da concepção neoliberal é uma “impropriedade”.

Vitor Henrique Paro coloca em discussão os resultados que a adoção das práticas de gerência da ‘qualidade total’ geram para a formação dos educandos. De acordo com esse autor, o ser humano constrói sua “liberdade em convivência com os demais seres humanos”, a partir de uma relação vertical com a natureza, em que o homem é sujeito e a natureza, objeto e de horizontalidade entre todos os seres humanos. Disso decorre que, quando uma pessoa submete a outra à condição de objeto, ela nega na outra (e em si mesma) a condição de sujeito, reduzindo ambas à condição natural. A construção coletiva da liberdade só se concretiza, portanto, com a mediação da democracia.

A “gerência de qualidade total” propõe que as decisões acerca de finalidades e valores sejam realizadas apenas pela administração central, limitando as decisões dos trabalhadores apenas ao processo de trabalho, ou seja, ao como realizar algo previamente definido. Institui, contudo, o gerenciamento mútuo. “Em vez do diálogo (relação de troca entre sujeitos), instaura-se o gerenciamento mútuo (controle interpessoal que faz de todos objetos de vigilância uns dos outros” (PARO, 2001 a, p. 26). Há, portanto, um processo que “é contrário à constituição de sujeitos.”

Além disso, segundo Paro, há uma grande “força ideológica, de convencimento e conversão a seu credo e discurso”, impedindo a reflexão sobre o real, fazendo crer que “não há salvação possível fora das soberanas leis do mercado” (2001a, p. 27).

A partir de outro enfoque analítico, Tomaz Tadeu da Silva ressalta que

O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (1996, p. 102). (...) O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da modernização, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e de decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendem os imperativos do mercado e do capital (1996, p. 110).

Para Vitor H. Paro, a escola tem o dever de incluir no currículo, como objeto de estudo, os conceitos de “democracia”, “liberdade” e “trabalho”, contrapondo-se ao neoliberalismo. Todavia,

Para neutralizar os efeitos deletérios da qualidade total, a melhor solução não é pôr-se simplesmente contra ela e suas disposições, mas, em vez disso, pautar-se por uma alternativa democrática de relações de cooperação, de trabalho e dedicação aos objetivos maiores da educação como instrumento de aquisição cultural para a realização plena de

sujeitos. Isso porque o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício como opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou noutra ocasião (2001a, p. 29).

É importante ressaltar que o liberalismo político não pode ser confundido com o liberalismo econômico. A defesa dos princípios relacionados ao primeiro não necessariamente implica a defesa dos princípios do segundo, havendo inclusive autores que defendem os princípios do liberalismo político e os do socialismo.<sup>17</sup>

A ênfase liberal no início do século XX estava no proporcionar ao indivíduo o exercício de sua liberdade civil mediante a educação e o desenvolvimento de suas potencialidades. No contexto da época significou grande avanço, pois a defesa dessas teses liberais resultou no paulatino acesso das classes populares à educação.

As políticas educacionais marcadas pelo tecnicismo e posteriormente pelo neoliberalismo, contudo, não têm favorecido a superação das questões relacionadas à baixa qualidade do ensino. Ao contrário, na medida em que as concepções de ser humano e sociedade subjacentes a essas teorias e políticas não são fundamentadas nos conceitos de igualdade e justiça social, representam um retrocesso, esvaziando os significados dos direitos sociais historicamente conquistados pelas classes trabalhadoras.

Pensamos que na atualidade a função da educação de preparar para a cidadania deve enfatizar os elementos políticos da cidadania, uma vez que a aprendizagem da participação política é essencial para que as classes populares possam continuar a defender seus direitos civis e sociais e a lutar pela transformação de uma realidade social marcada pela exploração e pela dominação, principalmente no atual momento político.

### **Possibilidades e limites da formação para a cidadania**

Embora estejamos preocupados com a formação para a participação política do indivíduo, é imperioso lembrar que esta formação é apenas um aspecto da educação para

---

<sup>17</sup> Perry Anderson (1989) no artigo *As Afinidades de Norberto Bobbio* discute a relação do liberalismo político e do socialismo na obra de Norberto Bobbio, além de algumas referências a essa relação em John Dewey, Bertrand Russell, J. A. Hobson e John Stuart Mill.

a cidadania, pois a educação fundamentalmente deve garantir o acesso de todos os seres humanos ao saber historicamente acumulado pela humanidade.

Como lembra Vitor Henrique Paro, “embora o acesso à cultura se coloque igualmente como um direito de todos, os objetivos visados podem variar de acordo com os grupos sociais aos quais se pretende servir com essa apropriação cultural” (2003, p. 88). A este respeito devemos, portanto, pensar sobre quais são os objetivos que interessam aos trabalhadores e aos seus filhos que freqüentam a escola pública. Para esse autor, o conhecimento da realidade social e de suas injustiças e a apropriação pelos trabalhadores de instrumentos de luta política que favoreçam a transformação da realidade econômica e social são importantes. Um grande problema que enfrenta a escola pública é justamente a dificuldade de garantir a essa população um ensino de qualidade que contemple tais aspectos.

Segundo Paro, a escola pública no Brasil inicialmente atendia os filhos das camadas médias e altas da sociedade. Por serem grupos de grande influência sobre o Estado, este garantia as condições materiais para o desenvolvimento das atividades de ensino, salários dignos aos professores, entre outros. Havia também a realização profissional, pois os objetivos propostos eram atingidos. Era considerado um ensino de qualidade por atender às expectativas dos grupos sociais a que se destinava.

Para as camadas sociais que faziam uso do ensino público, elas mesmas abrigando em seu seio o autoritarismo e ocupando posições dominantes na sociedade, não era crucial que seus filhos exercitassem na escola a autonomia e se instrumentalizassem para conquistar esses direitos de cidadão. Eles já tinham seus direitos garantidos pela posição social que ocupavam. O mais importante era que as novas gerações se apropriassem dos conteúdos transmitidos pela escola, que lhe dariam condições de exercer com êxito seus papéis profissionais e políticos na hierarquia social (PARO, 2003, p. 85).

Por não se tratar de um ensino destinado a todos, podemos dizer que ele deixava de ser um direito humano para transformar-se em um privilégio dos grupos sociais a que se destinava.

Na medida em que a escola pública atualmente atende em sua grande maioria alunos das classes trabalhadoras, uma educação de qualidade não mais pode se pautar pelos critérios da educação tradicional. De acordo com Paro, é necessário rever os

currículos para que se façam seleções adequadas de conteúdos e metodologias que forneçam aos usuários “elementos culturais necessários quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas” (2003, p. 91). Para este autor, o saber inclui “conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo que diz respeito à cultura humana” (2003, p. 92), sendo impossível dissociar método e conteúdo. Assim, ao ensino comprometido com a democracia, torna-se necessária também uma modificação nas práticas de ensino que superem as relações autoritárias entre direção, professores e alunos.

Vitor H. Paro ainda nos alerta para não superestimarmos a força da escola enquanto determinante política na formação dos cidadãos, porém acredita ser possível: a) a uma pessoa que tenha exercitado sua autonomia na busca do saber, questionar os conteúdos ideológicos dominantes; b) ao aluno que teve seus direitos respeitados e que foi sujeito de relações democráticas pode também assim relacionar-se em outras instâncias e momentos de sua vida, defendendo melhor seus direitos na sociedade.

A nosso ver, este é o ideal a ser concretizado pela escola pública.

Ao estudar os movimentos sociais de luta por educação na cidade de São Paulo entre 1970 e 1985, Marília Pontes Sposito observa que a prática desenvolvida pela escola era de discriminação, desvalorização dos saberes das classes trabalhadoras. Diante da má qualidade do ensino oferecido pela escola pública, os movimentos sociais percebem que não bastava o acesso a ela, mas era preciso buscar nova forma de produção do conhecimento. Para a autora,

A luta política é capaz de redefinir o sentido e a necessidade de saber, do direito à educação e da própria escola. Nesse sentido, não é a escola que prepara para o exercício da cidadania, discurso comum na fala dos educadores. É o aprendizado concreto da luta social, é a apropriação da cidadania pelos trabalhadores nos seus processos de organização política que os levam a exigir direitos que foram negados, expropriados (1993, p. 375).

Embora diferentes autores percebam a potencialidade existente na escola pública em relação à formação de cidadãos, os dados da pesquisa de Sposito nos remetem ao papel ideológico da escola, que embora se proponha a garantia do acesso ao

conhecimento humano historicamente produzido às camadas populares, na prática não o realiza. Ao mesmo tempo, a pesquisa mostra como a escola é um campo de disputa política entre as diferentes classes sociais.

É preciso considerar que a escola pública é um espaço de conflitos em que coexistem diferentes segmentos sociais e projetos políticos pedagógicos diversos e muitas vezes contraditórios e que a existência do Conselho de Escola é “um espaço onde os conflitos podem ser expostos para que as diferentes expectativas sejam consideradas na construção da escola pública popular” (CISESKI, 1997, p. 59).

Neste sentido, o fato de a escola ser pública (e, portanto, espaço coletivo de direitos e deveres permeado por regras definidas politicamente) e o fato de dever existir uma gestão democrática deste espaço público proporcionariam, teoricamente, as condições para que os alunos pudessem aprender a participar de decisões sobre assuntos de interesse coletivo e de uma organização baseada nos princípios da democracia representativa.

Em estudo recente sobre o funcionamento dos Conselhos Escolares no Rio Grande do Sul, em 1993 e 1998, Flávia Orbino Corrêa Werle os concebe como locais “onde ocorrem aprendizagens vivenciais de democracia e participação. (...) São, atualmente, um espaço não de aprendizagem em nível conceitual e teórico da democracia, mas um local de fazer democracia” (2003, p. 12). Jussara M. S. Martins também defende que o Conselho de Escola favorece o aprendizado da participação, embora ressalve que esta se aprende, não somente na escola, mas também na família, no trabalho, nos movimentos sociais. Segundo ela, “das primeiras experiências participativas, o indivíduo extrai vivências que lhe possibilitam participar mais e melhor em nível macrossocial” (1998, p. 79).

Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos e Karine Nunes de Moraes indicam também a importância dos agentes educativos incentivarem a criação de organizações livres (além da participação já mencionada pelos demais autores em órgãos decisórios) para a preparação dos indivíduos à cidadania. Para isso, “faz-se necessário (...) que seja construído em seu interior mecanismos de participação da comunidade escolar (conselho escolar, associação de pais e mestres, Grêmios Estudantil, conselhos de classes, colegiado)” (2003, p. 21).

Entre os autores é consensual que a escola atua dentro de certos limites na sociedade. O papel de formação do alunado a ela atribuído é limitado por não ser ela a

única agência educadora. Segundo Sposito, “é preciso reconhecer que a vivência escolar é um espaço dentre outros, e que necessariamente dialoga com outros momentos e lugares em que o desenvolvimento humano e cultural ocorre” (2000, p. 16-7).

Para Sposito, a categoria aluno desconsidera a realidade dos múltiplos pertencimentos do sujeito,

pois, de fato, somos todos, homens ou mulheres, jovens, crianças ou idosos, religiosos ou não, ocidentais ou orientais, brancos e não-brancos etc.. Nessas múltiplas relações tecemos nossas identidades, determinamos e somos determinados pelos conjuntos de instituições que nos rodeiam (2000, p. 16-7).

De acordo com esta autora, para pensarmos a constituição do sujeito no universo escolar, é necessário compreender as práticas cotidianas não somente de salas de aula, mas de outros espaços que compõem a vida da escola, práticas estas que muitas vezes negam os objetivos propostos pelos educadores. Deve-se também dialogar com outros “momentos da produção cultural e da experiência humana” que ocorrem fora da escola. Estas ações são fundamentais para que crianças e jovens possam encontrar na escola os instrumentos necessários para uma melhor compreensão de si mesmos, pois a constituição do sujeito resulta da crítica que ele faz de si, dos papéis sociais vividos, envolvendo “a autonomia e o desejo de criar e dar um sentido à (...) narrativa individual” (2000, p. 16).

Vitor Henrique Paro, com o objetivo de diferenciar o processo de produção pedagógico dos processos produtivos capitalistas, explicita a participação fundamental do aluno:

a) o aluno não é *apenas* consumidor de um produto não material (a aula), pois para que a aula atinja os seus objetivos é necessário que ele participe como sujeito, através de seu trabalho. Então ele é co-produtor;

b) a aula não é o produto da educação, mas sim a atividade para se obter o produto esperado, que é o aluno *educado* (embora devamos considerar que tal processo é sempre incompleto). Neste sentido, o aluno é entendido como objeto de trabalho, embora a analogia tenha de ser entendida de maneira restrita, pois no processo de produção material as transformações são puramente materiais, diferentemente das que acontecem no processo educativo, cujas transformações estão relacionadas à apropriação de valores, atitudes,

conhecimentos. Além disso, a resistência imposta pela matéria é diferente da resposta humana:

(...) no caso do educando, sua resposta ao processo produtivo se dá de acordo com a sua natureza humana, a qual transcende o puramente natural, embora não o deixe de conter. [Tal] resposta à ação transformadora do trabalho humano (ação principalmente do professor, mas que inclui todos os demais elementos envolvidos na atividade educativa) (...) só pode dar-se (...) através de seu trabalho<sup>18</sup> (1993, p. 142);

c) o saber não apenas instrumentaliza os trabalhadores em educação, como também é matéria-prima que se incorpora ao produto final. Isto inviabiliza a aplicação plena do modo de produção capitalista na escola, porque o saber não pode ser alienado desse processo de produção.

Embora esta discussão tenha sido feita pelo autor para discutir a inviabilidade das propostas de gestão escolar pautadas pelos princípios de gestão das empresas capitalistas, ela também elucida a participação do aluno durante as aulas e nos permite refletir sobre o que significa *formar o aluno*.

As peculiaridades do processo de formação contêm em si, portanto, elementos necessários para a crítica social: o saber como matéria-prima e o aluno como sujeito do conhecimento. O sonho da gestão democrática da educação não apenas remete a um funcionamento adequado das instituições públicas em um regime democrático, mas também à possibilidade pedagógica advinda com o fato do aluno ser reconhecido como sujeito de direitos e de vivenciar relações democráticas no ambiente escolar.

Desta forma, podemos novamente reafirmar que a escola pública pode favorecer a formação do aluno para a participação, para o exercício da cidadania ativa.

---

<sup>18</sup> O autor se refere aqui ao conceito de Marx de trabalho humano em geral, que significa a orientação da atividade a um dado fim estabelecido pelo ser humano.



#### IV. Perspectivas de construção de uma educação democrática

##### a) O Projeto Pedagógico e a participação estudantil

*É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem, conseqüentemente, organizar esta vida. (PISTRAK, 1981, p.41)*

“As escolas democráticas são comumente arroladas em um movimento mais amplo de renovação pedagógica chamado de ‘Escola Nova’ e que tem sua origem na segunda metade do século XIX, na Europa” (SINGER, 1997, p. 16).

A escola tradicional,

sujeita a uma administração centralizada, centrada no professor e nos seus métodos autoritários, (...) revelava-se incompatível, nos seus valores e nos seus métodos, com os ideais da democracia. Era necessário criar uma *Escola Nova*, colocar o aluno no centro do processo educativo, perspectivá-lo mais enquanto sujeito e menos enquanto objecto de aprendizagem, conferir-lhe iniciativa atender aos seus interesses e à sua personalidade, banir a violência, em suma, destronar o professor autoritário da sala de aula para encetar novas relações sociais e preparar o aluno para a vida (LIMA, 1992, p. 134).

Entretanto, a Escola Nova não institucionalizou a escola democrática, pois raramente operou uma “ruptura nas estruturas sociais e de poder da organização escolar tradicional.” Sobretudo porque os problemas educativos “como o insucesso escolar, a massificação da escola pública, as crises estudantis, e outros, se demonstraram de difícil resolução num quadro estritamente pedagógico e escolar” (LIMA, 1992, p. 138).

Para Helena Singer, a escola democrática tem por fundamento o “respeito pela individualidade da criança, a participação dos alunos na elaboração de todas as decisões sobre a vida em comunidade<sup>19</sup> e o respeito que eles têm de observar em relação a

---

<sup>19</sup> O termo comunidade restringe-se às pessoas (alunos, docentes e administradores) que freqüentam a escola.

estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade” (1997, p. 18). Outra característica fundamental dessa escola é a elaboração pela comunidade das sanções.

Para a autora, duas características são essenciais:

A presença de *assembléias escolares*, nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo poder de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde os pequenos problemas do dia-a-dia até questões relativas à própria estrutura escolar; e *aulas opcionais*, que mantêm o respeito à liberdade de o aluno decidir se deseja ou não assistir às aulas e acompanhar os cursos (1997, p. 15, grifos da autora).

A defesa da *aula opcional* é, contudo, um “ponto nevrálgico da divergência entre os pensadores progressistas na área da educação”, pois questiona o princípio defendido “tanto pela direita, quanto pela esquerda” (SINGER, 1997, p. 26) de que todas as crianças devem estar na escola, ou seja, questiona a obrigatoriedade do ensino.

Ainda é preciso considerar que, de acordo com Lima, em relação à educação democrática,

(...) deve recordar-se que as experiências geralmente reconhecidas como bem sucedidas se limitaram, na maior parte dos casos, a escolas privadas, escolas experimentais, e a outros tipos de instituições educativas muito específicas, sem que as formas de participação estudantil, de auto-governo e de cooperativismo escolar se tenham claramente generalizado nas escolas públicas (1992, p.138).

Contudo, a apresentação de duas experiências radicais em educação, uma instituída sob o capitalismo e a outra num momento de implantação do socialismo, pode trazer elementos importantes para a discussão da relação entre os princípios filosóficos e a instauração de práticas relativas à participação estudantil em um projeto pedagógico. É importante ressaltar que ambas se constituem em regime de internatos.

Alexander Sutherland Neill, em uma escola na Inglaterra denominada Summerhill destinada a, em média, quarenta e cinco alunos de classe média e alta, iniciada na década de 1920<sup>20</sup>, se propõe a educar crianças a partir do conceito de liberdade, princípio do liberalismo. Para ele, “a liberdade significa fazer o que quisermos, desde que

---

<sup>20</sup> A escola existe até o presente e funciona praticamente da mesma forma de quando foi criada por A.S. Neill.

não interfira com a liberdade alheia. O resultado [de uma educação pautada por esse princípio] é autodisciplina” (1980, p. 107).

Isso significa que a sanção social deve existir para coibir aquele que estiver interferindo no direito de outra pessoa, mas que não há o direito de compelir alguém a aprender algo, porque isso é uma “questão pessoal”. O ponto central parece ser o de que as crianças têm o direito de se tornarem adultos felizes, sendo secundárias as demais questões referentes à aprendizagem.

Para esse autor,

(...) a função da criança é viver sua própria vida, não a vida que seus pais, angustiados, pensam que elas devem levar, nem a que está de acordo com os propósitos de um *educador que imagina saber o melhor*. Toda interferência e orientação por parte de adultos só produz uma geração de robôs (1980, p. 11, grifos nossos).

Essa interferência acarretaria a formação de “adultos destituídos de vontade”, “aceitadores do *status quo*”. “Dar liberdade a uma criança não é coisa fácil. Significa recusarmos ensinar-lhe religião, política ou consciência de classe” (1980, p. 105). Afirma ainda que, “quando o interesse individual da criança e seu interesse social se chocam, o interesse pessoal deve ter precedência” (1980, p. 107).

Dessa forma, a disciplina imposta, bem como qualquer forma de castigo corporal ou que envolva o julgamento moral, é ardorosamente combatida, pois sob o regime de liberdade a criança aprenderá a se auto-regular, a se auto-disciplinar, transformando-se em um adulto criativo e sem medo de qualquer autoridade. Para o autor, crianças e adultos têm direitos iguais (1980, p. 101).

Além disso, A. S. Neill defende que o ensino é importante, mas não para todos igualmente, pois as habilidades individuais são diferentes. Dessa forma, o autor coloca-se contrário à idéia de “aprender brincando”, na medida em que “(...) o ensino deve vir depois do brincar. E ensino não deveria ser temperado com brincar, a fim de se tornar tragável” (1980, p. 25). Aquele que desejar, por conta própria, aprender poderá participar das aulas. Mas se decidir não estudar, isso deverá ser respeitado.

“Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas Assembléias Gerais da

Escola” (NEILL, 1980, p. 41), que são semanais. Todos votam em condições de igualdade: desde os adultos até as crianças. Antes da votação todos têm direito a apresentar as suas propostas e os seus argumentos. Em cada assembléia há um novo presidente escolhido pelo anterior e o registro é feito por um voluntário. As propostas podem ser colocadas novamente para a análise e discussão do grupo e, em seguida, em votação: “Essa é a forma pela qual a minoria geralmente consegue fazer valer seus direitos em nossa democracia escolar: continuando a lutar por eles” (NEILL, 1980, p. 43).

Não há possibilidade de deliberação sobre o arranjo dos dormitórios, dos cardápios, das contas da escola e sobre a contratação ou demissão de professores.

Os veredictos da Assembléia Geral da Escola normalmente são aceitos pelos culpados. Quando isso não ocorre, o acusado pode fazer uma apelação ao final da sessão, quando o presidente traz o assunto novamente para ser considerado pelos presentes. Normalmente, segundo o relato de Neill, a pena é abrandada porque as crianças entendem que quando há um grande inconformação, normalmente há uma injustiça.

Para esse autor, “a escola sem autonomia não podia ser chamada escola progressiva. É uma escola que faz concessões. Não podemos ter liberdade a não ser que as crianças se sintam livres para governar a sua própria vida social” (1980, p. 47). Entretanto, para haver autonomia é necessário haver na escola uma mistura de alunos em diferentes idades, pois até os doze anos, segundo Neill, as crianças ainda não atingiram a idade social e não são capazes de ter um bom governo próprio.

De acordo com o autor, o problema eterno de Summerhill é o da oposição entre indivíduo e comunidade, pois às vezes liberdade torna-se licença. O autor acredita que a opinião pública é a melhor resposta a este dilema, porque não há pessoa alguma que suporte ser criticada e alvo de antipatias. Algumas crianças que não se adaptaram e continuaram maltratando as demais foram expulsas.

Anton Semiónovitch Makarenko, pedagogo preocupado com a implementação de um fazer educacional na Ucrânia que promovesse a educação de um novo homem comprometido com os valores e ideais socialistas, logo após a instauração da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, propunha que a educação tivesse como fundamentos as noções de “coletivo” e de “trabalho”.

Ele trabalhou, segundo os seus relatos, com jovens e crianças em situação de marginalidade social, organizando duas escolas, a Maxím Gorki (1920 – 1928), composta por duas colônias, e a Comuna F. M. Dzerjinski (1927 – 1935), em que a subvenção estatal praticamente os deixava na eminência da fome e do frio. Nessas condições, a organização do trabalho também significava a possibilidade de garantir a sobrevivência de todos.

De acordo com Pistrak, durante o período havia uma política soviética destinada à superação da “teoria das crianças vítimas de ‘insuficiência moral’”, que reunia jovens ladrões, viciados, prostitutas em “pequenas comunas de trabalho” sob a responsabilidade de um ou dois administradores. O desenvolvimento de um trabalho útil necessário à sobrevivência do grupo, a substituição da liderança baseada na força pela “autoridade do coletivo, encarregado de criar sua vida e sua própria organização”, tinha como finalidade fortalecer o coletivo e o “*sentimento de que sua vida tem um sentido social*” (1981, p. 149 – 150).

Makarenko, ao contrário de Neill, defendia a disciplina:

(...) Eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na auto-organização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelo interesse do coletivo (1989, p. 53).

Diante da dificuldade em organizar as duas colônias de estudantes pelas quais era responsável, após inúmeros fracassos, Makarenko adotou o uso de exercícios físicos e treinamento militar para organizar o almejado coletivo. Tal disciplina, segundo a nossa compreensão do texto do autor, resultou paulatinamente em uma mudança substancial da identidade coletiva dos jovens, pois os colonos anteriormente acostumados à vida marcada pela transgressão e pela violência, ao adotar uma postura corporal e social

regrada, modificam a forma de compreenderem a si mesmos, bem como começam a ser percebidos pelas demais pessoas de uma maneira mais positiva.

A necessidade de trabalhar em conjunto durante o inverno rigoroso para encontrar gravetos secos nos bosques próximos às colônias para manterem-se minimamente aquecidos ocasionou outra mudança na organização coletiva: os rapazes, de maneira lúdica, começaram a agir durante as empreitadas como se fossem um destacamento.<sup>21</sup> A liderança do primeiro destacamento era exercida por aquele que conseguia organizar melhor o trabalho da equipe e a ele, posteriormente, foi concedido o título de comandante. Terminado o inverno, o destacamento iniciou novos trabalhos.

Makarenko e os adultos que com ele trabalhavam instituíram os demais destacamentos, inclusive um de meninas. Cada um deles destinava-se à organização de uma oficina: ferraria, sapataria, cavalaria etc.. É importante frisar que os comandantes foram escolhidos por ele.

Entretanto, o autor começou a convocar reuniões de comandantes, apelidada pelo grupo dos colonistas de “soviete de comandantes”.

Acostumei-me rapidamente a não empreender nada de mais importante sem esse conselho de comandantes. Pouco a pouco também a nomeação de comandantes passou para o soviete, que dessa forma passou a ser preenchido por meio da cooptação. A verdadeira eleição dos comandantes, e sua prestação de contas, demorou para ser atingida, mas essa eleição eu nunca considerei, nem hoje considero, uma conquista. No soviete de comandantes, a eleição de um comandante era sempre acompanhada de discussão muito acirrada. Graças ao sistema de cooptação,<sup>22</sup> tivemos sempre comandantes simplesmente esplêndidos, e ao mesmo tempo tínhamos o soviete, que jamais suspendia as suas atividades como um todo, nem se demitia (1989, p. 238).

Posteriormente surgiram os destacamentos mistos. Cada colonista continuava vinculado a um destacamento, pois isso significava a possibilidade de profissionalização. Contudo, uma vez que a subsistência dependia dos trabalhos agrícolas,

---

<sup>21</sup> De acordo com Makarenko, a palavra “destacamento” era um “termo da época da revolução”, tendo a guerra de guerrilhas na Ucrânia sido conduzida pelos destacamentos, que poderiam ter menos de cem homens ou alguns milhares deles. Não havia ainda, segundo ele, a organização de regimentos e divisões.

<sup>22</sup> Cooptação, no texto de Makarenko, significa apenas que os comandantes, a partir das habilidades dos colegas, os “convocavam” a liderar um grupo para uma dada tarefa.

todos eram requisitados para as ações específicas que o agrônomo da colônia julgasse necessárias.

O destacamento misto é um destacamento provisório, que se constituía por não mais de uma semana, e que recebia uma tarefa breve e definida: mondar as batatas num campo determinado, arar um certo pedaço de terra, limpar o material da sementeira, remover o estume, semear etc.. Para tarefas diversas eram necessárias quantidades diversas de colonistas: para alguns destacamentos mistos era preciso mandar duas pessoas, para outros, cinco, oito, doze. O trabalho dos destacamentos mistos distinguia-se também pelo tempo de duração (1989, p. 239).

Cada um destes destacamentos também tinha um comandante, que respondia pela disciplina, pelos instrumentos de trabalho, pela qualidade do serviço realizado. O comandante era designado pelo soviete de comandantes. Terminada a tarefa, tal destacamento deixava de existir. Os destacamentos, durante os períodos de aulas, funcionavam no contraturno ao das aulas.

Com esse sistema de destacamentos mistos, segundo Makarenko, todos os colonistas exerciam a função de comandante, “com exceção dos mais incapazes” (1989, p. 241). E, mesmo os comandantes dos destacamentos permanentes, nos destacamentos mistos, poderiam estar sob as ordens de um colonista que normalmente encontrava-se sob a sua autoridade.

Isso, para o autor, tinha um grande significado, pois a maioria dos colonistas participava tanto das funções de trabalho quanto das de organização. Além disso, essa constante mudança de função impedia o indivíduo de se destacar sobre o coletivo. Ao mesmo tempo, evitou a constituição de uma “casta” de comandantes.

Posteriormente, os colonistas tentaram instaurar uma célula do Komsomol (Juventude Comunista). Entretanto, havia uma resistência social quanto à participação deles em decorrência de seus passados delituosos. Não havia a segurança de que estivessem “recuperados”. Somente se criou a célula do Komsomol após as representações do “Comissariado do Povo para a Instrução Pública” e dos amigos do Komsomol urbano no Comitê Central do Komsomol da Ucrânia, que designou um instrutor político para a colônia. Em 1923 a célula se constituiu de nove membros.

Na educação proposta por Makarenko não há espaço para alguém não querer fazer algo: antes de tudo está o compromisso com a vida da coletividade e com o trabalho.

Das duas experiências educacionais sumariamente expostas neste capítulo emergem alguns pontos importantes para a nossa análise:

- Em ambos os autores há um papel importante destinado aos alunos mais velhos: eles lideram a organização coletiva na Ucrânia e, na Inglaterra, exigem que as deliberações da Assembléia sejam respeitadas durante a semana.
- A liderança tem um papel maior nas colônias administradas por Makarenko, pois as tarefas cotidianas exigem do coletivo uma grande capacidade de organização. Todos são incentivados a exercitar tal capacidade humana, devendo aprender tanto a obedecer como a comandar, na medida em que se buscava constituir uma sociedade de iguais, em que o poder deve ser exercido por todos.
- Em Summerhill, a presidência da Assembléia alterna-se semanalmente, mediante a indicação do presidente anterior. Embora os comandantes dos destacamentos sejam permanentes, a existência dos destacamentos mistos permitia a alternância no exercício do poder.
- As deliberações realizadas pelo “soviete de comandantes” e pela Assembléia Geral concernem aos aspectos da vida cotidiana e as suas regras.
- A formação do ser para a participação é compreendida de forma diversa pelos dois autores: em Neill há a preocupação com a formação de pessoas seguras, felizes, mais tolerantes e capazes de respeitar a liberdade alheia. Para Makarenko, a formação do ser envolve o compromisso essencial com a coletividade, entendendo cada um o seu papel na construção e no desenvolvimento desse coletivo. Para o primeiro autor, o indivíduo deve ter precedência sobre as questões sociais, para o segundo o coletivo deve ter precedência às questões pessoais.
- A forma diversa de conceber o indivíduo e sua relação com a coletividade resulta na oposição de ambos autores quanto ao papel da disciplina: ela é

compreendida por Neill como uma violência ao ser, pois ela só tem importância na medida em que serve às necessidades de organização da vida pessoal da criança e do jovem; e por Makarenko como uma necessidade do coletivo, na medida em que proporciona a organização do coletivo (além da aprendizagem de hábitos saudáveis ao homem que constitui esse coletivo).

- O ensino é, em ambos, de responsabilidade dos adultos, bem como as decisões que extrapolam questões cotidianas.
- A democracia se consubstancia em Summerhill pela deliberação de todas as crianças e adultos na Assembléia Geral acerca de quase todas as questões envolvendo o ambiente escolar. É uma democracia direta sem paridade entre alunos e docentes. A democracia nas colônias é entendida pela participação de todos na organização da vida cotidiana mediante a existência do “soviete de comandantes” dos destacamentos permanentes e mistos.
- A participação na experiência soviética extrapolou os limites das colônias, havendo a formação de uma célula do Komsomol. Não conhecemos relatos que indiquem a organização dos alunos para a participação em alguma outra instituição política para além dos “muros” de Summerhill.<sup>23</sup>

O problema central é que, ao nosso ver, Summerhill pretende ser uma ilha em meio ao mundo capitalista. De acordo com a pesquisa de Helena Singer, realizada a partir dos relatos dos ex-alunos de Summerhill e de escolas que atualmente funcionam de forma similar,

A opção por oferecer às crianças liberdade absoluta no que se refere às suas escolhas individuais, por apoiá-las em suas atitudes cotidianas e respeitá-las como seres humanos proporcionou-lhes de fato uma infância mais alegre (...). A vida nessas escolas é repleta de conflitos tanto comunitários quanto individuais. A prática cotidiana de uma proposta democrática obriga a desenvolver mecanismos para superar esses conflitos, sem recorrer a

---

<sup>23</sup> Helena Singer afirma que muitos ex-summerhillianos apresentaram grande interesse pela área da educação e engajaram-se em movimentos coletivos.

uma autoridade moralizadora, e é nesse processo que as crianças se tornam mais tolerantes e responsáveis por seus atos (1997, p. 165).

Embora os ex-alunos tenham desenvolvido atitudes de não conformação e crítica à sociedade capitalista, não há efeitos que resultem em “uma transformação social mais efetiva, nem mesmo no campo da educação” (SINGER, 1997, p. 166).

A educação nas colônias administradas por Makarenko, ao contrário, pressupunha o diálogo com a situação de revolução social no qual estavam inseridos e o aprendizado da ação política implicava a participação na construção de um outro mundo.

É fundamental considerarmos que:

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já os seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 1981, p. 142).

Embora os autores Neill e Makarenko tragam importantes contribuições no tocante à participação estudantil na gestão democrática das escolas, permitindo-nos discutir alguns elementos como o exercício da liderança, a construção das regras, a alternância no poder, a relação indivíduo-coletividade, outras questões relacionadas ao ensino, como a construção do conhecimento e o papel do adulto nesta construção, merecem ser melhor discutidas.

Não acreditamos que a questão do ensino possa se resolver como em Summerhill. A partir de uma certa leitura da psicanálise, Neill compreendia que os métodos de ensino não tinham grande importância, pois o que realmente importava era o desejo da criança em aprender. Nesse sentido, a principal preocupação era a de garantir à criança a possibilidade de decidir sobre a presença nas aulas, não enfatizando, por exemplo, a discussão sobre as formas e os conteúdos de ensino.

Por outro lado, em Makarenko, apesar do reconhecimento da importância do ensino que transparece em seus escritos, da ênfase ao papel que o teatro adquiriu na Colônia Gorki, não há uma discussão sistemática sobre o ensino.

Pistrak, cuja preocupação era discutir a finalidade e a organização da escola no socialismo, pode trazer outros elementos à discussão. Para ele, o trabalho<sup>24</sup> é o elemento que estrutura o cotidiano escolar. Segundo este autor,

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. [Portanto], (...) na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho (1981, p. 47).

Embora para Pistrak a relação da escola com a vida ocorra mediante a articulação da ciência com o trabalho, é possível pensarmos em outras formas de ser organizada tal relação.

De acordo com Paulo Freire, o conteúdo programático da educação deve ser concebido a partir do diálogo do educador com o educando, pois ele “não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (2005, p. 97). Para este autor, a educação

Não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (2005, p. 97, grifo do autor).

Para Freire, a educação deve “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual como no nível da ação” (2005, p. 100). Entretanto, o conteúdo programático é escolhido conjuntamente, pelos educadores e pelo povo.

---

<sup>24</sup> É importante lembrar que o trabalho, enquanto atividade humana orientada a um fim, é a forma como o ser humano transcende a sua condição natural e, portanto, torna possível a sua liberdade.

Disso resulta a necessidade do educador pesquisar o “*universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (2005, p. 101, grifos do autor). Tal investigação destina-se à compreensão do “pensamento-linguagem [dos homens] referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (2005, p. 101). Investigação que se realiza com o povo e não para ele, por ele ou sem ele. Para Paulo Freire, a superação de uma forma ingênua de pensar, por exemplo, não se faz consumindo “idéias, mas no [ato] de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (2005, p. 117). Dessa forma, os conteúdos da educação devem refletir “os anseios e as esperanças” do povo, por terem nascido do diálogo dos educadores com ele.

A escola é entendida por Pistrak como um importante centro cultural, principalmente nas zonas rurais. Além disso, a “escola deve conquistar o direito de controle social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer a sua palavra em relação a este ou àquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada” (1981, p. 52).

Esse direcionamento da vida a ser empreendido pela escola é questionado por Paulo Freire, para quem o “objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não *conquistar* o povo” (2005, p. 98).

Para Pistrak, é fundamental que a escola propicie que “as crianças cresçam e assumam sua própria educação”, devendo também “suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais” (1981, p. 137). O pedagogo tem um papel fundamental, pois sem ele a criança dificilmente desenvolverá o interesse social. Entretanto, ele não deve

(...) se intrometer na vida das crianças, dirigindo-as completamente, esmagando-as com a sua autoridade e poder. É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção (p. 140).

É importante ressaltar que a direção à qual o autor se refere é o sentido do compromisso com o social.

A mediação a ser exercida pelo educador é também advogada por Paulo Freire. Segundo ele, é prejudicial ao aluno “O professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso [que] rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida (...)” (1996, p. 60).

Pistrak defende a auto-organização dos alunos, que deve nascer na escola com as necessidades infantis a partir da “prática de uma determinada ação” e a partir da compreensão pela criança de que o ensino é algo importante à sua vida (1981, p. 139). O educador tem um papel fundamental porque essa auto-organização não deve ser instituída automaticamente, mas paulatinamente construída pelas crianças e, para isso, é necessário o direcionamento do adulto. De acordo com Pistrak, a partir dos problemas verificados pelas crianças e, com o auxílio do educador, é possível a elas construírem soluções coletivamente e de maneira cada vez mais abrangente. Dessa forma, inicia-se com a organização do trabalho doméstico, depois com tarefas como a organização de festas, atividades de leitura, até chegar a toda a organização do trabalho na escola, envolvendo a participação na organização do ensino e na administração financeira da escola e finalmente realizando um trabalho que extrapola os limites da escola, resultando numa ação social.

As regras escolares devem também ser construídas pelo coletivo infantil, ocorrendo mudanças sempre que as crianças perceberem a necessidade. É também nas assembléias gerais que precisam ser tratadas coletivamente as questões referentes à justiça e os conflitos existentes na escola.

Para o autor, as assembléias gerais são a expressão máxima do coletivo infantil por permitir através das discussões às crianças o desenvolvimento da consciência e do sentimento coletivo. Nelas o educador deve ser apenas mais um membro, sem nenhum direito especial.

Contudo, Pistrak compreende que em escolas com um número grande de alunos talvez seja necessário organizar um sistema representativo, em que haja assembléias por idade, grupos ou graus e os respectivos delegados representem o conjunto da escola. Mesmo nesses casos, devem-se periodicamente organizar as assembléias gerais, pois do contrário favorecer-se-á o desenvolvimento do espírito corporativo.

A partir das idéias de Pistrak e de Paulo Freire podemos compreender outras dimensões importantes à escola democrática: a relação do ensino com a vida, a gestão pedagógica realizada também pelos alunos e um papel de mediação aos educadores na construção dessa proposta pedagógica.

### **b) A gestão democrática da Unidade Escolar e o Projeto Pedagógico**

Na medida em que o ser humano busca transcender o domínio da necessidade (natureza) ele se constitui como ser histórico. “É pela negação do caráter ‘necessário’ das coisas e situações com as quais se defronta que se instaura o domínio de *liberdade*.” (PARO, 2001a, p. 50). Há, na ação humana, a escolha de valores a definir o curso da ação, enfim, a definir os objetivos.

Além disso, o fazer-se humano decorre de uma construção coletiva. É a cultura produzida historicamente pela humanidade que “lhe possibilita transcender a necessidade natural e construir uma realidade humano-social” (PARO, 2001a, p. 50). A educação deve garantir à humanidade o acesso à cultura.

Ao mesmo tempo, o fazer-se humano implica fazer-se sujeito, o que significa que o processo de humanização se contrapõe aos processos de dominação humana. Neste sentido, a educação necessariamente articula-se à democracia.

Desta forma, a gestão escolar, enquanto mediadora dos fins da educação, deve garantir “a apropriação do saber em seu sentido mais amplo, capaz de concorrer para a constituição do educando como cidadão e sujeito histórico” (Paro, 2001 b, p. 14).

Portanto, a gestão escolar, “só pode desempenhar integralmente seu papel mediador à medida que a atividade pedagógica, que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, esteja-se realizando de modo satisfatório.” (PARO, 2001b, p. 14).

De acordo com Teise de O. G. Garcia,

Trata-se de considerar que gestão escolar é atividade orientada para a realização dos fins escolares. É, portanto, ação que não se esgota em si mesma, mas só é concluída quando esses fins são alcançados. De tal maneira que a participação, quando assumido o caráter político da educação, é algo inerente às relações em curso (2003, p. 6). (...) Uma perspectiva

pedagógica que considere o educando como sujeito não encontra condições de realização senão com a mediação da gestão democrática (2003, p. 20).

No âmbito das escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de São Paulo, o Conselho de Escola é compreendido como um mecanismo coletivo da gestão democrática da Unidade Escolar em que deve se consubstanciar a participação de pais, alunos, professores, direção, Coordenação Pedagógica e demais funcionários da escola.<sup>25</sup>

Entretanto, o Conselho de Escola coexiste em uma escola em que

está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro (PARO, 2003, p. 100).

O diretor, contudo, não tem quase nenhum poder, pois deve prestar contas de suas atividades ao Estado, recaindo a responsabilidade em relação a qualquer irregularidade sobre ele, entendido como “culpado primeiro”. Dessa forma, “o diretor escolar desenvolve a tendência a concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões, apresentando um comportamento autoritário” (PARO, 2003, p. 101).

De acordo com Paro (2003), alia-se a isso o fato de ser o diretor na rede municipal concursado, pois a ausência de um processo eletivo para a função resulta à tendência a um descompromisso com relação aos usuários. Diante da insuficiente pressão de demais setores da unidade escolar, muitas vezes, o diretor acaba organizando um Conselho de Escola “apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola” (p. 102).

A gestão democrática na Unidade Escolar encontra, portanto, muitos entraves para se concretizar. Há uma série de questões relativas ao funcionamento adequado do Conselho de Escola. Vera Masagão Ribeiro, ao estudar a implantação dos Conselhos de Escola no sistema estadual de ensino, aponta a queixa dos servidores de que a

---

<sup>25</sup> A Associação de Pais e Mestres é considerada uma instituição auxiliar na escola municipal da cidade de São Paulo. Não trataremos desse assunto por não ser prevista a participação de alunos nessa instância.

comunidade não se interessa por participar; por parte da população, o desconhecimento da existência ou função do conselho é extremamente mais significativo que uma recusa deliberada de participação. Se as iniciativas tomadas até agora visando à divulgação e implantação dos Conselhos mal atingiram o professorado, o que dizer com respeito aos alunos e pais, historicamente postos à parte das decisões que afetam a escola? (1989, p. 31)

A autora nota ainda a ausência de eleição entre os pais, sendo alguns simplesmente indicados pela direção da escola; o fato de as reuniões acontecerem em horários que inviabilizava a participação dos pais; a priorização de assuntos relativos à conservação dos prédios e compra de equipamentos escolares, ou seja, nada parecido com o fato de deliberar sobre a adequação de políticas públicas; a decisão que desconsidera a opinião dos diferentes segmentos, prevalecendo as idéias do diretor; a não publicação das atas; o monopólio sobre as informações e os canais de comunicação com a administração central por parte do diretor (1989, p. 31).

A autora, contudo, afirma que não seria justo imputar toda responsabilidade pela prática antidemocrática ao diretor, “numa estrutura onde a unidade escolar não tem quase nenhuma autonomia com relação aos órgãos centrais e onde as condições de trabalho dos professores não lhes permitem uma dedicação mais global à escola” (1989, p. 33).

Embora Ribeiro estivesse tratando da rede estadual de ensino, as suas idéias são também pertinentes ao contexto municipal.

Sposito, ao comentar sobre os conselhos das escolas estaduais de São Paulo e do município de São Paulo, afirma que

os Conselhos tenderam a ser incorporados nas rotinas administrativas das escolas, comportando-se como mais uma das instituições auxiliares sem vínculos estreitos com os seus representados em meio a uma estrutura de poder que resiste a qualquer alteração mais significativa (1993, p. 209).

A autora percebe também, por exemplo, o uso do Conselho de Escola por parte das direções das unidades escolares para legitimar decisões já tomadas, às vezes, sendo tais decisões contrárias a legislação vigente; a existência de uma providencial

desinformação dos pais de alunos. Para esta autora há uma resistência por parte da direção e dos professores à interação com os grupos populares.

Porém, essas não são as únicas questões a dimensionar as práticas antidemocráticas. Há, além disso, os aspectos histórico-culturais de relação com o poder em nossa sociedade que envolvem práticas clientelistas e patrimonialistas. De alguma forma, a arbitrariedade do exercício de poder do diretor acontece também porque as pessoas não se organizam para impedi-lo ou ainda porque julgam estar acertada tal norma de conduta.

Em estudo sobre uma escola em Diadema em que a participação dos pais é bastante significativa, Teise O. Guaranha Garcia observa que o Conselho de Escola não foi um espaço importante nos momentos de maior mobilização. A presença e a ação das mães cuja liderança era reconhecida pelos moradores do bairro eram constantes na escola, o que proporcionou a formação de uma Comissão incluindo a diretora que ia às reuniões com os representantes de outros órgãos públicos (Delegacia de Ensino, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, Secretaria de Educação) na tentativa de solucionar os problemas da escola. Posteriormente, a comissão foi ampliada, organizaram-se assembléias e manifestação em frente ao FDE.

Durante a pesquisa, ela observa, como Sposito e Ribeiro o fizeram, que os temas discutidos no Conselho de Escola relacionavam-se aos problemas organizativos e disciplinares da escola e as decisões eram tomadas previamente em outras reuniões. Também observou que as mães e os alunos pensavam não ser de suas competências a decisão sobre as questões ali discutidas e que não havia discussão por parte destes segmentos com seus pares. Além disso, percebeu haver uma participação baixa de funcionários. A autora conclui que: a) a estrutura burocrática verticalizada e centralizada do sistema de ensino limita a autonomia da escola inviabilizando a gestão da escola por parte do CE; b) a distância existente entre os representantes e os representados torna questionável tal representatividade; c) há necessidade de se aliar ao Conselho de Escola outras formas de participação direta.

Nesse contexto, a autora conclui que o Conselho de Escola é um espaço importante, porém insuficiente “para garantir uma real extensão da participação”.(1995, p. 106)

O funcionamento do Conselho de Escola, portanto, nem sempre é como deveria ser. Há uma série de problemas relativos à representatividade, aos assuntos deliberados e sobre como se delibera.

A partir dos relatos, observa-se que as questões relacionadas ao pedagógico não são sequer discutidas, ficando as decisões relativas ao que é da essência do cotidiano escolar reservadas ao corpo docente da escola. Se somente questões pouco importantes à comunidade escolar são debatidas no Conselho é bem provável que as pessoas prefiram se dedicar a outras atividades, não priorizando a participação neste espaço.

Há problemas concernentes também aos horários que muitas vezes privilegiam os funcionários da escola e nem sempre permitem a participação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos ou até mesmo dos alunos.

A participação estudantil também apresenta problemas. Primeiro porque para os adolescentes do ensino fundamental nem sempre é fácil argumentar com os adultos presentes no Conselho; depois as questões que são discutidas no Conselho de Escola muitas vezes não são entendidas por eles como interessantes, desestimulando a participação deste segmento.

A pesquisa de Flávia Orbino Corrêa Werle realizada com alunos do Ensino Médio em duas datas diferentes (primeira foi realizada em 1993 e a segunda em 1998) e em duas unidades escolares comprova o “desnívelamento da representatividade do segmento de alunos ante ao de pais, professores e funcionários, (...) a falta de conhecimento da existência dos Conselhos Escolares e a ausência de mobilização dos alunos para espaços participativos” (2003, p. 133).

A pesquisa de Werle também demonstra que, embora longe do ideal, em uma das escolas pesquisadas, houve uma ampliação significativa do conhecimento dos alunos percebida na segunda fase da pesquisa acerca da existência do Conselho de Escola, o que indica que um “organismo participativo é conhecido (...) apenas a médio prazo” (2003, p. 135).

Outro problema refere-se ao processo de elaboração da pauta que nem sempre considera as demandas dos alunos e a divulgação da mesma também é muitas vezes deficitária.

Além disso, pela pouca ou nenhuma experiência de participação deste segmento em espaços públicos (considerando a faixa etária, é provável que esta seja a primeira forma de participação política de seus representantes) é fundamental que os adultos da escola estejam à disposição dos alunos para esclarecer sobre a própria organização e funcionamento do Conselho de Escola, sobre dados, conceitos, siglas que aparecem nas pautas que não são do conhecimento dos alunos e que haja um espaço organizado pela escola onde seja possível aos alunos discutirem com seus pares os assuntos já definidos para as reuniões.

Este processo de discussão entre os alunos também remete à questão da representatividade. Ou seja, serve para os alunos entenderem o seu papel de representantes de um dado segmento e da necessidade de, no papel de representantes, darem um retorno àqueles que o elegeram. Além disso, favorece a compreensão do que é o Conselho de Escola e de sua importância por parte dos alunos que não foram eleitos e que, portanto, não participam das reuniões. As discussões prévias entre os alunos e os seus representantes devem ser propiciadas para contribuir para que os adolescentes se sintam mais confortáveis em opinar em espaços onde a maioria é composta por adultos.

Por outro lado, diferentemente do que acontece na relação entre representantes políticos e seus eleitores, no Conselho de Escola o representante sabe bem qual o grupo que representa e quais são os seus interesses. Isto cria uma questão polêmica, pois a não vinculação a interesses corporativos está na essência das discussões sobre o “bem comum”.

Segundo Camargo,

a imperatividade do voto dos representantes de determinados segmentos pode ser fator impeditivo para que se alcance [a] capacidade de produção de alternativas mais globais. É necessário ter clareza de que cabe ao representante responder aos que o elegeram (seja pela criação de canais de comunicação e decisão, ou pela possibilidade de reeleição). Cabe-nos perceber também que os embates que serão vivenciados pelo representante perante outros representantes, em qualquer instância, poderão alterar os seus posicionamentos, caso lhe sejam oferecidas outras dimensões e argumentações que até então os seus representantes não haviam partilhado, o que não significa necessariamente uma *traição* aos representados (1997, p. 119, grifos do autor).

A responsabilidade da escola em relação à participação insatisfatória dos alunos é grande. Muitos dos alunos estudam grande parte dos oito anos do ensino fundamental na mesma unidade escolar na rede municipal. Como explicar que as escolas que deveriam agir para a formação de um aluno crítico, consciente de seus direitos e deveres não consigam sequer a sua participação nos organismos coletivos da escola?

Como já foi dito anteriormente, a participação não é inata no ser humano, ou seja, também se aprende a participar desde criança na família, no trabalho, nos movimentos sociais etc.. De acordo com Ramires (1989), as primeiras experiências participativas servem de base para a atuação em esferas mais amplas da sociedade. Isto significa que a participação do aluno no Conselho de Escola possui uma dimensão pedagógica. Cabe, portanto, à escola considerá-la e incluí-la em seu projeto político-pedagógico.

Contribuir para a gestão democrática da escola possibilita ao aluno o desenvolvimento da responsabilidade do ser agente, da capacidade de expressão; de aprender a trocar experiências; de ouvir e refletir sobre as diferentes opiniões, de buscar informações para poder opinar. Embora o Conselho de Escola não seja o único local em que se aprende a participar, ele é certamente um espaço privilegiado para que isto aconteça.

Segundo Vitor H. Paro,

é como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade (1995, p. 313).

Quando a escola não se organiza para favorecer a participação do aluno, ela nega um direito dele, o que em essência, favorece a continuidade de práticas não democráticas. As dificuldades relativas à participação deste segmento podem comprometer não somente a defesa dos direitos dos alunos realizada pelos usuários, mas também o que determina a Constituição Federal de 88 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da*

*cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (grifos nossos). Ou seja, a escola pública deixa de cumprir parte do papel que lhe é definido constitucionalmente.

O projeto pedagógico de uma unidade escolar estabelece um diálogo entre o instituído, ou seja, aquilo que efetivamente ocorre cotidianamente e aquilo que a escola pretende vir a instituir. A elaboração desse documento parte de uma discussão realizada por toda a comunidade escolar acerca de suas maiores dificuldades, além de um debate e a busca de um consenso sobre os princípios norteadores da ação, estabelecidos a partir da resposta às seguintes perguntas: em que sociedade vivemos? Qual sociedade queremos construir? Qual o conceito de ser humano? Quem são os alunos? As respostas a essas questões são fundamentais para o estabelecimento dos objetivos educacionais, às metas propostas, às estratégias a serem utilizadas para atingir os fins determinados coletivamente e implicam, portanto, em uma intencionalidade política e pedagógica.

Segundo Bianco Zalmora Garcia, o

Projeto Político-Pedagógico deve se fazer coletivamente, o que pressupõe uma efetiva autonomia para se alcançar um entendimento compartilhado acerca dos valores, objetivos e metas que configuram uma intencionalidade ético-política da ação educacional assumida por todos os sujeitos de ação presentes nos diversos segmentos envolvidos no cotidiano da escola (1999, p. 21).

Para que isso ocorra, Garcia (1999) defende a autonomia da escola na elaboração e implementação do projeto e conseqüentemente uma reestruturação da relação escola-sistema, alterando a administração, o financiamento e a organização pedagógica. Além disso, o autor acredita que seja essencial um processo constante de ação-reflexão-ação, organizado de maneira a que todos os segmentos participem desse processo.

Além disso, o autor relembra que a metodologia de elaboração do documento deve se pautar pelo trabalho coletivo, pela noção de processualidade, pela busca constante de descentralizar/desconcentrar o poder de decisão, pela organização de formas de planejamento em que haja a participação da comunidade escolar, pelo estabelecimento de relações horizontais de poder, pela busca incessante do diálogo, da cooperação e do consenso.

Essa proposta, de acordo com Garcia (1999), contrapõe-se à concepção tradicional de planejamento, e, portanto, aos procedimentos autocráticos, verticalizados, centralizadores de planificação, que separam a decisão da execução, responsabilizando grupos diferentes para a execução e para a decisão.

Para esse autor, “(...) é na efetiva construção democrática da gestão do Projeto Político-Pedagógico, como exercício de sua autonomia, que se constitui a identidade substantiva da escola” (1999, p. 23).

Na medida em que a formação para a cidadania é determinada legalmente e que historicamente, como a bibliografia apresentada sugere, a participação da comunidade (pais e alunos) ocorre de maneira bastante precária, poderíamos supor que a incorporação dessa questão fosse comum às escolas.

Contudo, o currículo proposto por qualquer projeto pedagógico não se constitui sem conflitos, sem lutas entre as diferentes tradições e concepções sociais dos muitos indivíduos envolvidos nessa construção.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’ tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 1996, p. 79).

Tomaz Tadeu da Silva ainda alerta para a importância política da discussão sobre essas questões, na medida em que o currículo não é apenas “a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também [produz] identidades e subjetividades sociais determinadas” (1996, p. 81).

A questão central sobre o currículo em nossa discussão remete, em relação à constituição das identidades individuais e sociais, à busca de não reforçar e propor alternativas às relações de poder existentes em nossa sociedade, que sabemos serem fundadas na dominação capitalista e, no aspecto político, historicamente organizadas segundo a lógica do clientelismo e do patrimonialismo.

O currículo, enquanto artefato cultural, segundo Silva, é “(...) processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um

determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (1996, p. 165). Faz-se entre pessoas, mediadas pelo conhecimento produzido nas relações sociais, inclusive de poder. As narrativas contidas no currículo introduzem noções sobre o que é o conhecimento, definem as sociedades, os grupos sociais, determinam quais os conhecimentos que são legítimos, o que é certo/errado ou moral/imoral etc., produzem representações e geram silêncios e exclusões.

Há um nexo indissociável entre a formação de identidades sociais e as formas de representação, embora as identidades não se reduzam àquelas formas. Contudo, estas, enquanto discursos constitutivos da realidade, implicam o exercício de poder. “Os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem e esses regimes, por sua vez, fazem parte do processo de criação e manutenção de identidades sociais” (SILVA, 1996, p. 169).

Atribuir significado é um “processo social de conhecimento”, carrega a marca do poder, pois se organiza em sistemas de representação e de categorização que tornam o mundo “conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável” (SILVA, 1996, p. 170). A representação, enquanto forma de saber, se vincula estreitamente ao poder produzindo diferenças, oposições, hierarquias no mundo social. Exemplo disso são as representações de gênero, classe, raça e que são objeto de disputa política.

De acordo com Silva, a história do currículo, a partir das contribuições do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, tem questionado o papel da disciplinaridade, o conceito de conhecimento, a relação do currículo com a cultura popular, com as novas tecnologias, com a formação de cidadãos, o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade (que são centrais ao “projeto cognitivo moderno”, ou seja, ao que usualmente entendemos por currículo).

Especificamente sobre a formação para a cidadania, segundo a história da educação institucionalizada, de acordo com Silva, há uma relação entre essa formação e a criação de formas mais sutis de regulação e controle.

De acordo com esse autor, as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas criticam as metanarrativas (como as teorias humanistas, idealistas, marxistas etc.) como sendo opressivas e totalitárias. A oposição ciência/ideologia é refutada, não havendo ponto

de referência exterior para o conhecimento e sendo a realidade entendida como constituída pelos signos, pela linguagem, estando os significados dependentes do contexto, da prática em que estão inseridos. Dessa forma, todos os discursos são parciais, marcados pelo lugar do emissor.

Segundo ele, o pensamento pós-moderno rejeita a noção de uma “consciência unitária, auto-idêntica, auto-reflexiva, racional, homogênea, centrada, determinada por certas dinâmicas centrais”, que é pressuposta nas análises realizadas pelas Teorias Críticas da Sociologia da Educação. A partir desse pressuposto, era possível conceber o

sujeito alienado, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia dominante. De outro, o sujeito consciente, lúcido em relação à determinação externa de sua vida e de seu destino social. Na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. Não existe aqui a possibilidade da existência de um estado pré-consciente, alienado, envolto em trevas, de um lado, e a da existência de um outro estado, consciente, lúcido, de penetração unitária e total de todos os aspectos do mundo e da vida social. A consciência é sempre parcial, é sempre fragmentada, é sempre incompleta (1996, p. 146-7).

Para Silva, embora a Teoria Educacional Crítica deva considerar as problematizações realizadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, tais problematizações também devem ser por ela interrogadas. Para o autor, a Teoria Educacional Crítica tem como uma de suas questões centrais a discussão sobre a dominação e o poder e que talvez essa matriz deva servir de critério para avaliar os questionamentos pós-modernos, pois em que medida eles não constituem “uma regressão e um movimento conservador?” (1996, p. 153).

De acordo com esse autor, embora a crítica às narrativas totais seja importante para nos prevenirmos contra a possibilidade delas contribuírem para a “criação e manutenção da distribuição desigual de poder e de recursos”, a ausência de explicações globais sobre o mundo social tenderão “a deixar intactas estruturas de desigualdade e injustiça que têm sua gênese e reprodução numa dinâmica social que é, hoje mais do que nunca, global” (1996, p. 153-4).

Além disso, a crítica ao “caráter ilusório de todos os discursos nos impede de fazer uma crítica de estruturas sociais que são bem reais e concretas e que têm efeitos bem concretos e reais sobre as vidas das pessoas e de grupos” (1996, p. 155).

Por outro lado, segundo Silva, as contribuições às noções de sujeito, consciência e subjetividade foram de grande importância, pois demonstraram a “prepotência epistemológica” que opunha as massas aos privilegiados conhecedores da “verdade” e que se expressa, por exemplo, na noção de conscientização. Contudo, essas contribuições também podem resultar em um “cinismo que torne impossível qualquer crítica não mistificada de sistemas materiais e simbólicos de dominação e opressão” (1996, p. 155).

O Projeto Pedagógico, contudo, é uma tentativa de organizar o currículo de acordo com a intencionalidade de seus autores. Embora seja impossível o controle de todas as variáveis envolvidas no currículo, enquanto carta de princípios propicia ao grupo nortear as suas ações, avaliar as ações cotidianas e os resultados obtidos, bem como propor modificações que viabilizem suas propostas.

É importante notar que a legislação municipal prevê que o Projeto Pedagógico deve ser discutido, avaliado e aprovado pelo Conselho de Escola.

#### **b) O movimento estudantil: relato conciso**

A participação estudantil não se limita à unidade escolar, embora estejamos refletindo sobre a formação do aluno para a participação nesse âmbito. A legislação atual prevê a liberdade de associação dos estudantes, não restringindo a sua esfera de atuação.

As organizações estudantis secundaristas historicamente envolviam os estudantes dos cursos ginásial e colegial (equivalente respectivamente ao Ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio) e suas organizações extrapolavam o âmbito das unidades escolares, como, por exemplo, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro (AMES). Elas atuaram na luta contra o regime militar e na defesa da escola pública e gratuita.

Contudo, de acordo com Elie Ghanem, o movimento estudantil sempre foi “predominantemente um movimento de universitários, sobretudo a partir da fundação da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 13 de agosto de 1937” (1989, p.35). A atuação desta entidade, segundo ele, foi importante tanto no cenário educacional quanto político, tendo a ação dos estudantes contribuído para a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos países aliados e para o fim da ditadura de Getúlio Vargas; também se mobilizaram pela defesa do monopólio estatal do petróleo (década de 50), pelas campanhas de alfabetização de adultos (década de 60) etc..

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), os movimentos sociais sofreram forte repressão.

Um dia após o golpe, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada por forças direitistas. Em novembro do mesmo ano, por meio da Lei Suplicy (4644/64), a UNE foi extinta e substituída por um Diretório Nacional dos Estudantes. Também foram proibidas as atividades políticas nas entidades de representação estudantil (COLARES, 2003, p. 12).

De acordo com Otaíza de Oliveira Romanelli, a representação estudantil ficou limitada pelo Decreto-Lei nº 252 ao âmbito das universidades, perdendo o caráter nacional. Permaneceram os Diretórios Acadêmicos (DA) para cada unidade e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) para cada universidade, eliminando-se a coordenação nacional. Foram proibidas ações ou manifestações de caráter político, o incitamento ou apoio a ausências coletivas às atividades escolares, sob pena de suspensão ou dissolução do DA ou do DCE.

A repressão política acabou por

(...) ensejar uma radicalização total no movimento estudantil liderado pela esquerda, lançando-o, de uma vez por todas, na luta político-ideológica que passou a existir na clandestinidade. Realizaram-se congressos clandestinos da UNE que deixava, assim, definitivamente de ser órgão de representação de classe, para se transformar em movimento político marginal. Por outro lado, boa parte dos estudantes militantes lançou-se na organização de entidades políticas revolucionárias clandestinas (2005, p. 100).

Marília Pontes Sposito afirma que durante o período da Ditadura Militar houve a criação de espaços aparentemente participativos para obscurecer a “(...) ausência de liberdade para a organização política” (1993, p. 162). Os Grêmios (organização dos alunos do 2º Grau) foram extintos, sendo criados os Centros Cívicos Escolares. Nas universidades, a organização estudantil ficou limitada, como dito anteriormente, aos DAs e ao DCE. A participação dos pais nas escolas, através da Associação de Pais e Mestres (APM), foi proposta mais como dever do que como direito, estando submetida a regras burocratizadas que a disciplinava, impedindo outras formas de intervenção dos pais. Além disso, houve a ênfase no papel arrecadador da APM, onerando os setores populares. Para a autora, a cidadania sob tutela transmitia uma ideologia, pois tinha como objetivo promover o apreço à pátria, ao trabalho e às instituições, e dava uma aparência de participação, sendo importante para legitimar o regime.

Os Centros Cívicos (organizações de estudantes que deveriam estar sob a assistência de um orientador de acordo com o decreto presidencial 68.065/71), segundo Elie Ghanem, tiveram existência “(...) puramente formal ao longo da década de 70. Sempre dependentes dos diretores das escolas, eles limitaram-se a realizar algumas campanhas de limpeza ou comemorações de datas cívicas, e freqüentemente suas eleições ocorriam sem movimentação ou discussão de propostas” (1989, p. 37). Eram mais um espaço de recreação e pouco discutiram a situação do ensino ou o autoritarismo.

Segundo este autor, em São Paulo, durante o período ditatorial, os Grêmios Estudantis puderam existir apenas nas escolas particulares, mesmo assim, sofrendo a ação policial. As poucas organizações existentes nas escolas públicas sofreram forte repressão, inclusive internamente à escola por parte dos diretores, mesmo quando se destinava ao desenvolvimento de ações culturais ou esportivas.

Entretanto, em alguns estados, onde as organizações secundaristas não apresentavam um caráter oposicionista (como nos estados do Sul), as entidades municipais ou estaduais se mantiveram.

Apesar do retorno ao direito de livre organização estudantil (lei 7.398 de 4 de novembro de 1985), Elie Ghanem percebe haver grande dificuldade dos alunos se organizarem no interior das escolas. De acordo com ele, muitos diretores e professores se

opõem por temerem o questionamento às suas atitudes, à organização da escola e às práticas em sala de aula.

Para este autor, entretanto, as organizações secundaristas “seja lutando por condições mínimas para a realização do direito à educação, seja enfrentando as posturas autoritárias nas relações escolares, ou ainda arejando o ambiente com inspirada animação e criatividade, (...) seguem dando mostras de que os alunos são sujeitos ativos das questões educacionais e aspiram ser tratados como tais” (1989, p. 50).

### **c) Outros espaços de participação estudantil na Unidade Escolar: possibilidades pedagógicas**

Além do Conselho de Escola, outros dois importantes espaços de participação estudantil podem ser encontrados nas escolas municipais da cidade de São Paulo: o educom.radio e o Grêmio Estudantil. Durante a administração petista de Marta Suplicy (2001-2004) incluiu-se a discussão infanto-juvenil sobre o orçamento da cidade e da Secretaria Municipal de Educação através do Orçamento Participativo – Criança.

Embora haja em nossa discussão uma centralidade na questão do Conselho de Escola, pois ele é o espaço institucional da gestão democrática, é importante perceber que a participação do aluno não ocorre apenas neste espaço. Na medida em que a rádio e o OP – Criança foram instituídos na supracitada gestão petista, eles serão apresentados no capítulo seguinte, na discussão sobre as políticas implementadas por esse governo. Contudo, nesse capítulo, é importante tratar de seus potenciais educativos.

É preciso ressaltar que, de acordo com a bibliografia consultada, a existência de uma organização estudantil (como o Grêmio) pode fortalecer a participação dos alunos no Conselho de Escola, permitindo que atuem de maneira a defender melhor os interesses estudantis no Conselho.

Inah Passos, Marília Carvalho e Zoraide I. F. Silva entendem que a não organização dos estudantes dificulta aos alunos garantir um mínimo de autonomia diante dos interesses dos outros grupos existentes na escola (1988, p. 88).

Além do mais, o Grêmio, enquanto organização de grupo, “(...) se apresenta como espaço fundamental do homem aprender a lidar consigo mesmo e com o outro, a formular conhecimentos e práticas coletivas inovadoras, a perceber na relação gestos de cooperação e solidariedade tão importantes à humanidade” (FERREIRA, 2002, p. 21).

Segundo Sueli Camargo Ferreira, o Grêmio propicia importante aprendizado aos seus participantes, pois precisam estabelecer objetivos comuns, organizar reuniões sistematicamente, elaborar e implementar projetos. A participação nesse coletivo favorece ao indivíduo o desenvolvimento da

(...) capacidade de se produzir como ser criativo. Como o ambiente gremial apresenta certa independência em relação à estrutura escolar, pode possibilitar o desenvolvimento da criatividade dos alunos e assim contribuir para que os mesmos, diante das amarras configuradas pelos mecanismos de controle (boletim, por exemplo), não se tornem seres passivos, reproduzindo comportamentos e padrões que lhes são impostos (2002, p. 48-9).

De acordo com a autora, deve se considerar que o Grêmio tem uma identidade distinta da constituída individualmente pelos seus membros. Portanto, não se pode querer compreender o grupo a partir dos membros isoladamente, sendo fundamental considerar o contexto, na medida que o Grêmio se configura como um campo de forças. Este engloba a estrutura de ensino, o momento histórico, o apoio ou a resistência das famílias dos alunos, a colaboração existente entre os alunos.

Ao estudar o Grêmio em uma das unidades do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro ao final da década de 1990, a autora constata que

(...) as trocas constantes entre os participantes, as divergências de opinião, as influências familiares e os projetos individuais de vida afetam significativamente a concretização das atividades planejadas: eram forças cujo equilíbrio se tornava fundamental para que a entidade se configurasse como algo produtivo perante seus membros, de modo que o tempo e os esforços investidos não fossem encarados como desperdício, mas como fonte de realização (2002, p. 51).

O Grêmio subverte a ordem tradicional da sala de aula, fundamentada na relação professor-aluno, em que o livro didático, a preleção, a disciplina, a avaliação terminal e a autoridade do professor têm um papel fundamental. A aula tradicional, para a

autora, tem um conteúdo autoritário, pois ao aluno é destinado um papel passivo. No Grêmio, ao contrário, o aluno exerce um papel ativo. Além do mais, a ação de um membro pode comprometer o desempenho dos demais, o que instaura uma outra lógica.

Outro fator importante a ser percebido na constituição do Grêmio, segundo Ferreira, é o fato de que todo mandato termina em um ano. Isso é fundamental, pois transforma o grupo em uma estrutura aberta, por contemplar a heterogeneidade e a alteridade.

Para Ferreira,

Quando o grupo é aberto, descobre a finitude daquilo que é instituído, passando a ser mais questionador e formulador de alternativas transformadoras ao estabelecer relações de troca e de produção. (...) A natureza aberta do Grêmio se coaduna com o exercício de práticas dialógicas que privilegiam o encontro e a recriação do grupo diante do confronto com as diferenças, de modo que os problemas, os conflitos, as divergências passam a ser importantes fontes de aprendizagem (2002, p. 68-69).

As características elencadas permitiram à autora conceber o Grêmio como um “espaço do devir”, “pleno de possibilidades”. Indicam ainda a existência de “mecanismos disparadores da formação de subjetividades coletivas emancipatórias”.

Segundo Ferreira, “a produção de subjetividades não está somente no nível individual, mais do que isto, as subjetividades são construídas no coletivo e somente aí são capazes de se emancipar. A vivência que marca a subjetividade emancipatória só pode se dar pela estrutura de grupo” (2002, p. 78).

Para ela, o capitalismo produz uma subjetividade individualizante, fundamental para enfraquecer o poder dos grandes grupos. Na modernidade, isso decorre da usurpação da força de trabalho que resulta na cisão do ser humano e do sistema de representação política que favorece as classes dominantes. A autoria dos jovens na elaboração e produção de projetos coletivos opõe-se a essa lógica da produção de individualidades do capitalismo.

As observações dessa autora nos conduzem à reflexão sobre a importância da interlocução entre o Grêmio e o Conselho de Escola, uma vez que o Grêmio favorece ao corpo discente o desenvolvimento de atitudes democráticas.

Isso também nos permite imaginar a possibilidade de ser o Grêmio um importante interlocutor com os demais segmentos da escola, uma vez que nele há uma maior expressividade dos anseios das crianças e adolescentes.

Para Derna Pescuma,

entende-se que um Grêmio esteja funcionando efetivamente quando os alunos têm condições de: organizar-se; reivindicar seus direitos, ou seja, direitos de receber uma sólida formação geral, ter aulas cujos conteúdos ministrados sejam acessíveis a seu estágio de desenvolvimento, emitir e discutir seus pontos de vista; promover atividades culturais, recreativas, esportivas e sociais para alunos da U.E.; receber e criticar as propostas dos professores e/ou direção da escola que interfiram nas atividades propostas pelo GE; intervir na realidade da escola para que os interesses dos estudantes seja razão de ser da instituição (1990, p. 86)

É importante notar que, embora todos os alunos sejam membros natos do Grêmio Estudantil, cada escola é livre para organizar o próprio estatuto, não havendo uma forma prevista para a composição da direção do Grêmio Estudantil.

Contudo, Licínio C. Lima, ao tratar das associações estudantis em Portugal, percebe que os alunos eleitos para a direção dessas associações normalmente não são os mesmos que atuam como representantes discentes em outros órgãos escolares. Isso, segundo ele, tende a diminuir a representatividade dos primeiros. O autor também observa que essas associações apresentam uma “dependência hierárquica, uma capacidade de iniciativa e de mobilização diminuída e quase sempre vigiada ou tutelada” (1998, p. 17).

Para este autor, os dirigentes associativos dependem da “abertura” e da “boa vontade” dos responsáveis escolares e

(...) vêem a dimensão política de sua actuação subordinada à vertente pedagógica (e até disciplinar) e sempre que esta é invocada logo lhe pode ser conferida conotação política, facilmente tornada incompatível com os normativos e regulamentos em vigor e ainda com regras pedagógicas consideradas incontornáveis (1998, p. 17).

Segundo o autor, o único momento em que essas associações costumam se tornar visíveis no universo das unidades escolares é no momento das eleições, que é caracterizado por ser totalmente protagonizado pelos alunos e também uma “presença

breve, mas apoteótica, capaz de mudar a face da escola e quebrar (...) as rotinas escolares marcadas ao ritmo dos horários letivos” (1998, p. 18).

A pouca participação dos alunos da escola nas associações ocasiona

(...) uma identificação entre ‘associação’ e ‘direção da associação’, por parte dos alunos e dos professores, tomando a parte pelo todo na tentativa, ainda assim, de encontrar uma referência mais visível e mais presente de uma realidade marcada pela fluidez e pela ausência. O próprio estatuto de membro ou de associado é igualmente vago e até mesmo a identificação de um coletivo dirigente se pode tornar problemática, pois, após a eleição, é frequentemente a direção ver-se repentinamente reduzida a dois ou três elementos activos (LIMA, 1998, p. 21).

Para Lima (1998), por serem tais associações caracterizadas por intermitências, ausências, informalidade, não complexidade e, assim, se contrapõem ao paradigma burocrático-racional, as associações poderiam sofrer menor controle hierárquico, e os seus dirigentes poderiam mais facilmente organizar as ações estudantis fora dos padrões das normas jurídicas. Isso significa que, se as associações se concretizassem, elas poderiam ser perturbadoras da ordem instituída.

A existência meramente formal das associações estudantis desqualifica, segundo Licínio C. Lima, qualquer pretensão de grande importância educativa que possam ter.

A rádio da escola se diferencia das associações estudantis por não comportar a idéia de representatividade. Qualquer aluno pode participar das atividades da rádio, inclusive elaborando programas para que o grupo que se dispõe a organizá-la colocar na programação.

Inicialmente, a rádio foi proposta por SME para que o corpo docente, discente e a comunidade fizessem um trabalho integrado, organizando conjuntamente as programações. Pensava-se em uma mudança curricular, em que pudesse o conhecimento ser construído em novas bases, articulando novas linguagens, saberes e fosse canal expressivo das pessoas envolvidas permitindo o diálogo acerca dos problemas sociais.

Contudo, na EMEF “Eliseu Dias” a rádio é compreendida como um canal de expressão apenas dos alunos, sendo responsabilidade deles a elaboração dos programas a serem veiculados nos intervalos das aulas.

Desta forma, a rádio pode ser entendida como um local onde é necessária a auto-organização dos alunos, havendo a necessidade do aprendizado acerca do planejar e do decidir coletivamente quais programas desenvolver. Além disso, a negociação entre eles, o diálogo e a busca do consenso são habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos para que a rádio possa “ir ao ar”.

Há que se considerar ainda o aprendizado acerca do funcionamento dos instrumentos, desde a sua instalação até o seu manuseio, bem como os elementos associados aos efeitos sonoros e ruídos que podem comprometer a inteligibilidade dos programas.

A rádio surge como um importante canal de expressão dos alunos, garantindo um espaço em que os estudantes podem divulgar suas idéias e convicções, apresentando-as aos demais alunos da escola durante o intervalo entre as aulas.

O Orçamento Participativo – Criança tem entre suas preocupações a mediação do adulto para auxiliar na organização dos debates sobre o orçamento municipal da cidade de São Paulo, articulando as crianças e os adolescentes para que eles possam discutir os problemas vividos pela sua comunidade, decidir quais os prioritários e eleger representantes que possam argumentar com outros representantes de diferentes escolas para deliberação posterior do que precisa ser incorporado ao orçamento municipal para o próximo ano.

O debate e a argumentação implicados nesse processo são exercícios importantes, bem como a elaboração de critérios para a eleição dos representantes. A discussão sobre a relação existente entre representantes-representados também remete a um aprendizado essencial em uma sociedade organizada pela democracia representativa, pois se espera que os representantes dialoguem com os representados e dêem notícia do que realizaram na discussão com outras escolas.

Ao articular a comunidade à cidade, ao ouvir as crianças e os adolescentes e propor a adequação da cidade às suas necessidades, institui-se a deliberação da criança desde já, ou seja, ela desde o momento presente exerce seus direitos políticos podendo influenciar diretamente as políticas públicas.

Embora não haja uma articulação necessária ao Conselho de Escola nem da rádio e nem do OP – Criança, eles são importantes espaços para a aprendizagem de valores

e atitudes necessárias ao exercício da cidadania ativa, inclusive com potencial para extrapolar o âmbito de decisão da unidade escolar.

## **V. Gestão democrática do Ensino na Rede Municipal de São Paulo**

### **a) A constituição legal da gestão democrática da Unidade Escolar na rede Municipal de São Paulo**

Durante o processo de redemocratização do país na década de 80 do século XX, muitas críticas foram feitas às instituições públicas no sentido de tornar a gestão destas mais democráticas. No processo constituinte, novamente o debate sobre a democratização do ensino é retomado<sup>26</sup> e há a introdução de uma nova questão: após as disputas de diferentes interesses em relação ao princípio, a gestão democrática do ensino público se torna assegurada no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Consoante a determinação constitucional, a gestão democrática do ensino público é apontada como um dos princípios e fins da educação nacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>27</sup>

De acordo com Rubens Barbosa de Camargo, “a lei expressa a síntese de um processo conflitivo”, acontecendo em relação à Constituição Federal de 1988 vitórias e derrotas dos setores progressistas e democráticos, que “insistiam na idéia de que deve fazer parte da formação dos alunos uma vivência democrática na escola, ao se pretender formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária” (1997, p. 101). A ação de políticos de centro e de direita impediu que a gestão democrática do ensino se estendesse também à iniciativa privada.

Sobre isso, Vitor Henrique Paro argumenta:

Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (2001, p. 80).

---

<sup>26</sup> É importante lembrar que tal questão é debatida desde as primeiras décadas do século XX pelos defensores da Escola Nova.

<sup>27</sup> Inciso VIII do artigo 3º da Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Ana Maria Ramos Estevão, nesse período, os setores de esquerda defenderam a organização de conselhos também em outras instituições além da escola porque essa forma de administração possibilitaria a participação política dos cidadãos na gestão de órgãos públicos. Mesmo setores de direita ou de centro, quando comprometidos com o discurso da democracia, defendiam a idéia de conselho como modelo de gestão. Dessa forma, “os conselhos são incluídos na Constituição e passam a ter caráter institucional, eles que sempre se entenderam como formas alternativas de poder e de fortalecimento do poder popular, tornam-se no Brasil, neste momento, forma de gestão” (ESTEVÃO, 2002, p. 18). Assim, os conselhos que nasceram historicamente de experiências radicais de democracia direta, incorporam as normas da democracia representativa.

Segundo Theresa Adrião e Rubens Barbosa de Camargo, a Constituição Federal de 1988, “com vistas à democratização da gestão do Estado por meio do aumento da participação da população em suas instâncias, (...) menciona básica e genericamente dois procedimentos: o acesso à informação e à participação de representantes de setores específicos em órgãos da administração pública” (2001, p. 71).

A organização da gestão em forma de conselho é de grande importância porque nele o poder, em princípio, constitui-se horizontalmente e não verticalmente. Hannah Arendt, ao refletir sobre o poder, vislumbra nos conselhos a possibilidade de constituição de um novo tipo de Estado, em que todos os cidadãos que desejassem pudessem deliberar sobre os assuntos públicos. Segundo ela, há necessidade de outros espaços públicos de decisão, além das cabines de votação e dos partidos: “as cabines (...) são (...) muito pequenas, pois só têm lugar para um. Os partidos são completamente impróprios; lá somos, quase todos nós, nada mais que o eleitorado manipulado” (2004, p. 200). A autora defende a existência de espaços públicos em que o debate e a formação racional da opinião sejam assegurados com a garantia de participação a todos os que queiram. Para ela, o sistema de conselho propicia tais condições.

Além disso, os conselhos que se constituíram historicamente expressam o desejo de participação das pessoas no curso político. Para Arendt, desde o século XVIII, em todas as revoluções os conselhos surgem como organizações espontâneas, independente de

qualquer tradição ou teoria revolucionária. “O sistema de conselho parece corresponder e brotar da própria experiência da ação política” (2004, p. 199).

Com relação à gestão democrática das unidades escolares públicas, os debates políticos centram-se na instituição, portanto, de um órgão colegiado em que não somente o diretor e os professores possam opinar sobre os rumos da escola, mas também todos os demais funcionários, os pais (e a comunidade) e os alunos.

De acordo com Theresa Adrião e Rubens Barbosa de Camargo, a opção política pelo conselho escolar calcava-se na percepção de que seria importante meio

para a democratização das relações de poder no interior da escola, marcadamente hierarquizada e centralizada na figura do diretor ou de seus superiores (...). Tal perspectiva apresentava-se como alternativa às concepções e práticas calcadas numa neutralidade de decisões e numa legitimidade meritocrática para a gestão das unidades escolares, no caso dos processos seletivos via concurso público. [Representava], em alguns casos, um caráter de combate às práticas clientelistas de escolhas dos dirigentes escolares (2001, p. 77).

É importante lembrar que durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) a participação dos pais também foi requisitada, porém com um sentido bastante diferente. Nesse período os pais são requisitados a ajudar nas festas, a atuar em atividades na escola ou pagar taxas com a finalidade de contribuir financeiramente com as Associações de Pais e Mestres, que deveriam atuar como “suplementadoras dos recursos que o Estado sonegaria à escola pública” (RIBEIRO, 1989, p.17) e que seria usado na subvenção às iniciativas particulares. Ou seja, nunca para discutir as questões pedagógicas que são o cerne da vida escolar.

A participação pensada no contexto democrático, como já foi dito anteriormente, é bastante diferente. Envolve a reflexão, a discussão, a avaliação e a decisão sobre os assuntos coletivos por parte de todos, bem como a organização de ações para implementar o que foi decidido.

Na medida em que a escola é um espaço público, é fundamental que as suas questões sejam discutidas pela comunidade escolar.<sup>28</sup> Primeiro, para que cada segmento

---

<sup>28</sup> Entende-se por comunidade escolar o conjunto formado por professores, equipe técnica (direção e Coordenação Pedagógica), demais funcionários da unidade escolar, pais ou responsáveis, alunos.

possa exigir o cumprimento de seus direitos e, segundo, para que os rumos do processo educativo possam realmente ser aqueles que interessam a cada comunidade.

Sobre o primeiro item, nunca é demais lembrar que não vivemos em uma sociedade marcada por relações interpessoais democráticas, na medida em que, por exemplo, o machismo é prática comum em nossa sociedade, as relações hierárquicas costumam ser marcadas pelo autoritarismo. Neste sentido, haver um espaço em que todos os segmentos estão representados, podendo exigir os seus direitos é fundamental. Sobre o segundo item é importante considerar que as escolhas de conteúdos e de metodologias de ensino não são questões isentas de significado político. Elas devem se submeter à finalidade proposta à educação que melhor atenda às necessidades da comunidade na qual cada unidade escolar está inserida. Neste sentido, o envolvimento da comunidade para a construção do currículo faz-se necessário.

Avançando ainda mais a discussão, Marília P. Sposito afirma que se “(...) a escola é pública, ela deve interagir com todas as forças sociais que estão presentes nos bairros, é a esse conjunto que ela deve prestar contas e estar aberta” (1989, p. 64). Ou seja, para esta autora, a discussão não deveria estar restrita àqueles que estão nas escolas e nem os projetos educativos, atividades escolares e as idéias que as sustentam deveriam estar fora das discussões, afinal educação é uma questão pública.

É importante lembrar que não é porque a escola é mantida pelo Estado que necessariamente ela é pública. “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola (...)” (PARO, 2003, p. 17).

O Conselho de Escola, de acordo com Rubens Barbosa de Camargo, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo foi criado durante o governo do prefeito Reynaldo de Barros (1980-1982), que era representante do PDS (Partido Democrático Social). Tal Conselho tinha um caráter consultivo, estava subordinado ao diretor e o número de pais ou representantes da comunidade era restrito. Durante a gestão no município de Mário Covas Jr. (1983-1985), que pertencia ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), é elaborado novo Regimento Comum das Escolas

Municipais<sup>29</sup>. Este documento definia o Conselho de Escola não mais como consultivo, mas como deliberativo. Entretanto, tal Regimento não chegou a ser implementado, pois no ano seguinte teve início o mandato de Jânio da Silva Quadros (1986-1988) pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que revogou o Decreto de Mário Covas. Segundo Camargo, durante este governo houve uma ênfase na idéia de manter a hierarquia. Assim, o diretor exerceria a direção da escola, havendo uma desqualificação do Conselho de Escola. É importante lembrar que o princípio da gestão democrática das escolas públicas só é definido na Constituição Federal de 1988, ano do fim do mandato de Jânio. O Conselho de Escola deliberativo ressurgiu com a administração de Luiza Erundina de Souza (1989 – 1992), prefeita eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>30</sup>. Inicialmente através da retomada do Decreto 21.811/85 de Mário Covas e depois através do Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto 31.086/92), mediante os Pareceres do Conselho Estadual de Educação 31.086/91 e 934/92 (CAMARGO, 1997, p. 108-114).

As questões relativas às atribuições e competências do Conselho de Escola e ao funcionamento e à organização do mesmo são tratadas tanto no Regimento Comum das Escolas Municipais quanto no Estatuto do Magistério (Lei Municipal nº 11.229 de 26 de junho de 1992). A Portaria nº 1971 de 02 de junho de 1998 estabeleceu as normas comuns para a elaboração dos Regimentos Escolares de cada Unidade Escolar, entre elas, foram mantidas as atribuições do CE.

Segundo Camargo (1997), a gestão escolar democrática nas escolas públicas municipais do ensino fundamental da cidade de São Paulo está diretamente relacionada ao funcionamento do Conselho de Escola, pois a legislação existente determina que as questões pedagógicas e de organização e funcionamento de cada unidade escolar devem ser discutidas e resolvidas pelos membros do Conselho de Escola.

A gestão democrática se articula, portanto, tanto pela forma como pelas questões que competem ao CE decidir, a um projeto de maior autonomia às escolas municipais.

---

<sup>29</sup> Decreto 21.811 de 27 de dezembro de 1985; Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 1944 de 27 de dezembro de 1985.

<sup>30</sup> Inicialmente é retomado o Decreto 21.811/85 de Mário Covas e depois através do Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto 31.086/92); Pareceres do Conselho Estadual de Educação 31.086/91 e 934/92.

Contudo, tal autonomia não dispensa a subordinação às determinações legais e aos princípios democráticos, na medida em que não necessariamente procedimentos democráticos resultam em projetos pedagógicos comprometidos com a democracia.

Um exemplo corriqueiro dessa distorção é a resolução do CE em solicitar a “transferência compulsória” dos alunos “indisciplinados” da escola ou exigir que a matrícula se condicione a uma avaliação prévia realizada pela direção das crianças ou adolescentes que procuram uma vaga na UE. Além disso, questões religiosas, preconceitos étnicos, raciais, de gênero nem sempre são discutidos pela comunidade local.

#### Segundo Paro,

é preciso ter presente que ela [autonomia da escola] deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor da gestão da escola. Não esquecer, afinal, que a autonomia nem sempre está associada à democracia (2001, p. 84).

De acordo com a legislação municipal acima citada compete ao Conselho a discussão e a adequação das políticas educacionais para a especificidade da unidade escolar; a elaboração e o acompanhamento da execução do plano escolar; a organização e o funcionamento da escola; a elaboração de normas disciplinares (em conformidade com a legislação em vigor); a decisão sobre a aplicação de verbas destinadas à escola (ou que a escola obtém através da contribuição dos alunos, pais ou demais representantes da comunidade à Associação de Pais e Mestres); a indicação ao secretário municipal dos nomes dos profissionais de ensino para ocupação de cargos vagos ou em substituição de especialistas; a eleição para o Colegiado Regional de Representantes de Conselho de Escola (CRECE). Devem participar do Conselho os representantes dos alunos, pais, professores e das equipes técnica (assistente de direção e coordenadores pedagógicos, sendo que o diretor é membro nato do conselho) e auxiliar de ação educativa (auxiliar de direção, auxiliar de secretaria, auxiliar técnico-administrativo, inspetor de alunos, agente escolar e agente da administração-vigilância). Deve haver proporcionalidade e paridade numérica, ou seja, a soma dos representantes de pais (25%) e alunos (25%) deve ser igual à soma dos docentes (25%) e equipe escolar (25%). Podem ser representantes dos alunos os que estiverem frequentando o quarto ano do Ciclo I ou qualquer ano do Ciclo II.

Enfim, no Conselho de Escola, os representantes das equipes técnica e auxiliar de ação educativa, dos professores, dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e dos alunos devem deliberar sobre as questões relativas ao cotidiano da escola.

Apesar de ter havido avanços durante o governo de Luiza Erundina (1989-1992), quando se implantou uma forma de gestão democrática, as práticas antidemocráticas continuaram existindo no interior das escolas municipais.

Segundo Pepe, que estudou a gestão escolar no governo petista de Erundina,

(...) a criação de espaços de exercício compartilhado de poder [Colegiado Central, Colegiado Intermediário, Colegiado dos NAEs – Núcleo de Ação Educativa, CRECE – Colegiado Regional de Conselho de Escola e Conselho de Escola] pressupôs certa descentralização do próprio Estado e o conseqüente aumento de autonomia das escolas; (...) buscou-se romper com a concepção tecnicista de gerenciamento (...), [opondo] ao técnico o político, (...) uma vez que compartilhar o poder é atividade vivenciada na esfera da política e não da técnica (1995, p. 88).<sup>31</sup>

A ocupação destes espaços nem sempre aconteceu da maneira que se esperava ou se desejava. Jacobi, tratando também da gestão escolar no governo de Luiza Erundina, aponta como uma das dificuldades de sua implementação a resistência de professores e diretores para a implantação dos conselhos deliberativos. Além disto, as experiências nos colegiados e CRECES foram mais positivas em regiões onde a população já estava de alguma forma organizada e mobilizada (1994, p.21).

Embora tenha sido uma experiência muito importante, a desarticulação de tal forma de gestão democrática promovida por governos posteriores (Paulo Salim Maluf 1993-1996 e Celso Pitta – 1997-2000) demonstra que não é conveniente que o processo de democratização seja algo que dependa sempre daqueles que estão no poder. É preciso que seja uma exigência da população que as diferentes vozes sejam ouvidas e não que as falas dos diferentes segmentos da população se ouçam apenas quando aqueles que estão no poder se disponham a ouvir, ou seja, é necessário haver uma mudança da população na sua forma de participar.

---

<sup>31</sup> Sobre a gestão neste governo ver também: Paulo FREIRE, *A Educação na Cidade*; Rubens Barbosa de CAMARGO, *Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais de São Paulo (1989-1992)*, p. 179 – 187.

A democratização da gestão foi um dos princípios da política educacional do governo de Marta Suplicy (PT) no município de São Paulo. No documento Educação 4 é apontado “o investimento no pleno fortalecimento dos colegiados internos – Grêmio Estudantil e Conselho de Escola – e externo – CRECE (Conselho Regional dos Conselhos de Escola) e Orçamento Participativo”.<sup>32</sup> Entretanto, a estrutura de colegiados para deliberar acerca das questões educacionais, descentralizando o próprio Estado conforme o entendimento de Pepe acima citado, não é retomada.

De forma geral, não somente em São Paulo como em todo o Brasil, as medidas relativas à instituição da gestão democrática do ensino tenderam a

limitar-se à esfera das unidades escolares e a expressar-se principalmente por meio da presença de colegiados ou conselhos gestores, pouco ou nada avançando no sentido da constituição de mecanismos reais de participação de trabalhadores em educação e usuários das redes públicas em instâncias decisórias dos sistemas de ensino. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 78)

Em 2005, no município de São Paulo, de acordo com o documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão*, do Secretário Municipal de Educação José Aristodemo Pinotti (PFL), na gestão do prefeito José Serra (2005 – PSDB), a gestão tem como objetivo

descentralizar tudo o que for possível para a Unidade Escolar, dando-lhe também, dentro das possibilidades, o máximo poder de decisão. Isso melhoraria a integração com a comunidade e, nos cálculos que fizemos, economizaria recursos e aumentaria o controle social. As APMs (Associações de Pais e Mestres) seriam utilizadas para agilização e controle de recursos (2005, p. 10).

No item 5 do documento, denominado Participação dos Usuários da Sociedade e Instituições, menciona-se a participação da comunidade na “ampliação do espaço cultural”, para financiamento dos projetos e exercendo o controle social. Esta última forma de participação deverá ser “incentivada e canalizada”. Para isto, “pretende-se organizar na Secretaria o sistema informatizado de atendimento ao cidadão, para

---

<sup>32</sup> Educação 04, Cidade Educadora – Educação Inclusiva: um sonho possível, Secretaria Municipal de

encaminhar os problemas apontados para as áreas competentes, garantindo-se retorno ao solicitante e dispondo o conjunto de informações para a Ouvidoria do Município” (2005, p. 19-20).

O discurso é coerente com as propostas políticas do PSDB ao longo das duas últimas décadas. A “descentralização” é acompanhada da “racionalização do custo” e da realização de parcerias com a comunidade para o financiamento de projetos. Contudo, não se trata de descentralização, mas de desconcentração na medida em que o que se espera é a discussão do como fazer, mas não a decisão do que fazer.

De acordo com Vitor H. Paro,

não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (2001, p. 83).

Entretanto, mesmo as formas de execução têm sido determinadas aos professores através da implementação de material didático e de tarefas determinadas aos professores dos primeiros e dos quartos anos<sup>33</sup> do Ciclo I nos momentos dos cursos destinados a eles. Os projetos foram denominados respectivamente “Toda Força ao Primeiro Ano do Ciclo I” (TOF) e o “Projeto Intensivo no Ciclo I” (PIC) e fazem parte do Programa “Ler e Escrever”.<sup>34</sup> O que se observa é que nem mesmo a execução é discutida, pois se determina aos professores a maneira de organizar as suas aulas. Os professores que aceitaram trabalhar com esses programas serão mais pontuados pelo tempo de trabalho que os demais docentes da rede, o que implicará maior rapidez na evolução funcional e, portanto, salários maiores.

Nesse contexto é praticamente impossível pensar em autonomia das Unidades Escolares, mesmo havendo maior dotação orçamentária ocasionada pela verba do PTRF<sup>35</sup> – Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e

---

Educação do município de São Paulo, 2003, p. 23.

<sup>33</sup> Nem todo quarto ano do Ciclo I é uma classe de PIC, pois estas classes são constituídas pelos alunos multirrepetentes. Participam do curso referido apenas os professores do PIC.

<sup>34</sup> Decreto 46.654 de 27 de dezembro de 2005.

<sup>35</sup> Instituído pela Lei 13.991, de 10 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto 46.230 de 23 de agosto de 2005.

Mestres, pois há restrição ao planejamento pedagógico em função das determinações dos programas curriculares planejados pela Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, a contribuição financeira esperada da sociedade civil tende a desonerar o Estado de suas funções e instituir a desigualdade entre as escolas da rede.

Há também a referência ao controle social exercido pelos cidadãos: em 2006, os diretores de escola (da Educação Infantil e do Ensino fundamental) e os supervisores da rede municipal foram convocados para participar de um “curso” no qual são informados sobre como e quais questionários de avaliação devem ser aplicados na comunidade escolar. Os questionários não são passíveis de discussão pelos diretores ou pelos supervisores que devem acompanhar o trabalho dos diretores de aplicação dos referidos questionários. Estes constam em material produzido sob a coordenação de Rose Neubauer intitulado *Ofício de Gestor. Escola de A a Z: um guia para diretores e professores observarem e apoiarem processos de melhoria da qualidade do ensino e da educação: programa de capacitação 04*. As questões propostas de avaliação da educação por pais e alunos pela Secretaria Municipal Educação nos questionários têm enfatizado as ações desenvolvidas pela direção e corpo docente e não discutem a política educacional.<sup>36</sup> Nesse sentido, a participação dos cidadãos no planejamento e na definição das políticas públicas é evitada (bem como a dos trabalhadores da educação). Trata-se do cidadão-cliente que avalia a qualidade do serviço como o define Bresser Pereira, limitando-o ao papel de consumidor de um serviço.

**b) As políticas governamentais para a participação estudantil na gestão de Marta Suplicy (2001-2004) e na de José Serra (2005-2006) e de Gilberto Kassab (2006 - )**

Precisamos também considerar a ação das políticas municipais que interferem diretamente no cotidiano escolar. Na medida em que o presente estudo na EMEF “Eliseu Dias” ocorreu no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006,

algumas considerações sobre os governos de José Serra (PSDB) e Gilberto Kassab (PFL) se fazem necessárias.

Infelizmente não houve uma política sistemática visando ampliar a participação estudantil por parte da administração de José Serra (PSDB) – que renunciou ao mandato para concorrer à eleição ao governo do estado de São Paulo no início de 2006 – e até o momento Gilberto Kassab (PFL), anteriormente vice-prefeito e prefeito após a renúncia mencionada, também não implementou nenhuma política nesse sentido. Desta forma, nos concentraremos nas ações instituídas pelo governo anterior, pois delas decorreram projetos fundamentais de participação estudantil na realidade estudada.

Na gestão de Marta Suplicy (PT – 2001-2004), várias ações foram estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação<sup>37</sup> para favorecer o protagonismo juvenil: a) desde o início deste governo foi criada uma equipe de gestão nas Coordenadorias, responsável, entre outras coisas, por refletir, encaminhar e favorecer ações que resultassem na ampliação da participação estudantil. A equipe entrava em contato com os Grêmios Estudantis e fazia reuniões periódicas estabelecendo contato entre os representantes das diferentes escolas e favorecendo a discussão sobre os problemas enfrentados pelos estudantes quanto à participação e à organização discente. Além disso, um dos objetivos do Projeto Escola Aberta<sup>38</sup> era o incentivo à organização dos jovens em Grêmios estudantis; b) foi realizado o curso Educom.rádio, que enfatizava não somente a participação dos alunos como também da comunidade; c) foi instituído o Orçamento Participativo – Criança.

O Grêmio Estudantil é direito dos alunos, devendo a escola garantir o espaço e as condições para sua organização, cabendo aos alunos a elaboração dos seus estatutos. Isso resulta dos direitos definidos na Constituição Federal de 88, no Estatuto da Criança e do Adolescente (8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

---

<sup>37</sup> Na gestão de Marta Suplicy foi criada uma Coordenadoria da Juventude que articulava diferentes ações envolvendo as secretarias (Saúde; Esporte, Lazer e Recreação; Segurança Urbana; Assistência Social; Educação) e mantendo diálogo com várias Organizações Não-Governamentais no sentido de estabelecer políticas públicas para a juventude, inclusive visando o protagonismo juvenil.

<sup>38</sup> O Projeto Escola Aberta previa a realização de atividades nos finais de semana com a finalidade de atender a comunidade, sob a coordenação de um professor e deveria articular-se ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

O Educom.rádio foi um projeto implementado nas escolas municipais da cidade de São Paulo a partir do segundo semestre de 2001 e estava integrado ao Projeto Vida<sup>39</sup>. Ele tinha como finalidade “ressignificar os espaços escolares a fim de transformá-los em focos de desenvolvimento das múltiplas linguagens, múltiplos saberes e de uma postura crítica em relação aos problemas sociais”. (PEREZ, 2004, p. 2)

O Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo foi contratado para realizar o curso de formação a alunos, professores, coordenadores pedagógicos e membros da comunidade escolar. O curso, denominado Programa de Educomunicação pelas Ondas do Rádio – Educom.rádio, tinha a duração de um semestre (dividido em três módulos), com reuniões agendadas para os sábados das 8h00 às 17h00. Privilegiou-se o uso da linguagem do rádio durante o curso, incentivando-se todos os participantes a elaborarem em grupo diversas programações, vinhetas, propagandas que eram apresentadas aos demais num segundo momento.

O Orçamento Participativo – Criança (OP - Criança) foi instituído no ano de 2003 na nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e, no ano seguinte, foi estendido às demais unidades escolares do Ensino Fundamental da rede.

Foi oferecido um curso de formação para os professores, coordenadores, diretores ou membros da comunidade que desejassem participar (no primeiro ano o curso era de 40 horas e no segundo, de 70 horas) visando auxiliar o desenvolvimento do OP nas unidades escolares. Estas pessoas compunham o que foi denominado Grupo Motor. O curso tratava de temas relacionados à democracia representativa e democracia direta, orçamento público e orçamento participativo.

Em cada escola foi criado também um outro grupo, denominado Grupo Faísca, que era composto por crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos, que estava sob a coordenação de estagiários do Instituto Paulo Freire.

---

<sup>39</sup> O Projeto Vida, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação durante a gestão de Marta Suplicy (PT – 2001 – 2004), tinha como objetivo principal garantir os direitos da criança e do adolescente. Esse projeto se efetivava mediante a implementação das seguintes ações: Projeto Escola Aberta, publicações referentes à discussão de diversas formas de preconceito, Projetos Educom.rádio e Vamos Combinar? (este último discutia questões referentes à sexualidade). Essas ações deveriam se somar ao Movimento de Reorientação Curricular. Era compreendido como um “instrumento pedagógico de suporte ao trabalho das escolas da Rede Municipal de Ensino e à comunidade que propõe ressignificar os espaços escolares a fim de

No *Caderno de Formação*, texto oficial, divulgaram-se os princípios do trabalho: não se deveria trabalhar de forma paternalista, ou seja, realizando um trabalho para ou pela criança e pelo adolescente. Dever-se-ia partir dos “interesses, dúvidas, sugestões, críticas, medos, idéias, proposições das crianças, adolescentes e jovens com apoio dos adultos. Esta orientação seria ‘a partir de/com’ (desde/com). Isso implica reconhecer a cidadania das crianças, adolescentes e jovens, atribuindo poder à infância, adolescência e juventude (OPC é um direito e não um privilégio)” (2004, p. 42).

César Muñoz, responsável pela assessoria ao OP – Criança, criador dos conceitos e metodologias nele utilizadas, defende a participação de crianças, adolescentes e jovens na elaboração de políticas públicas, pois, segundo ele, estas normalmente se pautam pelo parâmetro do “homem-adulto-trabalhador”, mesmo quando são destinadas às crianças, adolescentes e jovens. Para o autor, “a atividade política, a política democrática, é, em seu sentido mais profundo, a *participação igualitária de todos os seus cidadãos* (inclusive meninos, meninas, adolescentes e jovens) ativos e responsáveis, sujeitos de direitos e deveres” (2004, p. 59).

O adulto, na organização do OP e no trabalho com as crianças, adolescentes e jovens, tem o importante papel de assegurar a continuidade do processo, de dar apoio e trazer as críticas e os desejos do mundo adulto. Para César Muñoz, ele deve ter uma atitude de “*adulto de presença suave*”, ou seja,

- adulto: sendo a palavra entendida como um nível mínimo de maturidade, para poder ser ponto de referência na relação educativa que se estabeleça nesse DESDE-COM.
- de presença: entendida como aquela que supõe um nível de envolvimento e de convivência que garanta que as crianças, adolescentes e jovens sintam a presença positiva do adulto.
- suave: nem tão próxima da infância, da adolescência e da juventude que as invada, ou anule, nem tão longe que crie nelas o sentimento de abandono (2004, p. 67).

De março a agosto de 2004 deveriam ocorrer o curso, as assembléias em todas as unidades educacionais, as plenárias por Coordenadorias de Educação, a plenária da

---

transformá-los em foco do desenvolvimento das múltiplas linguagens, múltiplos saberes e de uma postura crítica em relação aos problemas sociais” (Perez, 2004, p. 2).

cidade, a devolutiva para as escolas, a avaliação do processo e uma mostra “Registro de Memória: Lições do OPC”. Entretanto, o prazo para a entrega dos resultados das plenárias seria julho, para que os resultados do OP Criança pudessem ser encaminhados por SME à Câmara dos Vereadores com a finalidade de serem incorporados ao Orçamento de 2005 da cidade de São Paulo.

De acordo com as informações divulgadas no livro organizado por Ângela Antunes, *Orçamento Participativo: exercendo a cidadania desde a infância*:

Os resultados das assembléias de todas as escolas foram sistematizados e as propostas foram agregadas por região e, em seguida, em nível da cidade (...). As prioridades da educação foram encaminhadas para a Secretaria do município, para que avaliassem sua viabilidade. Como o Orçamento Participativo não trabalha com orçamento pré-definido, não foram separados recursos exclusivos pra o atendimento das propostas das crianças. Assim como ocorre no OP, as propostas das crianças seriam objeto de negociação posterior para que fossem viabilizadas. (...) Já as sugestões para a cidade são encaminhadas diretamente para o OP da cidade que, através do Conselho do Orçamento Participativo (CONOP), vai negociar o atendimento das demandas(...) (2004, p. 86 – 87).

Não há informações no livro acima citado a respeito da incorporação das prioridades elencadas pelas crianças no orçamento da cidade de São Paulo, que seria a devolutiva que responderia aos objetivos principais do OP – Criança. O trabalho realizado no segundo semestre de 2004 pela equipe do Instituto Paulo Freire procurou articular o processo vivido pelas crianças e adolescentes com o currículo da escola através da organização de temas geradores de agosto a novembro: “Protagonismo infanto-juvenil: saberes, valores e práticas (agosto), Protagonismo infanto-juvenil: espaços e expressões (setembro), Protagonismo infanto-juvenil: Escola Cidadã e Cidade Educadora (outubro), Protagonismo infanto-juvenil: Ecopedagogia e Agenda 21 (novembro).” (p.48-49).

Portanto, podemos perceber a existência de vários espaços de participação estudantil na escola: o Conselho de Escola, o Grêmio, o Educom.rádio e o Orçamento Participativo – Criança – este último, apenas até o ano anterior, pois não foi prática adotada pelo prefeito eleito José Serra (PSDB, 2005-2006) e pelo atual prefeito Gilberto Kassab (PFL – 2006- ).

É preciso considerar que estes espaços são externos à sala de aula, a qual constitui o cerne da escola. Neste sentido, é fundamental compreender de que modo tais políticas foram articuladas às atividades discentes realizadas sob a orientação docente.

Embora saibamos que o aluno é sujeito do conhecimento, a organização curricular pode favorecer uma ação crítica por parte do aluno ou pode simplesmente organizar-se, como relata Paulo Freire sobre a concepção bancária de educação, a partir de narrativas, esperando que os educandos ouçam e memorizem, permanecendo alheia “à experiência existencial dos educandos” (2005, p. 65).

Segundo Aquino (1998), antes do período de democratização política (ocorrida na década de 80), a estrutura e o funcionamento da escola espelhavam o quartel, e o professor, um superior hierárquico. O professor representava a lei e a moral e o aluno devia submeter-se a elas. Hoje, a submissão não é percebida como um valor que deve ser difundido, pois ela é contrária aos ideais democráticos de atribuir voz e direito à opinião a todos os indivíduos.

Para este autor, através do seu campo de conhecimento, o professor pode fundar ou resgatar, por exemplo, a moralidade discente, lembrando que a inquietação, o desconcerto e a desobediência fazem parte do trabalho científico. Cada campo comporta um objeto e modo de conhecer particulares e é isto que o professor não pode perder de vista. É isto que deve nortear sua prática, pois os conhecimentos devem ser reinventados, reconstruídos em sala de aula. O barulho, a agitação e a movimentação podem ser catalisadores do ato de conhecer. Disciplina deixa de ser silêncio, obediência, resignação. A relação professor – aluno passa a fundar-se no diálogo, na negociação.

Segundo Aquino, para a ocorrência do diálogo deve-se abdicar dos modelos idealizados de aluno, professor e da relação entre eles, ter-se fidelidade ao contrato pedagógico, reinventar e reaprender diariamente seu campo de conhecimento. Cabe ao professor transformar a desordem em uma nova ordem.

Porém, o professor não age sozinho na escola. Nem todas as desordens, mesmo aquelas pertinentes à relação professor-aluno, são resolvidas por ele. Assim, é preciso também um projeto coletivo, cuja autoria inclua o professor e também os demais segmentos da escola, e no qual estejam inseridas e discutidas as normas escolares, seus

princípios éticos, bem como uma proposta metodológica, pois não há conteúdo ou metodologia indissociáveis e isentos de significado político.

As ações propostas envolvendo a rádio, o Grêmio, o OP – Criança pressupõem que os alunos sejam sujeitos do conhecimento, atuem com maior autonomia no universo escolar. Portanto, exigem uma redefinição das relações existentes entre professores, alunos, funcionários e direção e do currículo para que haja uma certa coerência. De outra forma, as ações visando a formação dos alunos para a participação ficam bastante comprometidas.

## **VI. O Projeto Pedagógico e a participação estudantil numa escola pública municipal**

### **a) Introdução**

Antes de trazermos à discussão os dados referentes à participação estudantil, é preciso apresentar a escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Eliseu Dias” foi criada em 1988, pelo prefeito Jânio Quadros. Ela está localizada na periferia urbana da Zona Oeste da cidade de São Paulo, próxima à Rodovia Raposo Tavares. O bairro, de ruas íngremes e largas, é constituído de casas assobradadas em sua maioria, contando com um pequeno comércio (padaria, farmácia, loja de animais, papelaria etc.).

A escola atende os alunos da favela Iracema e do COHAB (Conjunto Habitacional – Governo do Estado de São Paulo) situada do outro lado da Rodovia local. A parte de trás da escola é um vale, havendo muitas árvores e vegetação espessa. Ao lado direito da EMEF, está a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Carolina Miranda”, cujos alunos costumam receber os adolescentes da EMEF para atividades extra-classes. Ao lado esquerdo, uma pequena praça, e, em seguida, um orfanato. Nas proximidades há a sede da Sociedade Amigos do Bairro Parque Flora e um coreto. Próximo à escola há também uma área de Mata Atlântica, cuja luta comum envolvendo a SAB, um jornal de circulação local e a escola, resultou no início de 2006 em um Decreto do então governador Geraldo Alckmin, transformando-a em um parque.

O prédio da Unidade Escolar tem dois andares: no térreo estão a secretaria, a diretoria, três salas de aula (duas construídas pela prefeitura em janeiro de 2006), a Sala de Leitura, a cozinha, a despensa, o refeitório dos funcionários, o pátio interno (que conta com uma parte elevada usada para apresentações dos alunos), a sala da rádio, quatro banheiros (dois masculinos e dois femininos) e a sala de materiais de Educação Física. No segundo andar estão sete salas de aula, além das salas da Coordenação Pedagógica, dos Professores, de Apoio Pedagógico, de Informática Educativa e o almoxarifado. No pátio externo há uma sala construída com folhas de zinco, um quiosque e brinquedos infantis (escorregador, gira-

gira etc.). Essa sala foi construída emergencialmente no governo Celso Pitta (PFL – 1997-2000), com previsão para durar cinco anos (prazo já espirado) e continua sendo utilizada pela escola como sala de aula.

Havia na escola, em 2005, três turnos em funcionamento: o primeiro, das sete horas às onze e quarenta e cinco; o segundo, das treze e quinze às dezessete e quinze; o terceiro, das dezenove às vinte e três horas. No primeiro turno havia uma classe de Ciclo I, o 4º Ano A, e oito turmas de Ciclo II, os 1ºs anos A e B, os 2ºs anos A, B e C e os 3ºs anos A, B e C. No vespertino estudam os alunos do Ciclo I: 1ºs A e B, 2ºs A, B, C, 3ºs A e B, 4ºs B e C. À noite, estão os adolescentes do Ciclo II dos 4ºs Anos A e B, além das duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (no primeiro semestre), o terceiro termo A e o quarto termo A do Ciclo II. Esse terceiro ano originou o quarto ano do Ciclo II no semestre seguinte, tendo sido a última turma de EJA da escola.

Atualmente (ano de 2006), a escola funciona em dois turnos: o matutino (das sete às doze horas) e o vespertino (das treze às dezoito horas). No primeiro período estão as turmas do Ciclo II e no segundo, as do Ciclo I. Os quartos anos do Ciclo II começaram a estudar no período matutino, pois houve condições físicas para atendê-los com a construção das duas salas de aula, o que vinha sendo requisitado pelos pais durante os últimos anos, pois não se conformavam com o fato de seus filhos estudarem à noite. O ensino supletivo foi encerrado no segundo semestre de 2006, em decorrência de não mais haver demanda, segundo a direção da escola.

De acordo com o Auxiliar Técnico Administrativo (antigamente denominado auxiliar de secretaria)<sup>40</sup>, Sr. Jorge, em conversa informal, um dos problemas relacionados à atual baixa demanda relacionada à EJA foi a mudança relativa ao itinerário do ônibus que serve a localidade: anteriormente ele ia até o COHAB, fazia o contorno e retornava à rua da escola. Isto significava a possibilidade dos alunos que ali residem continuar estudando à noite, após o dia de trabalho. Contudo, com a mudança, ficou inviável aos que ali residem continuar estudando nesta escola.

Há um grande desconforto entre os funcionários da escola em relação ao horário de funcionamento dos turnos, pois a determinação através da Portaria de

---

<sup>40</sup> A Lei nº 11.434 de 12 de novembro de 1993 reenquadra cargos e funções estabelecidos pela Lei nº 10.430 de 29 de fevereiro de 1988 e pela Lei 11.229 de 26 de junho de 1992.

Organização das unidades escolares<sup>41</sup> de ampliação de uma hora-relógio através do oferecimento de oficinas trouxe dificuldades para a organização do uso dos espaços, bem como à qualidade das atividades oferecidas aos alunos. O descontentamento foi uma das razões que levou à greve de todos os funcionários da EMEF e está explicitado em um documento oficial redigido pela unidade escolar, elaborado conjuntamente com os pais de alunos e enviado à Coordenadoria de Educação a que se subordina.

A EMEF tinha em 2005 uma equipe técnica completa (o Diretor, a Assistente de Diretor, duas Coordenadoras Pedagógicas), sendo todos estes funcionários efetivos lotados na U.E., inclusive a assistente, cujo cargo é de professora titular de Ciências. Havia dois Auxiliares Técnico-Administrativos I (efetivos), dois Auxiliares Técnico-Administrativos II (efetivos, um deles designado como Secretário de Escola),<sup>42</sup> dois Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) designados, um Professor de Apoio Pedagógico (PAP) designado, um Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) designado, quatro Agentes de Apoio Nível I (antigos vigias, efetivos), dez professoras do Ciclo I efetivas, vinte professores efetivos do Ciclo II<sup>43</sup>, um professor estável do Ciclo II e um professor contratado também do Ciclo II. A escola também conta com três Auxiliares de Direção (designadas) e um professor readaptado (efetivo).

Em 2006, a equipe foi desmembrada: uma POIE, em decorrência da Portaria 7172/05 que determinou que deveria atender os alunos em horário de pré ou pós-aula<sup>44</sup>, por não conseguir organizar o seu horário de trabalho, de forma a ser lícito o seu acúmulo de

---

<sup>41</sup> Portaria 7172/05. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de ensino. Aplica-se à EMEF estudada o art. 22, devendo a escola “(...) funcionar em ampliação da permanência do aluno na escola, contando com oficinairos e/ou estudantes de nível superior e na seguinte conformidade: (...) II – em três turnos, sendo dois diurnos e um noturno, conforme segue: a) Primeiro Turno: das 7h00 às 12h00; b) segundo turno: das 13h00 às 18h00; (...)”

<sup>42</sup> O Auxiliar Técnico-Administrativo I corresponde ao que se denomina no cotidiano da escola de Inspetor de Alunos e o Auxiliares Técnico-Administrativo II ao de auxiliar de secretaria.

<sup>43</sup> O professor efetivo pode ser tanto titular como adjunto: o titular tem seu cargo lotado na escola e a lotação do adjunto é na Coordenadoria de Educação. O adjunto substitui as ausências do professor titular motivadas por licenças médicas ou para tratar de interesses particulares, designações para outras funções, exonerações etc., ou ainda quando o número de aulas oferecidas na U.E. no Ciclo II extrapola o número de aulas da jornada do professor titular, embora não comportando a existência de um outro cargo de titular. Há ainda os professores estáveis, não estáveis e contratados (estes em situação emergencial por seis meses, podendo ser prorrogado uma única vez).

<sup>44</sup> Os termos pré-aula e pós-aula são criados na Portaria 7172/05, visando atender ao disposto pelo Decreto 46.210 de 15 de agosto de 2005: “artº 2º. O Programa ‘São Paulo é uma Escola’ consiste na oferta aos alunos de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular de aulas, inseridas em horários pré e pós escola, nos finais de semanas, feriados, recessos e férias escolares.”

cargos, pediu a cessação de sua designação; a professora de Sala de Apoio Pedagógico resolveu voltar para a sala de aula e também pediu a cessação de sua designação. Realizou-se a eleição para a sua substituição no início de 2006, porém em junho, época em que encerramos a coleta de dados, ainda não tinha saído a sua designação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Uma ATE I, cargo conhecido usualmente por Inspetor de Alunos, foi requisitada pela Coordenadoria de Educação para prestar serviço em outra Unidade Escolar. A escola também foi pressionada pela Coordenadoria de Educação para cessar a Portaria de uma Auxiliar de Direção, por ser professora de Ciclo II. A justificativa da Coordenadora de Educação<sup>45</sup> local foi a de que a prioridade é o aluno ter aula e, portanto, na medida em que não há professores de Ciclo II suficientes para o número de aulas existentes nas escolas da região, ela deveria voltar para a sala de aula. Até o momento do encerramento da coleta de dados também não houve a substituição dessa funcionária.

A perda desses funcionários foi muito sentida pela escola, uma vez que resultou no aumento de tarefas da equipe técnica, que deixou de atuar prioritariamente na organização dos projetos da escola. A enorme tensão e desânimo decorrentes dessa situação parecem ter prejudicado inclusive a saúde dessas pessoas, pois tanto uma das coordenadoras como a assistente de direção entraram em licença médica nesse período com problemas de pressão alta.

O processo de atribuição de aulas ocorrido no atual ano letivo também prejudicou a EMEF “Eliseu Dias”: as aulas não escolhidas pelos titulares foram atribuídas para muitos professores. Estes, em grande parte, não participam do horário coletivo de estudo e, por terem a sua jornada fragmentada em muitas escolas, chegam apenas para o horário das aulas, não tendo quase oportunidade de conversar sequer com a Coordenação Pedagógica. Um exemplo disso é o que ocorreu com as aulas de Geografia. Há na escola 39 horas-aula de Geografia correspondendo às onze classes de Ciclo II. O professor titular Leandro escolheu 25 horas-aula para compor a JEI (sua Jornada de opção de trabalho). As demais aulas foram para a escolha na Coordenadoria de Educação local. As quatorze aulas não escolhidas pelo professor Leandro foram atribuídas a três professores.

Segundo o relato do professor Leandro:

---

<sup>45</sup> Informação verbal coletada em reunião da Coordenadora de Educação com os diretores de escolas da região em novembro de 2005.

Aí quando foi a escolha, vieram os professores, eu vi que um bloco de Geografia foi fragmentado (...). Então, vamos supor, fragmentado em três professores praticamente, entendeu?... Aí me chamou muito a atenção, por quê? Porque uma 5ª série ficou com uma professora e as outras com outra, uma 6ª série ficou com um professor e as duas 6ª série com a professora das 5ªs. Um vem na terça, outro na sexta... Não tem como... E isso, como se deu essa escolha? Foi na própria Coordenadoria. E então, assim, a Coordenadoria, quando vê um bloquinho, (...) tem 14 aulas em tal escola, pra complementar sua Jornada precisa de quanto na outra escola, de quatro? Ou pra fechar a JEI, tantas, (...) mais tantas aulas em outra escola, então pulverizou... Então, me chamou muito a atenção... Porque eu quando fui escolher... Eu vou escolher pra favorecer... O que a gente percebe, quando fica muito fragmentado, muito pulverizado, é ruim, porque o professor, ele vem pra dar uma aula naquele dia... (...) Aí ele falta... Depende de onde ele mora, entendeu... Tem o caso de uma professora aqui perto, ela que tem que ir lá pro Itaim dar aula. Às vezes, o trânsito, alguma coisa, a pessoa fala “Não vou chegar, vou voltar porque não vai compensar chegar...” Vai chegar com falta... Então a gente vê que isso hoje é um dificultador, eu acho assim de estar formando uma equipe, e a escola tem que ter esse olhar, não só a escola, mas a própria Secretaria que organiza a prefeitura... Porque isso favorece o trabalho da escola...

Podemos perceber através dessa fala a frustração docente, pois o professor Leandro escolheu as suas aulas de modo a favorecer a composição da equipe escolar. Contudo, o processo inicial de atribuição de aulas tornou bastante complicado o contato entre os professores, inviabilizando as reuniões e dificultando a construção de um projeto coletivo.

A equipe técnica da escola reunia-se semanalmente em 2005. A pauta era constituída de duas partes: uma elaborada pela direção e a outra pela coordenação. Tais reuniões, com a desorganização do quadro de funcionários da escola tornaram-se inviáveis.

Apesar de todos os problemas advindos no ano letivo de 2006, o diretor continua participando do Projeto Especial de Ação (PEA) com os professores.

O horário de trabalho coletivo dos professores foi organizado pela equipe técnica com muita dificuldade no presente ano letivo (2006), pois as aulas de Educação Física, da Professora Orientadora de Sala de Leitura e as de Informática Educativa deveriam ser ministradas no horário posterior ou anterior ao do ensino regular, momentos designados oficialmente por pós e pré-aula respectivamente. Isso significou que essas

profissionais não participariam de um único grupo de estudo, o que na prática dificulta a organização e o desenvolvimento dos projetos dessas profissionais em conjunto com os demais professores da escola. Além disso, houve uma mudança no caráter das aulas dessas profissionais, de acordo com a Portaria de Organização escolar 7172/05: a partir de 2006, as aulas de Educação Física para o Ciclo I não são mais acompanhadas pelo professor polivalente, que devem ser ministradas além das 25 horas-aula previstas pela legislação anterior; as Professoras de Sala de Leitura ou de Informática Educativa anteriormente desenvolviam com as turmas e os seus respectivos professores regentes os projetos que os últimos propunham em seus planejamentos. A partir das mudanças na legislação efetuadas no final de 2005, essas professoras tornaram-se regentes de classe, não mais recebendo na Sala de Leitura ou no Laboratório de Informática os demais professores da escola com as suas respectivas turmas, mas apenas os alunos. Aos olhos da administração Serra - Kassab isso significava um gasto mal planejado, porque um grupo de alunos era atendido simultaneamente por dois professores. Entretanto, a mudança fundamentada no gerenciamento dos gastos com pessoal, ao subordinar os objetivos pedagógicos à lógica do mercado, resultou, como pudemos observar na EMEF “Eliseu Dias”, na desestruturação dos projetos articulados entre os diferentes profissionais da escola, o que equivale dizer que houve uma perda na qualidade do ensino oferecido aos alunos daquela escola pública.

Apesar da legislação possibilitar que, para compor o número de aulas de formação individual do professor previsto de acordo com a jornada de opção do profissional, tais profissionais participem de mais de um grupo de formação, uma das professoras de Informática Educativa, como já foi dito anteriormente, não conseguiu manter-se no cargo por não ter sido possível uma organização digna de suas horas de trabalho.

É importante frisar que, se no ano anterior a escola contava com duas professoras de Informática Educativa, ambas realizando importantes projetos com o corpo docente e discente da EMEF, atualmente, em decorrência do problema acima mencionado, a escola conta com apenas uma profissional para atender a todos os alunos da escola.

A perda dessa profissional foi muito sentida, na medida em que ela organizava o *blog* da escola, importante canal de comunicação interna e de divulgação das ações desenvolvidas pela escola em parceria com a SAB. O trabalho dessa profissional

resultou na documentação de todas as ações implementadas no ano anterior em conjunto pela “Eliseu Dias” e pela SAB em favor da manutenção dos resquícios de Mata Atlântica.

Outro problema sério foi a desorganização do movimento estudantil no primeiro bimestre, pois não havia tempo disponível por parte dos profissionais da escola para discutir com os alunos os seus projetos, dificultando a implementação dos mesmos. Somou-se a isso o fato do equipamento da rádio ter se quebrado, inviabilizando o trabalho desse segmento de estudantes. Além disso, pelos mesmos motivos, os debates e as eleições para compor o Grêmio foram adiados para a segunda semana de junho.

O Projeto Pedagógico da EMEF “Eliseu Dias” tem como eixo temático a “Valorização da Vida. Trabalhando as relações: eu, o outro e tudo que nos envolve”. De acordo com o Plano Escolar da U.E. de 2005, há uma tentativa de dar continuidade ao projeto de interdisciplinaridade instituído em 1990, quando a escola optou pela implantação do Projeto Interdisciplinaridade proposto por DOT – Diretoria de Orientação Técnica/ SME – Secretaria Municipal de Educação na administração da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). Naquele período, a escola pôde contar com a assessoria do NAE local. Atualmente, mesmo sem assessoria, a escola tenta manter o projeto.<sup>46</sup>

O professor Leandro, em sua entrevista, nos relata sobre a interdisciplinaridade, de acordo com a sua experiência e o seu aprendizado à época da gestão de Luiza Erundina e de como mantém essa forma de trabalho:

Quando eu entrei aqui na escola no projeto Inter... Você tinha o levantamento da questão do bairro, (...) dessa forma de ocupação do bairro, como é que isso interferia no transporte, como é que interferia na moradia (...) ... E aí você tem, assim, na Geografia todo um campo

---

<sup>46</sup> A Interdisciplinaridade via Tema-Gerador, de acordo com Rubens Barbosa de Camargo (1997), inseria-se no Movimento de Reorientação Curricular, cujos princípios eram o respeito à identidade cultural do aluno, a produção de conhecimentos significativos e relevantes pelo aluno que proporcionassem não somente a compreensão da realidade, mas também a possibilidade de intervenção na mesma, além de uma nova visão sobre o que se compreendia por ensinar e aprender, favorecendo a criatividade, a curiosidade, o trabalho coletivo e a integração escola-comunidade. Entendia-se que a escola deveria construir o próprio currículo, numa perspectiva dialógica e emancipadora. De acordo com o autor, esse projeto foi implantado em dez escolas no ano de 1990. Segundo o Prof. Leandro o Tema-Gerador do Projeto Inter na EMEF “Eliseu Dias” era transporte.

de estudos ligado a essas questões (...) ... Então, você tem a questão (...) da ocupação do espaço, da transformação do espaço, você tem a questão da própria... da constituição de uma parte periférica em relação às grandes cidades, tem a questão da urbanização, do Brasil e do mundo... Então, assim, você tem alguns... temas próprios da sua disciplina (...) e você vai adequando com o projeto... da escola (...) ... Vai aproximando das necessidades da escola (...).

O professor continua discorrendo sobre a sua prática, porém enfatizando a atualidade:

Mas tem também uma coisa que foi legal que foi a parceria com a associação de moradores, (...), a questão da... de transformar a mata num parque (...) ... E isso 'tá se concretizando (...) esse ano. (...) Já assinaram o Decreto de criação do parque... Então, assim, alguns conteúdos da Geografia propiciam você (...) aproximar dessa questão do parque (...). Então, a idéia de natureza. É interessante você perceber como os alunos viam, assim... Eu fiz uma questão pra eles assim “Como é que essa mata surgiu?” (...).

Entre a primeira e a segunda situação relatada há pelo menos uma diferença bastante importante explicitada na fala do professor: trata-se da pesquisa sobre os temas geradores que à época foram decididos pelo coletivo da escola envolvendo todos os seus integrantes.<sup>47</sup> Pesquisa que, de acordo com Paulo Freire, envolveria o

(...) investigar (...) o pensar dos homens referido à realidade, (...) investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. A metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto (2005, p. 114).

Embora o projeto sobre a Mata Atlântica, por exemplo, tenha sido uma solicitação de um grupo da comunidade local, representado pela SAB, não há relatos que remetam a uma investigação nos moldes propostos por Paulo Freire. Contudo, sem o suporte da Secretaria Municipal de Educação, empreender tal tarefa talvez esteja acima das condições de trabalho de uma equipe escolar. Além disso, considerar uma demanda local remete a uma importante sensibilidade que é necessária ao fazer pedagógico.

Outro dado interessante é que o trabalho do professor é iniciado com uma pergunta. Essa forma de agir remete à preocupação fundamental de compreender as concepções existentes no grupo discente sobre o assunto e, a partir disso, elaborar as atividades para a construção de um novo conhecimento.

No relato da prof<sup>a</sup> Adriana também observamos que o estudo da realidade local é uma preocupação presente: “é assim, uma terceira série e o nosso trabalho aqui na escola, a gente de terceira série procura ver São Paulo e conhecer o centro histórico e aí junto com o bairro, né ...” Além disso, as solicitações dos alunos são incorporadas ao fazer cotidiano, dando início, às vezes, ao projeto a ser desenvolvido pela classe, como ocorreu em 2005 com a turma dessa professora:

(...) uma das alunas ganhou um livro na festa junina, então começou em junho esse trabalho (...). E ela ganhou o livro e trouxe e pediu “professora, lê pra gente esse livro?” E eu disse deixa eu levar pra casa, dar uma olhada, o quê que tem o livro... Li e assim, caiu em cima, porque no livro o autor citava São Paulo... antigo (...) e agora, e fazia uma comparação e era do jeito que a gente tava trabalhando e citava assim os movimentos musicais da época dos anos sessenta e... também da tropicália, (...) do movimento, do governo, da ditadura...

A professora tinha objetivos definidos, porém ela não esperava revisitar o passado através das músicas da época, que, a partir da leitura do livro e de pesquisas realizadas pelos alunos, foi o que ocorreu. O projeto estabelecido a partir do livro trazido pela aluna foi realizado em conjunto com a professora de Educação Física, a de Informática Educativa e a de Sala de Leitura, mediante o resgate de brincadeiras de época, de pesquisas realizadas na Internet e em jornais e revistas atuais e do período estudado e resultou em uma apresentação musical dos alunos ao final do ano letivo de 2005.

No Plano Escolar (2005) há a proposta de se trabalhar com a “pedagogia de projeto”, o que permite

a construção de redes que priorizem conteúdos relevantes e significativos rompendo com o vício de seguir a programação tradicional, promove um olhar para a realidade e temas atuais, permite o uso da metodologia dialógica com valorização do saber dos educandos e

---

<sup>47</sup> Sobre isso, ver a tese de Rubens Barbosa de Camargo, Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais de São Paulo (1989-1992).

favorece o crescimento dos educadores no sentido de que se tornem pesquisadores, mediadores do processo e produtores do currículo (s/p.).

É importante frisar que a CP Elaine trabalhou ministrando cursos de formação para professores relacionados à alfabetização durante a mencionada gestão petista. Segundo o relato da Prof<sup>a</sup> Adriana de Ciclo I, que trabalha na escola há dezesseis anos e participou de um desses cursos: “E assim eu trabalhei porque eu acreditei naquilo, foi muito legal o curso, me deu todo o embasamento que eu precisava trabalhando na prática... Porque nem no magistério, nem na faculdade de pedagogia, eu tive assim tanto conhecimento como nesses cursos que eu fiz.”

A CP Elaine, contudo, trabalha nessa mesma escola há dez anos. Ao longo desse tempo, ela atuou favorecendo o trabalho fundamentado no que ela denomina “Metodologia de Projetos”. Segundo ela, inicialmente, foi preciso enfrentar a resistência dos professores quanto ao cumprimento do horário coletivo de formação, depois foi muito difícil fazê-los entender que o horário é destinado ao estudo, à formação continuada. Quando propôs o trabalho com projetos, nem todos os professores aderiram. Com o passar do tempo, isso se tornou prática comum na U.E.

A CP Natália está na escola há seis anos, embora há cinco como coordenadora, e integrou-se ao projeto da escola, mantendo a mesma linha de ação. Ambas as coordenadoras fazem questão de dialogar com os professores, interferindo no planejamento das aulas, fornecendo subsídios para a implantação dos projetos dos professores. Embora haja uma divisão de tarefas, ficando a coordenação do grupo de professores e a orientação dos alunos de Ciclo I sob a responsabilidade da Elaine e a de Ciclo II sob a da Natália, elas atuam juntas no horário de JEI. Essa ação conjunta tem o objetivo de facilitar a comunicação entre os diferentes grupos de formação da escola e de manter a unidade do trabalho da Coordenação Pedagógica.

De acordo com Natália, sobre a questão dos projetos:

Nós sentimos assim... Falta de um plano de trabalho que saísse um pouco do papel (...) ... Que o professor não tivesse que fazer aquele planejamento, depois o planejamento era só algo formal pra entregar e que ele nem voltava nesse plano... E aí nós começamos a trabalhar na questão dos projetos e que fosse algo que o professor fosse realmente trabalhar, que ele tivesse que desenvolver durante o ano, que ele revisse, em vários momentos, olhasse

novamente para esse projetos, repensasse o que ele ‘tava fazendo, e a principal coisa é que ele fosse autor, que ele não ficasse repetindo um planejamento de anos e anos e anos, que ele não refletisse sobre a sua prática... (...) Às vezes, o professor dizia, mas eu não sei montar projeto...Então a gente dizia, faz um esboço do que você imagina que é um projeto... Coloca tudo num papel... Depois, a gente senta junto e tenta te ajudar também...

A leitura dos projetos, seguida de questionamentos por parte das coordenadoras e posterior reelaboração dos mesmos pelos docentes é um processo que a Coordenação Pedagógica tenta realizar de forma bastante cuidadosa e respeitosa. Nas palavras da CP Natália:

a gente ia chegando na pessoa... Não, você faz aquilo que você sabe... Traz aquilo que você consegue. E em cima disso a gente... (...) Daí a situação de sentar junto, ler o que ele tinha escrito, o respeito pelo que ele tinha feito... Aí, trazendo sugestões de como ampliar, onde não ‘tava legal, onde não ‘tava claro, e aí percebendo até a dificuldade do professor de escrever mesmo, de colocar as suas idéias no papel. Porque pra ele parecia que ‘tava claro, mas quando você ia ler, faltava muita coisa pra se entender o que ele queria dizer e (...) os que foram topando, assim de escrever, porque no início foi por adesão mesmo. (...) Quem queria fazer de outro jeito... Eles foram empolgando os outros (...)

Também não foi um processo que se estabeleceu sem resistência. No início, ainda segundo a CP Natália: “É. Primeiro foi aberta, falaram que não sabiam fazer e tudo... Mas depois houve essa resistência assim na demora na entrega, do não entregar, do não fazer ainda, que é aquela coisa do ir protelando.”

Para a CP Elaine, a resistência do professor a uma mudança metodológica também está relacionada às características pessoais:

Então, o professor que tem resistência a essa orientação, a esse respaldo, “olha, seria melhor por esse caminho, tal, essa atividade você poderia abranger...”, enfim, o professor que tem dificuldade com isso, ele também tem dificuldade em gerir a classe de uma forma mais autônoma. Pelo menos foi isso que eu percebi aqui na Eliseu Dias. E os professores que são mais abertos, a postura mais aberta, leva também a uma comunicação mais aberta com os alunos, (...) e leva também a projetos mais criativos, projetos mais abertos, que dão mais voz e vez aos alunos dentro da sala de aula, entendeu.

Um professor com uma postura mais rígida encontra também maior dificuldade em atender as demandas trazidas pelos alunos, segundo ela:

“Ah, mas eu tenho um programa a cumprir. Então como é que eu vou abarcar a idéia do aluno que ele ‘tá me trazendo (...)? Eu tenho programado pra amanhã... Eu tenho programado pra hoje um livro... Eu tenho programado várias atividades...” Aí o aluno me traz um livro interessante, que ele ganhou, que deram pra ele... “Então, o que eu faço com esse livro?” (...) Então, o professor que é mais criativo, que tem uma postura mais aberta, ele vai saber o que fazer com o livro, na hora, entendeu? O outro vai ficar pensando no programa, em coisas às quais ele ‘tá muito preso...

O diálogo proposto pelas coordenadoras foi, aos poucos, envolvendo o corpo docente. Os professores que ousavam a mudança, segundo os relatos da coordenação, contagiavam o grupo levando a novas adesões. Juntamente com a Coordenação Pedagógica, esse grupo de professores organizava (e ainda hoje o faz) relatos de prática para discutir a questão metodológica com o grupo. Assim, a maioria dos professores, ao longo dos anos, foi se apropriando dessa forma de pensar a educação e agir em sala de aula, embora com os problemas acima relatados.

Segundo a CP Elaine, em 2005, todos os professores trabalhavam com projetos, algo que está sendo difícil de manter no presente ano. Entretanto, mesmo no ano passado, nem todos os projetos eram interdisciplinares e variavam também quanto à duração (alguns bimestrais, outros semestrais ou ainda anuais).

A manutenção desse propósito não é tarefa fácil, como demonstram as palavras da CP Natália:

A gente ainda tem muito a caminhar... A cada ano se renovam, aí... vêm pessoas novas... A gente tem que integrar essas pessoas, fazer com que o grupo que já estava demonstre pra essas pessoas como é legal trabalhar assim, como é importante, como dá certo... E às vezes, às vezes essa mudança no grupo causa uma desestabilização... (...) Porque tudo você tem... Você tem que retomar, mostrar porque você ‘tá trabalhando assim... Da onde vem isso... E essa retomada, você poderia ir além se fosse o mesmo grupo... (...) Mas também, às vezes chega gente nova com novas disposições e renova o grupo... E você sente a força do que você já ‘tá trabalhando, vê se realmente o grupo que ‘tá na escola, ficando, se ele ‘tá ganhando, como eu posso dizer, se ele ‘tá com certeza no que ele ‘tá fazendo... se ele já ‘tá

conseguindo trabalhar e passando isso para os novos que chegam como algo bom...  
Importante...

Além da renovação do grupo de professores, das suas jornadas não incluem muitas vezes o horário de formação coletiva, no Plano Escolar (2005) ainda transparecem como dificultadores do trabalho coletivo a “desvalorização do trabalho dos profissionais da escola por parte dos órgãos centrais da SME<sup>48</sup>” (s/p.) e a sobrecarga que os informes e as questões rotineiras, as quais demandam soluções rápidas, acarretam em detrimento do estudo na JEI.

Entre os muitos projetos desenvolvidos pela escola, um é particularmente importante por envolver todos os professores e alunos da escola: trata-se da luta pela defesa e manutenção dos fragmentos de Mata Atlântica existentes na região. As ações coletivas relacionadas a esse projeto têm sido planejadas e executadas desde 2003. Elas são constantemente organizadas pela coordenação, direção e corpo docente. Muitas delas foram propostas em conjunto com a Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora.

Na medida em que é um projeto da escola, organizado coletivamente, segundo a CP Elaine, solicita-se aos professores novos que incluam em seus planejamentos o tema da preservação da Mata Atlântica, de forma a atender aos objetivos de sua disciplina ou grupo de alunos. Para isso, anualmente, a Coordenação Pedagógica organiza uma visita de reconhecimento da Mata Atlântica nas proximidades da escola para que os novos professores possam compreender melhor o problema.

Durante a pesquisa ficou evidente que a organização de projetos não se restringia aos professores. Todos os alunos entrevistados, durante as nossas conversas, referiam-se a projetos que eles mesmos tinham elaborado e que conseguiram implementar com maior ou menor êxito.<sup>49</sup>

Parece-nos que essa forma de organização didática tem favorecido tanto a aprendizagem dos conteúdos quanto o desenvolvimento das posturas, valores e habilidades necessárias à participação estudantil como a responsabilidade, a capacidade de expressar

---

<sup>48</sup> No documento escrito não há uma explicação do que significa essa desvalorização dos profissionais empreendida por SME.

<sup>49</sup> Os projetos desenvolvidos pelos alunos serão discutidos posteriormente.

suas idéias de maneira crítica e de discutir suas idéias e opiniões, além da capacidade de planejar as ações de maneira metódica para atingir os objetivos traçados pela classe.

A prof<sup>a</sup> Adriana, do Ciclo I, acredita igualmente nessa hipótese. Para ela, o trabalho com projetos resulta que:

Eles ficam mais responsáveis, (...) eles gostam ... de participar, porque, assim, quando você começa o ano é bem difícil você estar conseguindo que o aluno participe, pelo menos na oralidade em sala de aula, tem uns muito inibidos, principalmente os alunos que têm mais dificuldades, e quando eles se vêem como protagonistas, (...) como os que conseguem fazer as ações, (...) que conseguem desenvolver... e são reconhecidos nisso, eles conseguem se soltar...

Para essa professora, é fundamental o fato de que a escola preocupa-se em que “os trabalhos [dos alunos sejam] reconhecidos, eles estarem pesquisando, trazendo material e sendo ouvido...”

Entretanto, as metas da Unidade Escolar para 2005 e para 2006 registram uma preocupação que se repete com a tentativa de diminuição do número de alunos com conceitos não satisfatórios (NS). No documento de 2006 não há referência numérica, porém em relação ao de 2005, há o desejo de diminuir de 29% (ocorrido em 2004) para 20% o número de alunos com conceitos insatisfatórios. Há, portanto, uma preocupação da equipe escolar com os resultados do trabalho dos profissionais da escola que não têm atingido os objetivos estabelecidos por eles. Isso remete tanto à seriedade com que a EMEF “Eliseu Dias” discute a qualidade do ensino que ela oferece, quanto às dificuldades que ela enfrenta para concretizar tais objetivos.

Na EMEF “Eliseu Dias” percebemos pelo menos quatro espaços importantes de participação estudantil: o educom.rádio, a televisão, o Grêmio e o Conselho de Escola. O projeto da Mata Atlântica, pela interlocução com a comunidade e por ter promovido uma interferência política na sociedade também será objeto de discussão.

Dessa forma, apresentaremos sumariamente os espaços de participação estudantil. Em seguida, discutiremos as formas de conceber a participação que emergem dos relatos e das observações de campo, bem como algumas inferências sobre as práticas concretizadas.

- **Conselho de Escola**

O Conselho de Escola reúne-se mensalmente de acordo com as datas homologadas no Calendário Escolar deste e do ano letivo anterior. De acordo com o Diretor, Sr. Higoberto, inicialmente foi difícil eleger os membros, pois os funcionários e os professores que queriam participar estavam impedidos, na medida em que o Regimento Escolar da unidade prevê a impossibilidade de reeleição dos membros após a participação de dois anos seguidos. Segundo ele, este impedimento foi importante na história da instituição porque havia um grupo de professores que monopolizava o espaço e impedia a participação efetiva de todos os segmentos. Então, no ano de 2005, foi necessária a realização de três reuniões (duas extraordinárias) para convencer outros adultos a representarem seus pares e também para, entre eles, alguém aceitar a presidência do CE.

No ano de 2006 também houve dificuldade para compor os representantes dos quatro segmentos, tendo sido novamente necessária mais do que uma reunião. Contudo, a maior dificuldade para compor os segmentos mostrou-se ser a dos alunos: na segunda reunião, houve a presença do número necessário de pais (cinco); os professores candidatos eram em maior número do que o necessário, porém, sem eleição entre os pares, por consenso entre eles, decidiu-se quem seria membro do Conselho de Escola e os demais ficaram como membros da APM; com exceção do diretor que é membro nato, os demais membros desse outro segmento decidiram pela participação considerando o princípio da não reeleição dos membros. Portanto, quem não tinha participado no ano anterior seria membro do CE no presente. Entre os alunos que estavam nessa reunião, duas adolescentes foram embora no meio das discussões, em seguida saíram mais duas meninas. Todas elas eram do Grêmio da gestão anterior. Permaneceram quatro adolescentes integrantes da rádio, que antes do término da reunião decidiram ir embora, pois o horário havia avançado além do que o avisado aos respectivos pais. Contudo, a estes a presidente do Conselho, Prof<sup>a</sup> Tatiane, solicitou que colocassem os seus nomes em uma folha para se tornarem membros. Eles não aceitaram, dizendo que gostariam apenas de ser suplentes.

Todas as vagas relativas aos membros discentes foram preenchidas ao longo do tempo entre essa reunião e a próxima, tendo sido os membros convidados pelos professores.

A presidência do Conselho de Escola se manteve com a Professora Orientadora de Sala de Leitura: Tatiane. Isso ocorreu tanto por haver uma avaliação positiva de seu trabalho, quanto pelo fato de que ninguém mais queria exercer tal função, nem ela mesma. Durante a reunião de eleição os demais membros procuraram convencê-la a permanecer, obtendo êxito.

Os dados de que dispúnhamos pareciam apontar para um funcionamento adequado deste espaço. As conversas que presenciamos entre a direção da escola e os alunos do Grêmio e do Educom. radio evidenciaram que os conflitos existentes entre os alunos e os adultos são trazidos para a discussão nesse colegiado: foram-nos relatadas divergências quanto à realização e ao número das festas que os adolescentes desejavam promover na escola. Os relatos destacaram pelo menos duas reuniões em que os adolescentes compareceram para defender a concretização das mesmas, tendo conseguido a aprovação.

Contudo, através da leitura das atas das reuniões fica bastante difícil perceber as divergências, as discussões, os diferentes projetos defendidos pelos grupos da escola. Confrontando os relatos dos adolescentes, do diretor, da assistente de direção com as atas lidas, bem como observando a forma como foi elaborada durante as reuniões nas quais participamos, percebemos que elas são apenas resumos onde estão descritas as decisões finais e os encaminhamentos.

Os assuntos tratados nas reuniões envolveram a organização escolar: eleição de membros do conselho e para cargos em designação, referendos de pessoas eleitas anteriormente, aprovação do Calendário Escolar, empréstimo do prédio para instituições religiosas da comunidade etc.; a avaliação do trabalho pedagógico: aprovação do Projeto Especial de Ação (PEA), Plano de Metas, decisão acerca de participar do projeto Recreio nas Férias, Avaliação do programa “São Paulo é uma Escola” etc.; organização da festa junina e aprovação dos bailes e excursões promovidos pelos alunos.

As pautas são elaboradas pelo diretor Higoberto em conjunto com a Prof<sup>ª</sup> Tatiane. Eles procuram ouvir as pessoas para incluir suas demandas na pauta, embora haja

uma série de itens que poderíamos chamar de demanda permanente como os referendos dos cargos em designação, que devem ocorrer anualmente um mês antes do mandato anual, as avaliações acerca dos projetos, também previstas como obrigatórias pela legislação em vigor.

Uma vez elaboradas as pautas, elas são impressas e distribuídas para todos os alunos nas salas de aula. Espera-se que eles entreguem a seus pais, para que estes também tenham ciência tanto das datas das reuniões quanto das pautas.

Os professores tomam ciência acerca das pautas mediante um quadro de avisos colocado onde eles assinam o ponto. Durante as reuniões ocorreram vários protestos dos professores que, na maioria das vezes, não haviam lido a pauta e não sabiam do que seria tratado.

Os horários das reuniões são alternados mensalmente, ocorrendo ou às 11h30 ou às 18h00. O primeiro horário pareceu favorecer mais o segmento estudantil porque os alunos do Ciclo II estudam de manhã, embora prejudique o dos pais que trabalham.

A participação estudantil neste ano foi praticamente nula durante as reuniões que presenciamos. De acordo com a CP Elaine, a participação estudantil precisa melhorar, pois eles somente comparecem quando o assunto é do interesse deles.

Entretanto, a eleição para a função de Auxiliar de Direção em 2006 envolveu a consulta a todos os alunos da escola, tendo os votos dos representantes considerado os resultados dessa consulta aos pares. O mesmo ocorreu entre os professores e a equipe técnica.

- **Grêmio Estudantil**

O Grêmio possui um estatuto que determina a existência de um grupo dirigente liderado por um presidente e composto por diretorias (esporte, cultura, social) em que haja representantes dos alunos de todos os anos do Ciclo II e do quarto ano do Ciclo I. A diretoria é eleita anualmente.

A eleição do Grêmio Estudantil em 2005 aconteceu em final de março e em 2006 em final de junho. O processo em 2005 contou com a participação de duas outras chapas, além da vitoriosa, inclusive uma delas era formada pelos alunos que organizam o Educom.rádio. Em 2006, havia duas chapas: uma composta por representantes do grupo que participa do projeto da televisão da EMEF “Eliseu Dias” com algumas meninas que compuseram o Grêmio no ano anterior e a outra era composta em sua maioria por alunos do 1º ano do Ciclo II.

As reuniões da diretoria do Grêmio aconteceram semanalmente no primeiro semestre de 2005 na sala da diretoria. Os adolescentes têm livre trânsito naquele espaço, ocupando inclusive o computador ali instalado quando necessário. Entretanto, já no primeiro semestre de 2005 havia um constante esvaziamento do número de pessoas que participavam das reuniões. No segundo semestre, muitas das reuniões marcadas não aconteceram, pois ninguém comparecia.

É importante notar que não há espaço próprio para o Grêmio.

Em 2006, o grupo da gestão anterior não mais se reuniu. Aconteceram reuniões promovidas por um ex-aluno da escola com as pessoas que gostariam de participar do Grêmio em 2006. Entretanto, em 28 de março<sup>50</sup> iniciou-se a greve dos educadores da rede municipal de ensino e, aos poucos, todos os funcionários da escola entraram em greve. Nesse mesmo período esse ex-aluno conseguiu um emprego e notificou a escola que não mais organizaria as reuniões. A CP Natália tornou-se a responsável pela organização das reuniões com os alunos interessados em participar e, com eles, organizou o processo eleitoral desse ano.

Decidiu-se pela existência do debate entre as duas chapas inscritas (“Garotos da Eliseu Dias” e “Galera Atitude”), sendo que no mesmo dia ocorreram dois debates de manhã e dois debates à tarde para que todos os alunos da escola pudessem presenciar. O debate foi dividido em duas partes: na primeira, cada chapa apresentou o seu projeto de trabalho e na segunda, responderam às perguntas dos demais alunos presentes e dos membros da chapa oponente.

---

<sup>50</sup> A greve iniciou em 28 de março de 2006 e se encerrou em 12 de abril de 2006.

As eleições ocorreram posteriormente ao término dessa pesquisa, contudo o planejado era de que uma urna seria levada de sala em sala para que os alunos pudessem votar. Seria garantido o voto secreto.

Inicialmente o grupo de 2005 era acompanhado pelo diretor Higoberto. Diante da impossibilidade dele acompanhar esse grupo e o da rádio, a Assistente de Direção (AD), a Sra. Eloísa ficou responsável por acompanhá-los. No segundo semestre a AD Eloísa adoeceu. A equipe técnica, em uma de suas reuniões semanais, avaliou que a ausência de alguém que realmente acompanhasse o trabalho dos alunos estava fazendo muita falta e solicitou ao grupo de professores auxílio. As professoras Tatiane e Sueli assumiram essa responsabilidade. A presença das professoras resultou em algumas mediações importantes, porém não solucionou o problema.

Durante as reuniões que participamos no final do primeiro semestre de 2005 já havia um rodízio entre os representantes do Grêmio: embora houvesse o compromisso formal de todos comparecerem, as frequências eram irregulares e as decisões eram tomadas pelos que estavam presentes. Contudo, observamos que tais decisões eram modificadas em conversas informais entre os integrantes em salas de aula ou nos intervalos no decorrer da semana. Também se evidenciou uma maior participação dos membros durante a realização dos eventos, quando a maioria compareceu para ajudar. Notamos haver uma presença eminentemente feminina nas reuniões, tendo comparecido um adolescente uma única vez.

Os alunos do Grêmio realizaram duas festas no primeiro semestre: uma em maio, para celebrar o Dia das Mães e outra na primeira semana de junho. No segundo semestre fizeram um baile à noite com o auxílio dos membros da rádio. Realizaram várias edições de um jornal de circulação interna e que foram impressas na Sala de Informática Educativa. Em todas as festas era cobrado um ingresso. Também fizeram a rifa de uma cesta de produtos cosméticos de uma marca famosa no mercado.

Os relatórios das reuniões realizados durante as mesmas, como as atas do Conselho de Escola, são bastante sintéticos e somente tratam das decisões concernentes aos temas em pauta.

- **Rádio e televisão**

O grupo da rádio existe desde 2001. Ele era composto inicialmente por alunos que fizeram o curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação. A participação na rádio não envolve nenhuma seleção formal realizada nem pelos alunos, nem pelos adultos da escola. Assim, outras crianças e adolescentes que desejam participar podem fazê-lo, em teoria. Na prática, outras questões pessoais existentes entre os alunos interferem nesse processo resultando numa seleção informal.

Em 2005, até meados de outubro, eles se reuniam para discutir a programação semanal da rádio que era veiculada durante os intervalos de aulas. Havia rodízio entre os participantes para atender os diferentes períodos de funcionamento da escola. Eles se subdividem em grupos de dois ou três alunos, sendo que cada um destes subgrupos é responsável tanto pela programação quanto pela execução do que ocorrerá em um dado dia e horário da semana. As programações são expostas pelo subgrupo ao grupo e ao diretor da U.E. durante as reuniões e são discutidas por todos, que fazem sugestões. A maior parte dos questionamentos sobre forma e conteúdo é realizada pelo diretor Higoberto.

Os conteúdos da programação variaram entre a discussão do que é tratado nos meios de comunicação de massa e as questões intra-escolares. Durante as reuniões que presenciamos os seguintes temas estiveram nas pautas dos alunos: a) Temas Gerais: o problema da água no planeta e as perspectivas futuras, shows ocorridos na cidade de São Paulo, informações sobre os eventos relacionados à defesa dos fragmentos da Mata Atlântica, informes sobre o furacão “katrina” (que atingiu a cidade de Nova Orleans – EUA, em setembro de 2005), discussão sobre a ajuda de Cuba aos EUA para as vítimas do furacão<sup>51</sup>, o tráfico de órgãos humanos, comentários sobre as telenovelas; b) Temas Escolares: informes sobre as festas, os passeios e as excursões da escola, entrevistas aos professores, prestação de contas da Associação de Pais e Mestres, apresentação das

---

<sup>51</sup> Várias questões foram tratadas sumariamente pelos alunos na reunião de maneira bastante polêmica: a relação dos “países ricos” com os “países pobres”, o preconceito racial nos Estados Unidos (a maioria das vítimas do furacão eram pessoas negras), a sucessão em Cuba de Fidel Castro e os rumos do socialismo com a sua futura morte.

pesquisas realizadas em sala de aula. Além dos temas tratados, há também a seleção de músicas, algumas vezes oferecidas aos colegas.

Os alunos, além de se preocuparem com a seleção de músicas e com a programação, procuram melhorar os equipamentos. Nas festas realizadas cobram pequenas taxas: com a verba arrecadada compraram um novo microfone sem fio (o que veio com o equipamento comprado por SME foi roubado no ano anterior) e uma luz estroboscópica.

Os alunos assinam juntamente com o diretor um *Contrato de Participação*, que contém doze cláusulas. Nele estão estipuladas as normas de uso do equipamento, a obrigatoriedade do planejamento semanal da programação e da execução dos hinos durante as comemorações cívicas e em eventos especiais promovidos pela escola. A execução de hinos ou músicas selecionadas pelos professores e/ ou alunos para uso durante as festividades ou na implementação dos projetos da escola são motivo de orgulho à liderança da rádio e aos educadores. Os termos que constam no documento, bem como o seu formato são extremamente formais. Embora a preocupação com a manutenção do patrimônio público seja válida, o meio pareceu-nos a princípio um tanto intimidador.

A partir de outubro de 2005 começou a haver problemas sérios tanto de planejamento quanto de execução: às vezes, um determinado subgrupo não planejava e, por isso, o dia correspondente ficava sem a rádio no intervalo. Outras vezes, havia o planejamento, mas o grupo esquecia as músicas em casa, deixava de trazer o texto que ia ser lido ou as indicações de informações que seriam veiculadas ou ainda a programação envolvia a entrevista a alguém e essa pessoa não comparecia. Essa série de ocorrências ocasionou o descontentamento dos integrantes da rádio e do diretor Higoberto, que resolveu suspender temporariamente o funcionamento da rádio até que houvesse maior organização da parte dos alunos. Além disso, muitos equipamentos foram quebrados pelo mau uso.

Essa determinação do diretor, segundo o depoimento do aluno Samuel, líder da rádio desestimulou ainda mais os alunos, que deixaram de comparecer.

Em 2006, já não havia condições materiais de uso dos equipamentos da rádio, em grande parte deteriorados. Em uma reunião da APM ficou decidido que a verba do PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres) será utilizada para recuperar os equipamentos e novamente a rádio “voltar ao ar”.

No início do segundo semestre de 2005 um grupo de alunos, liderado pelo aluno Alexandre propôs ao diretor Higoberto um projeto de formação de uma televisão na escola também.

No princípio, o diretor propôs que houvesse reuniões junto com as da rádio. Porém isso gerou muitas brigas, principalmente entre os alunos Alexandre e Samuel, este último, presidente da rádio. Isso parece ter gerado muita insegurança entre os adolescentes da rádio, que não aceitavam a criação de uma Televisão na EMEF “Eliseu Dias”.

Várias reuniões foram feitas mediadas pela direção da escola para minimizar os conflitos e permitir uma convivência pacífica entre os dois grupos. Entretanto, somente em junho de 2006 parece que houve acordo entre ambos.

Dessa forma, o grupo da televisão não mais participou das reuniões da rádio e decidiu implementar sozinho o projeto. Contudo, os problemas técnicos para a existência da televisão eram ainda maiores. Nas palavras do Alexandre: “Aí a gente abriu o armário [da diretoria] e descobriu uma câmara, era um câmara assim de amador, mas dava pra gente ir tocando. É... Uma câmara digital que o Higoberto tinha comprado, tinha o vídeo, tinha a televisão e tinha o DVD. Então a gente tentou fazer uma edição, mas não deu muito certo.”

Segundo o diretor Higoberto, em uma das reuniões com os alunos em que eles tentavam montar uma programação: “(...) Vai ser sempre difícil... Não dá pra ter apresentação todo dia. Demora pra fazer roteiro, pra gravar, pra colocar no ar. É preciso montar uma estrutura...” Ficou decidido que os alunos iriam ser responsáveis pelas filmagens dos eventos que ocorreriam na escola e que, ao montar um programa, ele seria veiculado aos alunos da escola.

Contudo, não houve consenso sobre a forma de veiculação de um programa que viesse a ser feito, pois os alunos questionavam se ele seria passado às classes individualmente durante as aulas, se poderia ser usado o *data-show* e várias classes assistiriam simultaneamente. O diretor Higoberto ainda ponderava sobre a qualidade incerta do produto final e de como isso deveria ser considerado antes de decidir sobre a veiculação do programa.

O grupo de alunos da televisão não conseguiu elaborar um programa próprio em 2005, tendo se desarticulado desde novembro do ano anterior. Entretanto, o grupo filmou os eventos da escola.

Em 2006, segundo o Alexandre, os dois grupos, da rádio e da televisão, após a conciliação dos dois líderes, estão conseguindo trabalhar “cobrindo os eventos da escola”. É preciso ainda dizer, que o Alexandre diz estar integrando a rádio desde o início desse ano.

De fato, com o diretor Higoberto, instalaram a aparelhagem de som na quadra, reproduzindo as músicas necessárias ao desenvolvimento do “Projeto Copa”, controlando o som e o uso dos microfones durante a cerimônia de abertura. Posteriormente também acompanharam as coordenadoras em eventos ocorridos fora da U.E. em que elas foram apresentar o projeto sobre a Mata Atlântica de forma a organizar os registros para a escola. Parece, que, por fim, foi possível um trabalho conjunto aos dois grupos de alunos.

Há também a esperança relatada pelo Alexandre de finalmente, mediante a compra com a verba do PTRF de equipamentos apropriados, conseguir montar um programa de televisão.

- **O Projeto Mata Atlântica**

Esse projeto existe na escola desde 2003. A Diretora da Sociedade Amigos de Bairro do Parque Flora, a Sra. Abigail, procurou naquela data a EMEF “Eliseu Dias” para uma parceria em defesa dos fragmentos da Mata Atlântica existentes na localidade.

Entretanto a luta da SAB local junto ao poder público em defesa da área iniciou em 2002, quando houve uma invasão realizada pelos sem-teto na área local da Mata Atlântica. A Sra. Abigail, que é bióloga, procurou a SAB local, da qual ainda não era membro para poder defender a área. Junto com outros moradores da região reativaram a entidade que, embora existisse desde 1980 e tivesse uma história de grande atuação na época em favor da urbanização do bairro, na atualidade não atuava mais intensamente. Foram realizadas eleições para nova composição da diretoria e a Sra. Abigail tornou-se diretora da entidade e um outro morador, antigo na instituição, foi eleito presidente.

De acordo com a Sra. Abigail: “A gente começou essa atuação em 2002. Em maio houve a invasão, em dezembro as pessoas saíram, depois que a gente simplesmente (...) entrou no Ministério Público, depois de ir à Secretaria de Meio Ambiente e Política

Ambiental, todos os órgãos públicos, subprefeitura, enfim, depois de ter andado o mundo... pra conseguir.”

Segundo ela, tratava-se de uma invasão paga pela CDHU:

Então, naquela época, era época de eleição, pré-eleição, então era uma área da CDHU. A CDHU comprou isso em... Maio mesmo. Em maio mesmo teve a invasão... Quem sabia que era uma área da CDHU, enfim, estava lotado na CDHU (...). A gente... Na época foi liberado um panfleto nas favelas da região escrito assim: “mega invasão em andamento, precisamos de família, damos a telha e o madeirite”. Toda a telha e o madeirite que havia ali era novinho. Chegavam caminhões de telhas e madeirites. Então, alguém estava pagando pra ter aquela invasão. (...) Eles estavam queimando, cortando, queimando e cortando... Aliás só o lado, por coincidência, em que seria construída a CIASP.

As famílias foram retiradas do local e, segundo a Sra. Abigail, voltaram para as casas onde residiam antes na própria região. De acordo com o seu relato, havia o interesse do governo do estado em construir uma CIASP (Central Integrada de Abastecimento de São Paulo) no local das invasões, uma espécie de nova CEAGESP (Companhia de Entrepostos e Armazéns gerais de São Paulo), cujo projeto estava pronto na DERSA (Desenvolvimento Rodoviário S.A.) e ao qual a SAB teve acesso.

Depois disso, segundo a Sra. Abigail,

E aí a gente começou a se mobilizar pra evitar que a CEAGESP viesse, porque a CEAGESP implicava no corte dos fragmentos daqui, mas um grande impacto na região. Cotia ia se expandir, Taboão da Serra ia se expandir e os últimos fragmentos da Mata Atlântica daqui iriam ser perdidos. Porque aquela atividade detona o lugar do entorno (...). Caminhão... Valorização do entorno pra comércio, todo mundo ia vender os lotes que tem aí na área verde pra construir galpão, “n” coisas...

Segundo essa senhora, como eles já haviam construído uma boa relação com o Promotor à época da invasão, voltaram a procurá-lo para saber quais os encaminhamentos necessários para a defesa da Mata Atlântica. Ouviram que para entrar com uma ação civil pública contra o Estado era necessário que realmente houvesse um movimento forte na comunidade em defesa da Mata Atlântica.

Então, diz ela:

Nós começamos a nos organizar... Bom, como é que a gente vai fazer isso? Como é que a gente realmente faz um movimento? Então tudo era novo... Então, em agosto de 2003... A diretora daqui, que era a Ana Lúcia, a gente já havia convidado ela pra fazer parte da Sociedade Amigos de Bairro. E a gente conversou com ela sobre a possibilidade da gente integrar a escola a esse movimento... a esse movimento inicial. E aí a gente veio numa reunião... A Ana Lúcia permitiu que a gente fizesse uma reunião com os professores, numa das reuniões mesmo dos professores.

A Sra Abigail foi, então à escola, no horário de formação dos professores e apresentou o problema da degradação do último fragmento de Mata Atlântica na Zona Oeste de São Paulo. Segundo as suas informações, a CP Elaine adorou a possibilidade de iniciar um projeto conjuntamente. Porém, os professores apresentaram resistência à idéia.

De acordo com a sra. Abigail:

No dia eu havia proposto que a gente fizesse uma semana temática, que tratasse dessa questão na escola. A gente pudesse levar os professores, levar os alunos pra mata e etc.. Aí eles ficaram meio assim... Meio resistentes... Eu senti a resistência (...). Mas a Elaine, por alguma mágica do destino, eu não sei como ela faz isso, mas ela faz muito bem. Eu não sei como ela conseguiu convencer os professores, mas a Elaine... Tenho certeza que ela foi a pessoa-chave pra conseguir entrar no coração dos professores e conseguir dialogar (...).

A CP Elaine relata essa dificuldade, embora enfatizando também uma postura impositiva da SAB:

No começo teve conflitos, sabe? Porque nem o professor acreditava... Porque, “O quê que a Sociedade Amigos de Bairro vem fazer na escola?”, aquela coisa de abertura, de espaço,... E a Sociedade também, com uma postura meio que equivocada, e no fim, esse conflito foi sendo solucionado e cada um encontrando seu papel e aí deu uma parceria super é... legal e consistente (...) que é assim, a mesma relação equivocada de, por exemplo, você trazer tudo pronto... (...) Então, qual... Aí, poderia até fazer a pergunta “Então, somos ou não somos protagonistas dessa história?” Qual vai ser a participação da escola se já está tudo pronto? Já tem um projeto de meio-ambiente, se as coisas já ‘tão... Então não houve uma aceitação disso, do pronto...Nós queremos construir, nós queremos discutir. Então foi muito legal, e... houve uma abertura pra discussão (...) desse próprio conflito, o próprio conflito foi desvelado. E aí a parceria ocorreu.

Segundo essa coordenadora pedagógica, depois disso, “Aconteceram várias reuniões... E estão acontecendo ainda, nas quais a gente discute encaminhamentos, ações a serem realizadas, envolvendo (...) a comunidade, os alunos, os professores.”

A Sra. Eloísa, hoje Assistente de Direção, à época Professora de Ciências da U.E., ao responder sobre a existência de resistência dos professores ao projeto disse: “Olha, a maioria, que eu lembro, apoiaram... (...) Mas eles toparam, sim. Que eu lembre, olha, eu não lembro de nenhuma resistência, não.”

Após esse primeiro momento, a escola e a SAB iniciaram o estudo em horário coletivo de formação dos professores sob a direção de um funcionário de um Centro de Educação Ambiental (CEA) de um parque da região sobre a Mata Atlântica e os problemas relacionados à preservação. Em conjunto organizaram uma ida à mata.

A Sra. Abigail conta que,

E a gente foi junto com os professores pra visitar a Mata que eles desconheciam (...). Então a gente entrou na vegetação de Mata Atlântica (...). É fantástico ali. Nem parece que você ‘tá dentro de São Paulo naquele lugar (...). E aí foi paixão à primeira vista... E é impossível você não sentir o medo de perder aquilo, o quanto aquilo é importante, “poxa vida, isso é legal!”, “A gente não sabia que isso existia!”.

Durante esse período, a escola e a SAB organizaram um abaixo-assinado. Abigail relata que “Cada aluno levou uma folhinha do abaixo-assinado pra sua casa, pra sua rua pra assinar. Que eu achei fantástico. A gente foi na Igreja, a gente foi na Igreja Evangélica. E a gente conseguiu, só aqui no bairro, duas mil assinaturas. O que é muito significativo!”

Em outubro de 2003 a escola levou todos os alunos para fazer um plantio no local onde a depredação da floresta tinha sido muito grande em decorrência da invasão. A subprefeitura doou 150 mudas, algumas professoras fizeram mudas com as crianças para levar, muitos trouxeram flores de casa. Cada criança levou uma garrafa com água para regar as plantas.

Segundo a Sra. Abigail:

E aí o dia ‘tava quente... quente...quente... O solo ‘tava seco... seco... seco... O solo de bota-fora, seco. (...) A gente não conseguia fazer buraco pra colocar as plantas. A gente cantou o hino, a Cristina levou o pessoal da música, que tocou aquela... O Cio da Terra, sabe... Na flauta... E todo mundo levou o pezinho de feijão, o pezinho de não-sei-o-quê pra plantar... Quinhantos moleques descendo aquela rua. Eu pensei: “Meu Deus, o quê que é isso? Isso não vai dar certo!” Aí, assim, depois que a gente fez o plantio, eles tinham levado garrafas, (...) de água, pra jogar em cima da planta... E foi hilário aquilo, né, a molecada tentando plantar e batendo, batendo, batendo no solo e nada acontecendo! Foi hilário. Foi penoso. O sol de meio-dia na cabeça. E aí depois os professores ficaram revoltadíssimos e me odiaram muito naquele dia e todo mundo me odiou.

Entretanto, segundo Abigail, nos dias subseqüentes choveu muito e, todo o trabalho que as pessoas pensavam ter sido em vão, deu o resultado esperado.

A imprensa local foi comunicada bem como os grandes meios de comunicação de massa. Havia a esperança de que uma importante emissora de televisão viesse ao evento, fato que não ocorreu.

Em dezembro de 2003 o Promotor Público entrou com a ação civil pública, que foi noticiada pela grande imprensa. Em 2004 surge a idéia de tentar transformar a área de Mata Atlântica pertencente ao município de São Paulo em ARIE – Área de Relevante Interesse Ecológico como Unidade de Conservação.

O CEA continuou fazendo um trabalho de formação com a escola.

Depois, ainda nesse mesmo ano, de acordo com o relato de Abigail:

E a gente fez em junho um ato pela ARIE aqui na praça do coreto, que foi reformada e tal e aí passou na TV Cultura esse ato pela ARIE (...). E aí, assim, com a CODASP falando que não tinha outro lugar pra construir a CEAGESP nova, (...) e eu falando que eles poderiam procurar um outro lugar que não precisariam cortar a Mata e a molecada com faixas, com... parará e coisa e tal, e dando tchauzinho pra televisão...Assim, uma festa, aquele dia.

Nesse dia havia a expectativa de que a prefeita Marta Suplicy viesse ao evento. Por isso, as crianças elaboraram com os professores uma carta que consta no processo movido contra o Estado. Embora ela não tenha vindo, as crianças entregaram a carta para os representantes da prefeitura. Além disso, no período, foi feito um documento assinado por cerca de 50 organizações não governamentais solicitando a criação da ARIE.

Entretanto, a questão não se resolveu em âmbito municipal. Parece-nos que, pelo fato da área pertencer à CDHU, talvez não fosse de competência da prefeitura a ação sobre a área mencionada.

Houve posteriormente uma Audiência Pública na Assembléia Legislativa visando a transformação da área em parque no dia 25 de outubro de 2005, tendo participado dela mais de cem alunos da EMEF “Eliseu Dias”.

Depois dessa Audiência Pública envolvendo as autoridades de Taboão da Serra, Cotia, Embu, Osasco e São Paulo, uma grande emissora de televisão realizou uma reportagem no local, que foi ao ar no telejornal sobre a cidade de São Paulo. No final de outubro, após o programa televisivo, o governador recebeu a CP Elaine, o aluno Samuel, a Sra. Abigail e os representantes de outras entidades envolvidas nessa luta.

Como era uma área do Estado de São Paulo, o Governador Geraldo Alckmin assinou em 27 de março de 2006 o Decreto 50.597 elaborado pela Secretaria de Meio Ambiente no mesmo local onde as crianças plantaram as mudas de árvores, finalmente criando o parque.

Durante esse processo, a Sra. Abigail escreveu vários artigos para um jornal de circulação local e entregava vários números de edição na escola nas mãos da Coordenação Pedagógica, para que esses artigos pudessem ser lidos pelas crianças e pelos professores.

A escola também participou e desenvolveu outras ações relacionadas à questão ambiental ao longo desses três anos: participou do 1º e do 2º Encontro do Movimento Pró-Parque da região oeste da grande São Paulo, realizou com os alunos na escola uma Conferência sobre o Meio-Ambiente, a Profª de Informática Educativa discutiu com todos os alunos dos três períodos da escola (2005) a última reportagem mencionada disponível no *site* da televisão, as crianças do Ciclo I desenvolveram uma horta, a composteira e apresentaram esse trabalho para a EMEI vizinha.

De acordo com a AD Eloísa, o projeto da Mata Atlântica “Agora, parece que é um projeto único no sentido da mata... Mas antes, cada professor, na sua área, tentava puxar alguma coisa sobre a Mata Atlântica (...). Ou... em relação aos animais, ou em relação à estatística, extinção... eles envolviam, (...) faziam uma interdisciplinaridade...”

Além da questão política, os diferentes estudos realizados na mata tiveram no mínimo o efeito de dar um outro significado ao local. De acordo com Eloísa, “Porque às vezes tem moradores daqui mesmo, as crianças, que nem sabe que existe... essa mata... Então a gente fez todo esse movimento pra tentar preservar mesmo pra comunidade. E muitos alunos ou pais nem, às vezes, conheciam essa mata aí...”

No trabalho desenvolvido pelo professor de Geografia, ele observou que:

Muitos alunos tinham idéias, assim... Primeiro de que essa mata, na verdade, ela foi plantada (...) ... Não tinha idéia assim da natureza, como (...) um conjunto de elementos (...) que se articulam...então, é... água, terra, solo, (...) plantas... você concebe a formação de uma mata a partir de um processo... Eles achavam que a mata tinha sido plantada... E em relação há quanto tempo eles achavam que essa mata tinha se formado... Pra alguns alunos, assim três meses, pra alguns alunos, um ano... E é interessante, porque pelo menos assim de 5ª à 7ª série, muito forte... Essa questão de tempos (...) maiores que cinquenta, sessenta anos, eles não... Eles não abstraem... Então, tempo pra eles, é sempre o tempo de vida. Eles relacionam... a história da mata com o tempo de vida deles (...). É interessante, porque você percebia assim... Pra alguns alunos, três meses pra formar uma mata... Então se você destrói, se você tira árvores, se tem desmatamento, não tem importância... Daqui três meses a mata (...), se você plantar, ela está recuperada.

A partir da compreensão das idéias dos alunos, ele organizou o trabalho de pesquisa, para que eles pudessem compreender que o processo de formação da Mata Atlântica levou milhares de anos, não comportou a ação humana e que a recuperação não é algo tão simples e nem ocorre em período curto de tempo como o plantio de flores ou da horta, que são os processos acompanhados pelos alunos.

Há muitas fotos digitais tiradas na mata para registrar tanto o trabalho realizado pelos alunos, quanto o estudo nos horários coletivos dos professores e arquivadas nos computadores. Elas são mostradas pela Coordenação Pedagógica e pela direção com muito orgulho, pois o trabalho realizado deixou marcas claras quanto à recuperação da mata: inicialmente o caminho de acesso à mata é largo e árido, posteriormente, o mesmo local tornou-se estreito porque a vegetação avançou fechando a trilha e as fotos mais recentes registram a existência de um fio de água a correr no local. Segundo as informações coletadas, havia no local um rio e o desejo de todos é que ele volte a se formar no local.

Para a CP Natália, a partir dos registros de um diálogo não gravado, mas registrado em caderno de campo, a ação conjunta e a luta por um ideal têm permitido às crianças e aos adolescentes se apropriarem de instrumentos de ação política, pois já fizeram abaixo-assinado, participaram de conferência com políticos para debater a questão, encaminharam carta à prefeita Marta Suplicy, no OP – Criança colocaram a questão da Mata no debate a ser incluído no Orçamento Público<sup>52</sup>, foram à Audiência Pública na Assembléia Legislativa, participaram das entrevistas nos meios de comunicação de massa. Ela acredita que essas vivências são fundamentais para a aprendizagem da participação política. “É algo que sempre lembrarão...”

## **b) As concepções de participação estudantil**

- **A concepção de participação estudantil no Projeto Pedagógico**

A participação estudantil no Projeto Pedagógico do ano de 2005 da EMEF Eliseu Dias é considerada uma das metas da Unidade Escolar.

Ela é mencionada em diversas partes do Projeto Pedagógico, inclusive com significados que parecem diversos.

No item denominado Plano de Trabalho, no subitem “Projeto de Protagonismo Infante-Juvenil”, articula-se ao diagnóstico de “falta de condições de lazer e de atividades culturais no bairro” e tem como objetivo “proporcionar o acesso aos bens culturais disponíveis ao maior número possível de educandos”, tendo por meta o envolvimento de pelo menos 50% dos alunos da escola nas atividades de cultura e lazer.

Várias ações são elencadas visando tal objetivo e nelas incluem-se os projetos de recreação infantil realizado pelos alunos do Ciclo II, de musicalização infantil e dança, de capoeira nos finais de semana, de grupo de teatro na Sala de Leitura, de eventos escolares como festa junina e semana da criança, de “saídas pedagógicas” para todas as classes, os campeonatos inter-classes, a integração com a EMEI vizinha, o projeto educom.rádio, o Grêmio e o site na Internet da escola.

---

<sup>52</sup> A questão não foi aprovada na fase seguinte, pois os representantes das demais escolas da região não se

Estão agregadas ações cuja participação estudantil são potencialmente diferentes: festas e brincadeiras, que promovem principalmente o conviver, o relacionamento social e afetivo, os momentos de prazer entre crianças, adolescentes e adultos, mas que não implicam necessariamente ações de autoria infanto-juvenil; atividades de aprendizagem de outras linguagens (Internet, teatro, musicalização, dança, capoeira) que perpetuam a participação esperada dos alunos no universo escolar no tocante à construção do conhecimento e à relação professor-aluno; e os projetos de recreação infantil realizados pelos alunos, a rádio e o Grêmio, que necessariamente se caracterizam pela autoria e auto-organização dos alunos, mesmo que subsidiadas pelos adultos.

Causa estranheza o objetivo deste item não contemplar o desenvolvimento do aluno como sujeito das ações. Aparentemente, ao menos na forma em que se apresentam no projeto, as ações indicam um “fazer para os alunos” em uma relação assimétrica da escola com os mesmos e com a comunidade. Isso parece também resultar de um possível entendimento restrito sobre o que significa lazer e cultura.

Parece haver certa semelhança entre a afirmação de “falta de condições de lazer e atividades culturais no bairro” com o que identificou Marília Sposito acerca do projeto Fim de Semana que acontecia nas escolas estaduais de São Paulo na década de 1980, no qual desconsideravam-se outras formas de produção cultural, como as peladas de rua, a bocha, o dominó, as danças folclóricas, os grupos de violeiros, corais etc. (1993, p. 218).

Há referência à participação estudantil também na avaliação da Unidade Escolar de 2004. É importante lembrar que a elaboração do Projeto Pedagógico de 2005 se inicia com essa avaliação, que está dividida em “Avaliação dos Segmentos”, visando analisar o trabalho dos servidores e “Avaliação das Ações”. As questões referentes à participação estudantil aparecem na segunda parte.

A “Avaliação das Ações” é apresentada em forma de tabela, que se divide em quatro colunas assim denominadas cada uma: problema; resultado; ações; avaliação. Na coluna problema lê-se “cisão do protagonismo infanto-juvenil de um ano para o outro”. Na coluna resultado, contudo, a indicação é de que houve um acréscimo no número de alunos envolvidos com a rádio e com o Grêmio naquele ano e é entendida como positiva a

---

convenceram da importância dos problemas relacionados à Mata Atlântica na região.

participação no OP - Criança. Entre as ações enumeradas podemos encontrar os alunos como multiplicadores, incentivando os demais alunos à participação nestes espaços, realizando reuniões semanais, bailes, as Olimpíadas e projetos de recreação infantil. A equipe escolar esperava que os representantes de classe mantivessem uma comunicação maior com a diretoria do Grêmio, o que não ocorreu e que se registrasse as reuniões do Grêmio em atas, o que também não aconteceu.

Observamos na elaboração desse item uma expectativa de participação estudantil em que os alunos conseguissem se organizar e desenvolver atividades por iniciativa própria, bem como capacidade para dividir com novos participantes os conhecimentos necessários para, por exemplo, operar a rádio e produzir os programas.

Sobre o Conselho de Escola, os membros da UE consideraram na avaliação que houve efetiva participação de pais e alunos, tendo nele atuado os alunos representantes de classe. Entretanto, apareceu como problema a necessidade de haver maiores informações sobre o Conselho, a criação de um ambiente agradável e acolhedor, a necessidade de criar conjuntamente a pauta e levantar os problemas por segmento. Entretanto, se a pauta não foi discutida e elaborada coletivamente e se não houve informações adequadas, o que significa ter havido “efetiva participação?”. Talvez esta se refira apenas à vinda regular e constante dos membros à reunião? É importante ressaltar que tal avaliação não se coaduna, em relação à participação estudantil, nem com a realidade observada em 2006 e nem totalmente com o relato dos alunos sobre o ano anterior.

O incentivo ao protagonismo infanto-juvenil também aparece no plano da Coordenação Pedagógica. É proposta a continuidade do Projeto da Mata envolvendo a comunidade, porém dado o caráter da luta política seria impossível no início do ano prever todas as ações que se consubstanciaram posteriormente.

Também nos planejamentos dos professores a participação estudantil é mencionada, pois se convencionou que todos os professores neles incluíriam o protagonismo infanto-juvenil, na medida em que o corpo docente e equipe técnica decidiram ser este um dos objetivos da escola.

Tal inclusão é de extrema importância ao trabalho com projetos, na medida em que nestes, os alunos decidem sobre os temas, realizam as pesquisas, determinam as ações necessárias ao desenvolvimento de suas idéias e as implementam.

Não há um objetivo preciso acerca da formação dos alunos para a participação no Conselho de Escola norteador do trabalho da escola no Projeto Pedagógico. O que transparece é um desejo de que as crianças e os adolescentes desenvolvam ações que integrem os demais alunos da escola, produzindo conhecimento a partir de objetivos estabelecidos por eles mesmos. Transparece também o desejo de que essas ações não ocorram somente fora da sala de aula, mas igualmente nesse contexto.

Neste sentido, há uma modificação significativa, embora distante do ideal, nas relações de poder preconizadas no Projeto Pedagógico da EMEF “Eliseu Dias”, pois espera-se que os alunos, sob a orientação dos educadores, determinem conjuntamente os rumos do aprendizado, o que é essencial a uma educação democrática.

É importante notar que, embora haja uma avaliação razoável sobre as dificuldades relacionadas à participação estudantil na EMEF “Eliseu Dias”, não há um único direcionamento, como vimos, ao que se espera quanto à formação dos alunos para a participação estudantil no Projeto Pedagógico. Entre o instituído e o que se deseja instituir através do Projeto Pedagógico, há, portanto, a dificuldade em buscar a própria coerência ou o consenso acerca do discurso entre os diversos sujeitos que elaboraram-no.

Embora seja necessário o estabelecimento entre os membros da equipe escolar dos objetivos e das metas, evidencia-se que, mesmo quando isso é tentado com muita seriedade como na EMEF pesquisada, nem sempre isso se consubstancia de maneira coerente, convivendo objetivos por vezes divergentes. Isso ocorre porque, ao que pudemos observar durante a pesquisa, nem sempre as múltiplas dimensões, dissensões ou contradições relacionadas às práticas pedagógicas (como as organizadas para favorecer o protagonismo infanto-juvenil) são percebidas ou, quando percebidas, não são necessariamente enfrentadas pelo grupo.

Essa constatação é coerente com o defendido por Silva (1996), para quem a construção do currículo não é processo lógico, mas social, marcado não somente por fatores “lógicos, epistemológicos, cognitivos” como por interesses de classe, gênero ou raça, ou ainda por rituais e “conflitos simbólicos ou culturais”.

A produção coletiva da intencionalidade no Projeto Pedagógico numa relação horizontal de poder, como discutido por Garcia (1999), não é tarefa simples, pois envolve o discutir as crenças, as posturas, os valores, os conhecimentos do grupo envolvido

em sua elaboração. Muitas vezes, é no fazer cotidiano que as divergências ou contradições se explicitam e, por isso, faz-se essencial o movimento constante preconizado também por Garcia (1999) da ação-reflexão-ação e que deve ser previsto no Projeto Pedagógico.

Na forma de organização do trabalho escolar da EMEF “Eliseu Dias” propõe-se discutir tais divergências através dos “relatos de práticas” dos professores durante o horário de estudo.

Na verdade, não podemos denominar a atividade que presenciamos de relato, pois o professor realizou com os presentes os procedimentos didáticos de suas aulas: a) colocou a música *Paratodos* (Chico Buarque de Holanda) para ouvirmos; b) solicitou a cada pessoa que escolhesse uma palavra que resumisse a sua compreensão da música; c) discutiu com o grupo os conceitos de “identidade” e “diversidade” do ponto de vista de seu componente curricular; d) propôs que, em grupos de três pessoas, os presentes tentassem analisar as duas perguntas que usou para realizar um diagnóstico em aula: “Como se forma uma floresta?” e “Quanto tempo demora para uma floresta se formar?”; e) entregou a cada grupo um cartaz para ser analisado contendo as respostas de pelo menos dois alunos (na forma de escrita ou de desenho)”. O tempo acabou e, na próxima reunião, o grupo continuaria a atividade, pois ainda não haviam sido apresentadas as formas de intervenção realizadas pelo professor.

Contudo, durante a reunião, embora as pessoas estivessem empenhadas em realizar as atividades propostas, não se discutiu os procedimentos até então adotados pelo professor. Indiscutivelmente, esta forma de organização proporciona ao grupo o conhecimento das formas de organização didática das aulas dos colegas, além de que, ao expor o seu trabalho, necessariamente cada professor reflete sobre a sua própria ação.

Dessa forma, há uma reflexão constante acerca das ações desenvolvidas em sala de aula, que devem ser realmente priorizadas, pois constituem o centro da vida escolar. Contudo, outras questões como a participação estudantil em outros contextos, que também são de grande importância, são postergadas.

A discussão na EMEF acerca da metodologia e a inclusão de novos conteúdos relacionados à vida da comunidade, de certa forma contempla a necessidade de se questionar as narrativas existentes no currículo, discutindo as noções de conhecimento,

de ser humano e sociedade, embora de forma limitada, conforme o defendido por Silva (1996).

Certamente o debate sobre as ações da escola sempre deve priorizar as questões. Mas é preciso dizer que, por exemplo, ao não enfatizar a discussão sobre os problemas relacionados à representatividade estudantil no Conselho de Escola, as práticas autoritárias dos membros adultos tendem a se perpetuar.

Por ser o currículo produtor de “identidades e subjetividades sociais” (SILVA,1996), quando se tem o compromisso com a construção de uma sociedade marcada pela igualdade e pela liberdade social, não se pode deixar de discutir as relações com o poder no cotidiano escolar.

- **As concepções de participação estudantil de acordo com a direção e a Coordenação Pedagógica**

Para o diretor Higoberto, a participação estudantil envolve a auto-organização dos alunos, não necessariamente somente no Grêmio e na rádio. Para ele, houve anteriormente maior iniciativa por parte dos alunos na implementação de projetos: “Por exemplo, em 2004, quando eu cheguei, os adolescentes tiveram a iniciativa de organizar a recreação dos menores, coisa que não houve o ano passado”.

Além disso, Higoberto afirma que “a participação tem que ser qualitativa, que é o que devemos perseguir agora... Participação qualitativa é, por exemplo, não perder a continuidade, [haver] o retorno espontâneo por parte do aluno, ou seja, ele mesmo percebe o que precisa fazer ou produz mais.”

Para a AD Eloísa, a participação tem vários significados. Segundo ela, “o Grêmio é um movimento estudantil, que as crianças se reúnem formando chapas, é... vão às salas fazer as eleições. É... Pra fazer mesmo um movimento na escola, no sentido mesmo de organizar algumas festas, organizar alguns eventos culturais.” Transparece em sua fala a idéia de que as crianças fazem um “movimento” com características essencialmente culturais, não implicando em sua finalidade a ação política, embora haja eleições, o que supõe a representatividade dos demais alunos da escola.

Ainda de acordo com Eloísa, “as crianças têm a rádio... Nos intervalos, eles fazem uma programação pra passar pras crianças, (...) colocam músicas que eles gostam, fazem algum questionamento... Quando tem algum evento na escola, também eles participam nos ajudando, (...) em colocar o som, pôr uma música...” A participação, para ela, portanto, também inclui um componente político de propor questionamentos, de realizar a crítica. É interessante notar que esse componente associa-se à rádio e não ao Grêmio. Ao mesmo tempo, a participação também tem um caráter de auxílio na execução de tarefas planejadas pelos adultos.

Através da fala da AD Eloísa é possível pensarmos que a sua opinião é muito marcada pela observação das ações dos alunos: as alunas do Grêmio estiveram mais preocupadas com a realização de festas ou de excursões, enquanto os alunos da rádio em sua programação se preocupavam em discutir as questões presentes nos noticiários dos meios de comunicação de massas ou as questões internas da escola. Talvez, por se tratar de um meio de comunicação, haja a associação “informação-possibilidade de crítica” presente nas idéias de Eloísa acerca da participação estudantil na rádio.

Se tal constatação for verdadeira, é possível concluir que ela também está aprendendo o significado da participação estudantil conforme o próprio processo participativo se estabelece na escola. Embora essa formação também seja importante, por outro lado, isso pode indicar a dificuldade da AD em atuar para a formação dos alunos de maneira a questionar os limites das práticas atuais dos alunos na EMEF.

De acordo com a CP Natália, há uma disposição grande entre os alunos em participar: “os alunos daqui são muito abertos, dispostos a participar... Acho que ainda falta a gente conseguir (...) estimular mais eles, ... fazer com que saiam mais idéias, mais ações...” Porém refere-se também à organização dos projetos pelos próprios alunos.

Em relação ao Conselho de Escola, a sua opinião muda: “Mas pela pouca participação, eu acho que a gente ainda (...) tem pouco a visão do pai e do aluno, não porque a gente quer ou porque a gente cerceia, mas porque eles participam pouco, é uma coisa que a gente sente dificuldade... Como fazê-los participar mais, mais ativamente, realmente dando opiniões, dando sugestões...”

Segundo ela, as crianças e adolescentes

(...) vão pra reunião de conselho quando elas têm (...) um interesse pessoal no que 'tá sendo votado lá. Mas falta essa visão de... de participação mesmo no dia-a-dia da escola, no poder opinar e trazer sugestões até pra pauta no Conselho. Eu vejo que eles ainda enxergam muito assim, eles vêm no Conselho muito quando tem um assunto que já foi direcionado, uma festa que eles querem fazer, uma atividade... Eu vejo que falta que eles proponham mais também dentro do Conselho.

Em sua fala transparece, portanto, a visão de que a participação estudantil e dos pais deve ocorrer em processos decisórios, embora ela se sinta impotente diante da pouca participação e não consiga perceber o paradoxo em sua fala sobre a participação discente.

Para Natália, a representação discente é importante, bem como o aprendizado que a escola deveria proporcionar em relação a isso:

Quando um representante vai pra reunião, (...) ele tem que discutir com a sua sala, tem que levar o posicionamento da sala. Eles acabam levando muito o pessoal deles mesmo... a opinião pessoal, falta um pouquinho mesmo esse exercício de democracia, que acho que é discutir, é levar a opinião da maioria, é talvez propor outras coisas... Acho que falta esse movimento, o ir e o voltar, mesmo nas coisas deles. A gente tenta buscar uma função pro representante da classe, mas, às vezes, a gente sente dificuldade, porque eles ainda não têm essa coisa forte, de que é um grupo, de que pode se discutir no grupo, de que pode se propor soluções no grupo.

Entretanto, também transparece em seu discurso a dificuldade, que ela reconhece ter, em propor encaminhamentos que visem à discussão ou à organização de uma proposta de trabalho da equipe escolar que modifique a situação por ela identificada quanto à representatividade.

A CP Natália foi a única entrevistada a fazer referência ao Orçamento Participativo – Criança:

Foi legal aquele movimento na escola, porque trabalhou com essa questão [da representação]... O aluno que representa o grupo, a escolha da maioria, não é de um, é a escolha da maioria, a votação da maioria. Eu acho que sempre a escola tem que 'tar buscando essas coisas, essa coisa de votar, de escolher... Isso é importante.

Ela entende a participação do Grêmio para além dos demais entrevistados. Segundo ela, tal participação envolve um grau maior de dificuldade, pois “(...) eles têm que discutir toda uma realidade da escola, então tem que (...) perceber quais as dificuldades, tem que bolar coisas pra agir nessas dificuldades...”

Para a Coordenadora Pedagógica Elaine, o protagonismo infanto-juvenil significa a possibilidade dos alunos criarem, organizarem e desenvolverem projetos:

Então, a gente tem visto assim, que os pequenos também já estão aprendendo a fazer projetos, (...) a fazerem essas coisas... Então a gente nota, assim... que... É lógico, tem falhas, tem dificuldades, uma hora o Grêmio está ativo, outra hora ‘tá desanimado... A mesma coisa com a rádio...

Como dito pela Natália, ela também acredita que a participação discente no Conselho de Escola “(...) deixou a desejar... É algo também que nós vamos ter que retomar como meta pra esse ano... Em nossa avaliação, nós percebemos que não foi algo (...) muito positivo.”

Ela também se mostrou muito indignada com a eleição dos alunos para o Conselho de Escola: “A participação não pode ser por indicação da mãe... É complicado isso... Eu (...) ocupei um cargo, vou trazer meu filho e ele nem sabe que ele ‘tá se candidatando a alguma coisa...”

A idéia de auto-organização dos alunos para a realização de seus respectivos projetos é comum à equipe técnica. Porém a percepção de que a participação estudantil deve ser ampliada para que os alunos participem das decisões no Conselho de Escola manifesta-se na fala da Coordenação Pedagógica e não na da direção. A importância política do Grêmio é apontada apenas pela CP Natália.

- **As concepções de participação estudantil de acordo com os docentes**

A professora Adriana trabalha com as crianças do Ciclo I. Para ela, a participação estudantil envolve prioritariamente a elaboração de projetos (dentro ou fora do

horário de aula), ou seja, a capacidade dos alunos em decidir realizar algo, planejar as ações necessárias e implementá-las.

Ela percebe o desejo deles em participar dos projetos dos adolescentes, como a rádio. Ela exemplifica:

[os alunos] queriam fazer uma novela [na rádio]... Eles fizeram tudo (...) como ia ser a apresentação, escreveram (...) toda a programação, quem ia apresentar, como é que ia ser, os participantes, eles fizeram tudo... Só não puderam ainda apresentar...[em virtude da quebra da aparelhagem da rádio].

Para o professor Leandro, a participação estudantil em sala de aula adquire principalmente a conotação de auxílio ao planejado pelos adultos da escola:

Então, a gente vê assim, os alunos, eles têm (...) bastante interesse em participar de ações na escola. Então, além da sala de aula, a gente percebe (...) que tem alguns alunos (...) ... Eles querem apoiar, assim, outros trabalhos da escola... Às vezes, até vem ajudar... É... a limpar, às vezes, a escola, levar as coisas de uma classe pra outra... Então, assim... A gente vê na Sala de Leitura... Às vezes a professora pede pra alguns alunos colaborarem, vir é... ajudar ela a organizar os livros, a marcar os livros, a carimbar os livros... É assim, a gente vê que sempre tem aluno disposto a estar ajudando, a estar participando... E isso é muito legal, porque assim... É... A gente vê que o aluno, ele é muito envolvido com a escola, entendeu... Também nas coisas que acontecem fora da sala de aula.

Na sala de aula, Leandro acredita que deve o professor criar “a possibilidade de formar grupos, de organizar, de dividir um pouco as tarefas. [Desta forma] eles participam, assim, tranquilo.”

Na medida em que ele mesmo divide as tarefas e organiza os grupos, ele impede que as crianças aprendam a se organizar, a desenvolver a autonomia, embora o fato de realizar um trabalho em grupo signifique um avanço em relação à aula tradicional, pois implica a troca de experiências entre as crianças, o diálogo, o compartilhar as informações e construir coletivamente o conhecimento.

A execução das atividades, ou seja, a colaboração dos alunos, adquire grande importância ao subsidiar o trabalho do professor:

A gente vê que essa participação, essa colaboração dos alunos também é importante, entendeu... Porque, é... Não dá pra centralizar tudo nas ações de professores, entendeu. A gente até articula, a gente até pensa (...) alguma coisa, mas se não tiver a participação dos alunos pode ser que não aconteça (...). A gente tem que pensar sim na participação deles... (...) Mas alguma coisa que [o projeto de Geografia] envolva fora da sala de aula, onde a gente vai estar organizando, a gente precisa de alguns alunos colaboradores (...). Porque você não vai conseguir fazer nada se você não tiver um bom aluno colaborador (...). Porque ele vai facilitar também esses contatos com (...) outros colegas, ele vai trazer nomes... “Olha tal pessoa, tal pessoa pode fazer isso fora da escola, fora do horário”...

Por outro lado, escutar os alunos, descobrir quais as concepções deles sobre o tema das aulas, promover o debate e a pesquisa para incluir os questionamentos deles são práticas que Leandro adota e que ampliam a idéia de que a participação se resumiria à colaboração: “E você, assim, abre assim alguns momentos ... Pra eles, assim, colocarem perguntas sobre aquele tema, o que eles gostariam de saber ...”

Embora possamos imaginar uma ação paternalista a partir da fala acima citada, na medida em que parece haver uma concessão de espaço ao aluno e não um direito deste à expressão de suas idéias na aula, isso não condiz com o relato de sua prática apresentado e discutido no horário de estudo coletivo dos professores.

Evidencia-se, em seu relato, que é essencial ao professor conhecer as concepções dos alunos acerca dos temas que serão estudados em sala de aula, tanto porque as informações dos diferentes alunos comporão o conhecimento a ser construído pela classe, mas principalmente porque sem isso o professor não pode fazer a sua intervenção. Ouvir os alunos é essencial para o diagnóstico que norteará todo o trabalho docente.

Há uma ênfase nos relatos dos dois professores entrevistados ao trabalho da rádio e ao do Grêmio, tanto por auxiliar a escola em sua rotina, quanto por serem locais de maior autonomia dos alunos, que decidem os objetivos de suas ações, organizam-nas e as implementam.

A prática observada entre a equipe docente de escolher os alunos membros do Conselho de Escola parece coadunar com a escolha de papéis atribuídos aos alunos nos trabalhos em grupo desenvolvidos pelo professor Leandro, pois repercute a idéia de que as crianças e adolescentes têm habilidades sociais inatas como a liderança ou a responsabilidade, qualidades apontadas pelas professoras na hora de desqualificar ou

qualificar um aluno para participar no Conselho de Escola. Essa idéia contrapõe-se à de que tais habilidades são desenvolvidas socialmente, podendo, portanto, ser aprendidas por todos.

Uma concepção diversa resultou nas colônias dirigidas por Makarenko (1989) na adoção de um sistema em que todos deveriam exercer o papel de liderança. A crença profunda na igualdade entre todos os seres humanos derivou em Summerhill na instituição da alternância entre os estudantes na presidência da Assembléia Geral. Embora Neill (1980) reconhecesse que a diversidade das características pessoais ocasionava maior ou menor organização dos debates e dos encaminhamentos durante as assembleias, isso não desqualificou para o autor a importância de que todos tivessem a oportunidade de presidi-la e de participar das decisões.

Parece pouco provável, enquanto perdurar tal noção de “habilidade social inata” na EMEF “Eliseu Dias”, o estabelecimento de um esforço sistemático da equipe escolar, como o empreendido nas escolas dirigidas por Neill e Makarenko, em proporcionar situações em que haja uma alternância na liderança, para que todos possam vivenciar esse papel.

Essa forma de conceber as pessoas e as implicações de poder nela existentes, capazes de limitar, no caso estudado, as possibilidades de vir a ser dos alunos, parece estar de acordo com as idéias de Silva (1996) acerca do papel dos sistemas de representação na constituição das subjetividades.

A prática de escolha dos representantes pelos adultos remete também à não disposição, entre as pessoas do corpo docente que defenderam e implementaram tal escolha dos membros discentes do CE, do conviver, dialogar e negociar com aqueles que agem e pensam segundo um padrão diferente do esperado por elas. Nega-se, com essas práticas, a educação democrática.

Disso podemos depreender que, para alguns educadores da EMEF, a participação estudantil significa a cooptação aos seus projetos, o que equivale dizer que ela não se destina a todos. Essa restrição desqualifica-a enquanto participação nos moldes propostos nesse trabalho.

Convivem e disputam espaço concepções e práticas antagônicas a respeito da participação estudantil entre o corpo docente no universo escolar pesquisado: por um

lado, alguns professores almejam a formação de alunos autônomos, capazes de pensar, discutir, organizar e implementar projetos em sala de aula e nos demais espaços coletivos e de gestão da UE; por outro lado, alguns professores esperam que a participação ocorra por cooptação e se restrinja aos alunos que eles consideram adequados às diferentes funções.

Em verdade, essas concepções parecem não somente opor grupos de professores. As práticas e concepções contraditórias parecem fazer parte da constituição da identidade de muitos deles. Ao mesmo tempo em que a Professora Tatiane, por exemplo, como Professora da Sala de Leitura estimula os alunos a desenvolverem seus projetos, auxilia-nos na organização e implementação dos mesmos, como Presidenta do Conselho de Escola nem sempre ela consegue, embora almeje, ouvir os alunos presentes, tendo dirigido a escolha dos membros discentes de forma autoritária.

- **As concepções de participação estudantil de acordo com os discentes**

De acordo com Samuel, participar da escola tem vários significados. No Conselho de Escola, há a participação que ele define como “básica”: “Era uma participação básica mesmo, assim tipo, a gente não dava muita importância, a gente vinha nas reuniões, eram apresentadas as propostas, e era votado...” Parece-nos que a participação nesse espaço se resumia ao comparecimento e o voto também não parece ter grande importância ao aluno.

Questionado sobre isso, aparece a contradição, pois a ação acima mencionada deixa de ser apresentada como participação:

Ah, não sei, tipo, falta um pouco a participação de aluno... Teve um tempo também que a gente foi apresentar um projeto da rádio no Conselho, onde não era a Tatiane a Presidente do Conselho, era outra pessoa, e essa outra pessoa tratou a gente meio como... Sei lá, não deu tanta... Tanto interesse... E não é à toa que a gente acabou pegando assim meio que desgosto pelo Conselho...

O que se torna evidente no relato de Samuel é de que o aluno não tem voz no Conselho de Escola, suas opiniões e seus projetos não parecem ser entendidos como relevantes aos adultos da escola, embora ele tenha atribuído tal situação à presidência do CE. A falta de sentido que parecia existir em relação ao seu voto no CE talvez possa ser explicada pela desqualificação do debate para o segmento estudantil em decorrência da pouca influência de suas opiniões aos encaminhamentos a serem votados.

Isso pode ser explicado por um alinhamento dos pais juntamente aos educadores. Se a paridade foi concebida para que os pais e os alunos pudessem participar em condição de igualdade nas decisões do Conselho de Escola em relação à equipe escolar, para o segmento estudantil isso não necessariamente tem significado a defesa de seus interesses na EMEF “Eliseu Dias”. Desta forma, embora Samuel se predisponha a atuar na escola, isso não se estende ao CE por ser motivo de grande decepção.

Para Samuel, a participação é mais significativa na rádio. Para ele é fonte de grande satisfação “participar das coisas, o fato de vir na escola, organizar projetos, tipo, como uma festa... Todo mundo gosta de festa, só que tem que ter alguém pra organizar... Não tinha ninguém eu assumi isso e a gente foi organizando...” Portanto, para ele, o que atribui sentido à sua participação é o fato de ser responsável pela organização dos projetos.

A responsabilidade, a decisão sobre quais projetos serão desenvolvidos, bem como a definição das ações necessárias e a implementação das mesmas estão na base do significado de participação tal qual entendido por Samuel.

Para Alexandre, participar significa poder ajudar a escola. “Quando eu me interessei nos projetos, eu me interessei mais por vir, por perguntar... Por vir aqui na escola (...) ajudar...”

Para Melissa, a participação também tem o sentido de colaboração: “eu acho legal participar (...) desses projetos que têm na escola, pra ajudar. (...) a gente quer projetos pra melhoria da escola.”

Para Cláudia, poder participar da escola é “ter uma voz ativa...” e implica em “ser mais responsável, porque sempre toda a segunda-feira às duas horas tinha que estar aqui na escola pra fazer reuniões. E a gente começou com trinta alunos na chapa e terminamos com três. Tem que ter muita responsabilidade, porque ninguém queria vir...”

Diante da desistência dos colegas, Cláudia sentiu sua responsabilidade aumentar, pois já não havia muita gente para trabalhar junto e dividir os encargos.

Para Flávia, o significado da participação articula-se ao desenvolvimento de um trabalho sério e organizado na escola. Segundo ela, é necessário “Organização. O aluno tem que ‘tá pra trabalhar mesmo. Não achando que é brincadeira. É reunião. É sério. Não é fácil.”

Para Alexandre, a participação tem também um significado pessoal de superar seu medo de ser rejeitado pelos demais alunos que já estavam envolvidos na rádio: “Eu queria entrar no projeto, mas como não conhecia ninguém, era aluno novo, me acanhei. (...) Aquela coisa de me soltar mais. Mesmo assim, eu não me sentia à vontade de vir pra cá, porque eu sentia que o pessoal daqui, que estava aqui era falso.”

Fazer-se ouvir pelos colegas, adquirir o respeito deles e o reconhecimento dos adultos e demais alunos da escola é, portanto, outro componente do significado da participação na EMEF “Eliseu Dias”.

Além disso, para Alexandre, a participação também envolve a elaboração e a criação dos projetos, bem como a implementação dos mesmos. Neste sentido, criou e tentado implementar o projeto da televisão na EMEF, se candidatou à eleição da diretoria do Grêmio em 2006, realiza programas da rádio e o ensino de panificação aos alunos do quarto ano do Ciclo I.

A sua entrada como membro no Conselho de Escola ocorreu inicialmente “porque eu queria saber como era tudo, né... de Conselho... O que se passava. Então já participei de duas reuniões.”

Contudo,

O Conselho... Ele parece um lugar onde você chega lá e você vai acabar com todo mundo, ou você vai ser destruído. Quando o pessoal fala em Conselho, todo mundo gela. E não é isso. Porque a má impressão... A gente tinha uma má impressão do Conselho.(...) “Está vendo, já vai pro Conselho... Não vai passar a festa... (...) Não vai passar, ‘tá vendo! Tô falando, chega no Conselho... O Conselho quer tomar conta de barrar os alunos.” Entendeu? E não é isso, os pais que estão lá, eles estão pensando na segurança dos alunos.

No relato de Alexandre também se revela a oposição dos adultos aos alunos e o pessimismo quanto à possibilidade que a representação estudantil tem de defesa de seus interesses nesse contexto. Entretanto, ele justifica a ação dos adultos que ele considera justa:

Os pais que estão lá, eles estão pensando na segurança dos alunos. Não adianta a gente chegar, “ah vai ter duas festas esse mês, então, e tudo certo”, entendeu? E como vai ser essa festa? Tem que ver quanto vai gastar, quanto vai cobrar o convite e quanto vai ter de lucro. Então, a gente não pode chegar e falar “Ah, a gente vai fazer uma festa amanhã, e pronto”.

A sua ida às reuniões e o fato de ter ouvido os argumentos dos adultos permitiu a ele modificar a impressão que tinha do CE. A participação dos alunos nesse espaço é entendida por Alexandre como importante, pois “O Conselho, ele é um local onde se define tudo da escola.”

Para ele, contudo, o voto do aluno não deve remeter necessariamente à defesa dos seus interesses, mas ao que é justo. Segundo ele, “Você tem que analisar bem, não é ir no embalo dos meninos e tal...”

Embora o representante esteja vinculado no Conselho de Escola necessariamente a um grupo determinado, é importante pensarmos na possibilidade de buscar o consenso mediante a discussão dos diferentes argumentos, como o defendido por Gouveia (2002). Entretanto, no caso da EMEF “Eliseu Dias”, há entre os adolescentes entrevistados o sentimento de impotência quanto à defesa de seus interesses. Talvez não se trate de busca do consenso mediante o diálogo e a negociação, mas de negação do mesmo.

### **c) Os adultos e a formação para a participação estudantil**

Há na escola pesquisada uma preocupação em formar os alunos para a participação, principalmente na elaboração de projetos.

Perguntamos à AD Eloísa sobre o aprendizado da participação pelos alunos:

A maioria [dos alunos] tem que ter o professor... Alguém adulto na frente, pra estimular... pra mostrar “Olha, ‘tá acontecendo isso... Olha, será que não é...?” Tem que ter a orientação do adulto. Eu acredito nisso. (...) Que é o papel do formador... Ou do educador... Porque

senão tiver, eu acho que eles esquecem também. Porque eles ainda não têm aquela visão ... crítica... da observação, do que pode acontecer futuramente... (...) Eles vivem mesmo o momento. Então eu acredito que... precisa... Mas é só falar em sala de aula ou numa reunião que nós temos, que eles lembram... Mas você tem que estar à frente, lembrando, estimulando...

O diretor Higoberto tem a mesma opinião: “Ora, precisa ter um adulto por trás, mais do que a gente consegue... O adolescente precisa de uma assessoria, não no sentido de cercear, mas de esclarecer o que é exequível ou não.”

A mediação dos educadores no sentido de favorecer a aprendizagem da participação é defendida também pela Coordenação Pedagógica:

Porque a criança às vezes ela tem a intenção, mas ela, às vezes, não sabe o como, como concretizar isso... E eu sinto isso com o Grêmio também, com a rádio, que são... Assim, as crianças... Elas têm vontade de fazer, mas elas ainda não têm os recursos internos para conseguir se organizar pra isso. Aí entra o papel dos professores, da gente de estar conseguindo orientar essas práticas (...)... E que às vezes a gente não tem condições de monitorar e de acompanhar como deveria ser. [A necessidade dos alunos] é o se organizar, é o pensar em etapas, é o planejar, é... Algumas crianças, a gente vê assim, você dá um toquinho e elas vão... Então eu acho que o que falta é essa organização pra ação. Porque eles têm mil idéias, mil coisas que eles querem fazer, mas falta essa organização, esse... como desenvolver isso, por que caminhos eu vou seguir...

De acordo com o professor Leandro de Geografia há a preocupação em incluir os alunos na realização dos trabalhos, pois eles demonstram vontade de ajudar, auxiliando “a limpar, às vezes, a escola, levar as coisas de uma classe pra outra... (...) na [organização da] Sala de Leitura...”

Para esse professor é necessário criar possibilidades de participação para que o aluno se envolva mais com as atividades propostas pela escola.

Perguntamos se as demandas dos alunos são transformadas por ele em projetos e ele respondeu:

Aí, um aluno queria saber assim, o quê que faria que um país se desenvolvesse assim diferentemente um do outro? Aí... A gente... Uma forma de estar discutindo isso, era tentar

mostrar assim... É... Você tem assim... Um indicador [no caso o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano], na verdade, ele não é fixo... Então, abri essa discussão na classe...

Há, portanto, a preocupação de incorporar as demandas dos alunos desde que elas estejam relacionadas ao tema definido por ele para o trabalho em sala de aula. Por outro lado, o professor reconhece que:

Às vezes, assim, quem trabalhava a rádio? Então tinha reuniões com o Higoberto, diretor, (...). Então ele tinha uma equipe que estava sempre num dia num determinado horário já reunida, ele estava fazendo discussões. (...) Surgiu a T.V., eles trazem problemas, eles trazem. Então, vamos discutir... Porque assim, o aluno está tanto vivenciando o problema, quanto ele também está buscando soluções...

A professora Adriana também se preocupa em incorporar à aula as questões trazidas pelos alunos. No trabalho já mencionado anteriormente, ela incorporou à aula o livro trazido por uma aluna porque ele atendia aos objetivos definidos para o terceiro ano do Ciclo I. Contudo, o espaço para decisão do corpo discente parece ser maior do que o existente nas aulas de Geografia: “Porque eles viram o movimento da MPB, né, mas viram o “iê-iê-iê”, que na mesma época da Jovem Guarda nos Estados Unidos era o “iê-iê-iê”, aqui era Jovem Guarda, que foi meio que pra tapar tudo, né, era o movimento da Jovem Guarda do AI-5, eles souberam disso, mas independente disso se apaixonaram pela Jovem Guarda.” Ou seja, transparece o desejo da professora em estudar o período talvez a partir de outro tipo de música ou outras formas de documentação, porém ela respeita o interesse dos alunos, sem perder de vista os rumos anteriormente definidos.

Em resposta à pergunta sobre o quê a escola faz que favorece a participação estudantil em instâncias como o Grêmio e o Conselho de Escola, ela diz: “Eles estarem vendo, por exemplo, os trabalhos deles reconhecidos, eles estarem pesquisando, trazendo material e sendo ouvido...”

O reconhecimento do ser e a capacidade dos adultos ouvirem as crianças também aparece como uma importante ação educativa que favorece a participação estudantil no relato da CP Natália:

Quando a gente se dirige às crianças, quando a gente vai conversar sobre alguma coisa, algum problema que aconteceu, a gente tenta com que as crianças falem e se sintam ouvidas, (...) valorizadas naquilo que elas falam. Acho que isso é o início, para elas saberem que o que elas falam têm valor, que elas estão na escola e podem falar que serão ouvidas. E a questão da participação, a gente está sempre procurando... A gente procura conhecer as crianças, saber das potencialidades, das dificuldades, e sempre pensando de uma forma como trabalhar melhor isso, como explorar isso, como incentivar certos talentos, desenvolver capacidades, é o olhar...

Outro fator importante que surge no relato da CP Natália é a idéia de que é preciso ouvir com justiça, pois, segundo ela, nem sempre o professor acerta em relação às crianças.

a gente tenta ouvir os dois lados (...), tenta ficar imparcial e ouvir direito, mesmo quando isso envolve aluno, não é porque o professor é a figura, a autoridade, que ele sempre vai ter razão. Primeiro a gente procura conversar, saber qual é o problema...Ouvir a criança... Às vezes, ela nem sempre sabe dizer o que acontece, às vezes não, ela sabe claramente o que está acontecendo... E também tem a idéia de que o professor está pegando no pé dele, que é só comigo... (...) Eu, pelo menos, procuro também conversar com o professor, saber o que acontece com ele também, saber qual a visão que ele tem desse problema, se ele percebeu... (...) Então, acho que há casos também em que a gente tem, que o professor precisa rever a sua prática e eu tento também fazer com que ele entenda o lado da criança, porque ela está se sentindo assim. E a maioria das vezes a gente consegue resolver...

Os alunos, contudo, reclamam da Auxiliar de Direção, a Sra. Joana:

Melissa: A Joana [Auxiliar de Direção] só grita...

Alexandre: Ela só grita... A Renata [professora] estava gritando, aí ela disse: “moleque, não grita!”. O Leandro [professor] gritou comigo, eu reclamei, ela chamou a minha mãe e não o professor!

Diretor Higoberto: Mas ela faz assim com todos... Ela fala alto, é dela... Cada um é de um jeito.

Embora haja a tentativa de ser imparcial e justa por parte da Coordenação Pedagógica, a prática da Auxiliar de Direção não parece ser. A situação relatada pelas crianças e ratificada pela direção proporciona a percepção de possivelmente haver um favorecimento aos professores sem nenhum questionamento de suas ações. Por outro lado,

não sabemos se a direção da U.E., no papel de chefia imediata, orienta ou questiona tal forma de agir da Auxiliar de Direção. É importante considerar que os conflitos envolvendo os alunos e os professores são encaminhados em grande medida à Auxiliar de Direção para que ela encaminhe as soluções, ou seja, é de suma importância uma ação justa de sua parte.

Para a CP Natália, a Coordenação Pedagógica tenta igualmente favorecer o desenvolvimento dos projetos dos alunos:

E com os alunos a gente foi fazendo a mesma coisa... Você tem uma idéia, então, põe no papel, escreve essa sua idéia... E começou um movimento de vários alunos estarem escrevendo e bolando projetos pra fazer... O Edson com aquele projeto das Olimpíadas... E sempre quando alguém vem com idéias a gente... A gente não diz logo de cara que não é possível... “Põe a sua idéia no papel que a gente vai analisar e ver o que é possível...” Porque eles têm umas idéias mirabolantes, que a gente fica pensando: “isso não vai dar certo... Isso dentro da escola vai ser um rebu...” Mas aí a gente vai, eu, pelo menos, já não digo de cara, não vai dar... Sempre quando é possível a gente senta com eles também, tenta ajudar, incentivar e as coisas acabam acontecendo...

A CP Elaine exemplifica o modo de agir da Coordenação Pedagógica:

Então, por exemplo, eu estou com uma meninadinha aí (...) do Ciclo I, que está fazendo na hora do recreio, a menina veio... duas meninas vieram perguntar se podiam fazer um salão de beleza na hora do recreio. (...) Porque elas fizeram tudo escrito, tudo direitinho... o horário, o quê que elas iriam fazer nesse salão de beleza. (...) Elas tiveram nessa semana um dia de experiência e eu perguntei “Como é que foi, gostaram?” e elas falaram “É, nós gostamos mas ficou muito tumulto porque todo mundo queria, e aí ficou uma fila enorme no salão dela e uma fila enorme no meu salão”. Então, elas fizeram de um jeito que tinha muito aluno (...) e que em um recreio não deu tempo. Então, elas vão reformular... (...) Então falei, pensem... Porque eu não dei idéia pra elas, eu quero que elas pensem como é que elas vão resolver esse problema (...).

Porém, a Coordenação Pedagógica percebe que não consegue atender às necessidades de todos os alunos que desejam realizar projetos na escola. Ao menos na fala da CP Natália transparece o desejo de um maior envolvimento do corpo docente nessa questão.

A CP Elaine cita o protagonismo infanto-juvenil como uma exigência a ser incluída nos projetos dos professores. Por isso, discutiu-se o conceito no horário coletivo de estudos para que houvesse um certo consenso do grupo acerca do mesmo. Na EMEF “Eliseu Dias”,

ficou que o protagonismo juvenil poderia ir por dois caminhos (...). Num primeiro momento o professor poderia dar idéia de acordo com o interesse que estava sentindo na classe, o interesse das crianças, e a partir disso, se as crianças topassem, elas iriam também implementando e trazendo idéias, enfim, tomando espaço mesmo (...) dentro desses projetos ou poderia mesmo ser idéias dos próprios alunos.

Para a CP Elaine os dois extremos são equivocados: tanto o professor decidir tudo, quanto o professor não decidir nada durante as aulas. De acordo com essa idéia o espaço discente nas decisões acerca do currículo escolar tende a aumentar, se realmente incorporado pelos professores, sem que isso signifique a perda da autoridade docente necessária ao processo de construção do conhecimento.

Tal mediação realizada pela equipe escolar parece ser coerente com a proposta defendida por Pistrak (1981) e Paulo Freire (2005) para a instauração de uma educação democrática. Para o primeiro, a auto-organização é aprendizado social que somente pode ser realizado pelas crianças com a mediação dos adultos. Para o segundo, tanto o autoritarismo do professor fere a liberdade do educando, quanto a licenciosidade impede o desenvolvimento dos alunos.

Segundo o diretor Higoberto, “a participação, o protagonismo infanto-juvenil, que é uma das metas da escola, foi avaliada como um retrocesso [em relação aos anos anteriores]... Sentimos um desânimo dos alunos que não conseguimos localizar e que eu acho que é a falta de liderança adulta, que não ocorreu...”

Durante as reuniões do Grêmio sob a supervisão da AD Eloísa não percebemos uma ação diretiva ou qualquer interferência no sentido de impedir uma ação. As únicas interferências ocorreram para orientar e alertá-las para o fato de que ao propor atividades no horário de aulas ou para os demais alunos da escola era fundamental o envolvimento dos professores e da Coordenação Pedagógica, devendo as meninas procurá-

los para discutir as suas propostas com eles. Também houve a orientação para a apresentação das propostas no Conselho de Escola.

Tais orientações para que as adolescentes dialogassem com os professores e a Coordenação Pedagógica implicava, ao que parece, uma disponibilidade do grupo de adultos em ouvir e negociar com as crianças e os adolescentes quanto ao auxílio que precisariam dar à efetivação dos projetos a serem desenvolvidos pelas crianças.

O relato de Cláudia, sobre a organização de uma festa no período noturno talvez possa esclarecer as dificuldades dessa negociação:

A gente tem de colocar horário da festa. Quem, os professores que vão estar na festa, comida, lanche, quem vai oferecer o lanche, quem vai limpar no dia seguinte, tudo isso a gente tem que fazer... Por exemplo, se não tiver uma pessoa pra ficar na entrada, já não deixam a festa... Um professor ficava no portão e duas alunas do Grêmio ficavam na porta da entrada pra receber os convites. O professor pra ver se quem vinha era da escola mesmo... Tinha que ter uma média de professores na festa. Não podia dois, três... [O problema é que] alguns dão aula à noite, não podem, outros tinham algum compromisso... Mas a maioria vinha...

É interessante notar que, se a participação dos alunos por vezes assume o significado de auxílio para a execução de tarefas necessárias ao desenvolvimento de atividades planejadas pelos docentes e equipe técnica da U.E., também se espera o mesmo tipo de participação dos professores para a implementação dos projetos idealizados pelos alunos. Contudo, se muitas vezes a participação dos alunos não avança em direção às decisões sobre a escola, o mesmo não ocorre com o corpo docente.

Segundo Alexandre, um projeto como uma excursão: “Além de ter que passar pelo Conselho da Escola, tem que passar pela JEI (...). Os professores, ver quem vai, se eles concordam, o quê que eles acham. Tipo eles fazem uma pré-avaliação de quando a gente implementa (...).

A familiaridade do aluno com os procedimentos da escola e com os horários de estudo dos professores, bem como com as siglas utilizadas pelos profissionais da rede municipal de ensino demonstra que é prática comum nesta EMEF a negociação com a Coordenação Pedagógica e com os professores para a implementação dos projetos dos alunos.

O diretor Higoberto ia além da orientação dada pela AD Eloísa em sua forma de acompanhar os alunos da rádio e da televisão. Ele procurava discutir com os alunos as suas idéias, avaliar os programas realizados, orientar sobre a organização prática dos eventos idealizados.

Por exemplo, sobre a filmagem de uma peça que seria encenada de manhã (Ciclo II) e os membros da televisão queriam não somente realizar o registro, mas também apresentar o vídeo para as crianças da tarde (Ciclo I), o diretor questiona se previamente é possível saber sobre a qualidade da filmagem e, além disso, se a peça seria adequada às crianças.

Em uma reunião da rádio, após a discussão sobre a ausência da pessoa que seria entrevistada na quarta-feira anterior, o subgrupo decide reprogramá-la para a próxima quarta-feira. Nesse momento, o diretor questiona: “mas, e se ela faltar de novo?”, ao que o Alexandre responde “Então eu não sei, vou ver...”

A mediação do diretor é esperada pelas crianças e pelos adolescentes. Por isso o procuram constantemente, a ponto de conhecerem a sua rotina, quando encontrá-lo, qual o melhor momento para conversar com ele. De acordo com Alexandre:

O Higoberto tem essa. Ele é uma pessoa muito bacana. Mas ele (...) tem um tempo muito curto. Tanto é que ... (...) Tudo é muito corrido. Eu consigo pegar ele aqui de segunda-feira de manhã correndo, ou quarta à tarde correndo, eu não consigo pegar ele outro dia. Ele está sempre correndo.

O auxílio da Professora Tatiane também é importante aos alunos. Segundo Alexandre: “sempre que eu preciso, ela me ajuda e sempre que ela precisa, eu ajudo (...). Então assim, ela é... É uma amiga dez. Eu e o Samuel... A gente pode contar com ela a toda hora, pra estar vindo (...) ajudar a gente.”

As alunas do Grêmio comparam a mediação realizada pela AD Eloísa e pelas professoras Sueli e Tatiane:

Aí no meio do ano, quase no final, a gente teve apoio da Profª Sueli, da Profª Tatiane. Aí o Grêmio foi pra frente... A Eloísa (...)... Tipo, ela não falava coisas pra gente fazer... A gente fazia a reunião, fazia a ata e acabou. As professoras, não. Elas falavam, davam opiniões. Isso não é legal fazer, ninguém vai gostar...

Para as alunas era importante a experiência das professoras para conseguirem desenvolver os seus projetos. Não se tratava de esperar que decidissem por elas, mas de darem o suporte que precisavam para desenvolvê-los.

As professoras Sueli e Tatiane ficaram responsáveis por assessorar o Grêmio no segundo semestre. Contudo, as adolescentes não compareciam às reuniões marcadas, que eram continuamente remarçadas para outro dia ou horário diferente do combinado. Dessa forma, muitas vezes fomos à escola para participar das reuniões que não aconteceram.

Nesse período o Grêmio ficou praticamente reduzido a quatro pessoas (todas do 3º Ano Ciclo II) até meados de outubro: Melissa, Cláudia, Vivian e Flávia. Depois, a Flávia desiste definitivamente da participação no Grêmio. Ao final do ano, a Cláudia – presidente do Grêmio – se transferiu de escola, retornando no ano presente.<sup>53</sup>

A ação das professoras, contudo, parece ter sido importante: o Grêmio conseguiu editar mais uma edição do jornal “Ultrajovens 2005” e obteve o apoio dos alunos da rádio para a realização de uma festa no período noturno. O jornal saiu com artigos assinados apenas pelas alunas Cláudia e Melissa do Grêmio, além da contribuição de um aluno do 4º ano Ciclo II e das professoras Sueli e Tatiane. A articulação com os alunos da rádio, segundo a nossa percepção, também aconteceu mediante a intervenção das professoras.

De acordo com a Profª Tatiane: “Foi difícil motivar mesmo as duas meninas do Grêmio. Elas escreveram os artigos, mas a coisa não saía...”. Então a professora Tatiane pediu para o seu filho fazer a diagramação para que o jornal pudesse ser impresso na escola. Como era impossível imprimir um para cada aluno, foi entregue um para cada professor que leu na sala de aula com os alunos. Alguns exemplares foram afixados pela escola.

Essa professora relatou ainda que foi difícil obter o apoio da rádio para a festa, pois os alunos competem entre si, “há guerrinhas entre os grupos”. Tratava-se de um

---

<sup>53</sup> Os alunos do 3º ano do Ciclo II, em grande parte, tentavam a transferência para outras unidades escolares porque o 4º ano do Ciclo II era à noite e as famílias não queriam seus filhos estudando nesse período. Com a construção das salas, o 4º Ano pôde permanecer no período matutino com os demais anos do Ciclo II e os alunos permaneceram.

baile que ocorreu em uma sexta-feira ao final de novembro. A conversa com a professora Tatiane ocorreu dois dias antes e ela estava bastante ansiosa, pois somente tinham sido vendidos dezoito convites. Havia uma preocupação com o possível fracasso da festa, o que não se efetivou.

A preocupação das educadoras com a manutenção do Grêmio e com o sucesso das meninas na efetivação do jornal e do baile parece ter causado desânimo entre as professoras ou pelo menos uma descrença em relação às alunas do Grêmio. A constante mudança de horários tentando realizar as reuniões em horários que supostamente todos podiam vir não modificou o fato de que a maioria dos integrantes eleitos continuou ausente. Ao mesmo tempo, como é o caso da diagramação do jornal, há uma substituição de responsabilidades, ou seja, a professora Tatiane encontrou alguém para realizar por elas uma ação sem a qual o jornal não se concretizaria.

A prática observada da professora Tatiane no acompanhamento do Grêmio Estudantil em 2005 e na presidência do Conselho de Escola mostra a contradição entre o pronunciado e o concretizado. Embora haja o desejo expresso e o trabalho de orientação da professora para motivar as alunas à participação, o fato de seus esforços não terem resultado em uma ação disciplinada das meninas (elas não vinham às reuniões e não organizavam detalhadamente as atividades que pretendiam implementar) foi motivo de grande decepção, a ponto de agir para evitar que elas participassem do Conselho de Escola em 2006.

O rigor e grande expectativa dos adultos da escola quanto à disciplina no cumprimento de horários, na organização dos eventos originou muitos conflitos. Parece-nos que a expectativa mais alta do que a capacidade de organização das alunas não foi bem dimensionada pelos educadores que, também por sua vez, se sentiram impotentes para fazer uma mediação mais adequada.

A contradição entre o projeto de formar alunos para serem protagonistas e a ação do Conselho de Escola é evidenciada na fala de Flávia, uma das diretoras do GE:

Porque tudo que a gente organizava, chegava na reunião do Conselho, os professores não aceitavam. Não aceitavam... Porque às vezes ficava em cima da hora aí, “Ah, vamos adiar.” E a gente, “mó” trabalho pra fazer texto, pra falar, pra organizar, pra ligar, sabe, e eu sempre nas reuniões. Aí a partir de setembro eu falei: “Não, não dá!” Aí eu não vim mais. Porque

eu tinha prometido que a próxima vez que a gente fizesse e eles não aceitassem... E não é porque eles não quiseram aceitar... É porque na hora a gente fica nervosa. É porque os pais sempre não concordavam, era porque ‘tava em cima da hora, não tinha dinheiro...

Ao mesmo tempo em que a aluna tenta, juntamente com as demais adolescentes, organizar as atividades do Grêmio idealizadas pelos seus integrantes, ela se dispõe a participar das reuniões do Conselho de Escola e defender os projetos do grupo. Contudo, a forte oposição dos adultos, que impediu por diversas vezes a implementação desses projetos, resultou em um descrédito entre os adolescentes a respeito da importância da participação estudantil.

Todo o trabalho de favorecimento do protagonismo infanto-juvenil da unidade escolar resultou na disposição dessas alunas em participarem das instâncias de organização coletivas da escola, de forma a se sentirem confiantes a representarem os interesses de seu grupo no Conselho de Escola, apresentando seus projetos e defendendo-os. Contudo, diante de uma seqüência de enfrentamentos e derrotas no tocante à aprovação de seus projetos, tais resultados foram diminuídos, gerando a desistência da aluna Flávia em participar de qualquer outro projeto na escola e a decisão da maioria dos alunos envolvidos em 2005 com o Grêmio ou com a rádio em não participar do Conselho de Escola.

#### **d) Os alunos: possibilidades e dificuldades quanto à participação**

Entre os motivos que os alunos indicam para a sua participação na escola encontramos o prazer em realizar algo na escola, em ser reconhecido, o desejo de cooperar para a melhoria da escola, a busca do aprendizado na rádio e na televisão e o desejo de estar integrado em algo que é valorizado pelos demais alunos e adultos da escola.

Para a aluna Cláudia (4º ano Ciclo II em 2006), a sua participação no Grêmio ocorreu porque: “Eu percebi que todo o ano era a mesma coisa... Prometia várias e várias e várias.... E nunca acontecia nada...E eu quis participar e ver o porquê... Eu acho legal poder participar da escola e ter uma voz ativa...” Já para Melissa (4º ano Ciclo II – 2006) a participação ocorreu porque “eu acho legal participar, assim, desses projetos que

têm na escola, pra ajudar...” Flávia foi motivada (4º ano Ciclo II – 2006): “Porque assim, eu... Eu adoro vir nas reuniões.”

É importante ressaltar que a aluna Melissa não foi eleita para participar do Grêmio. Sua atuação iniciou quando muitos dos integrantes haviam desistido. Ela primeiro era considerada colaboradora, depois se tornou vice-presidente. A presidência era exercida pela Cláudia, pois a pessoa eleita para o cargo, Tamires, desistiu no meio do ano. A aluna Flávia também iniciou como colaboradora e depois se tornou Diretora de Cultura.

Para Samuel, da rádio (4º ano Ciclo II – 2006), o desejo de participar iniciou quando ainda estava no Ciclo I:

O projeto [da rádio] começou quando eu tava na quarta série...(...) A gente viu o equipamento, tudo... E aí na quinta série o projeto começou a andar... Começaram a organizar. Os alunos, no caso, que eram da sétima na época, começaram a organizar e eu tive vontade de entrar... Eles tinham um problema de muita gente, não sei o quê... E quando (...), acabei entrando... Fui convidado pela diretora, e a partir daí a gente começou com o projeto da rádio...

Para Aline, participar é: “Muito legal, porque a rádio é um negócio que você aprende mais... Tem reuniões que explicam... Por exemplo, eu entrei e não sabia mexer em nada... Aí umas pessoas me ensinaram... Aprendi a mexer...”

O aluno Samuel também afirma que: “Só que eu queria, tipo, pelo menos quando a gente começou, a gente queria fazer algo diferente, que fosse... que a participação dos alunos, que pudesse dar opinião aonde coubesse, onde fosse preciso...”

Alexandre também menciona um desejo de participar que remonta ao tempo em que estudava no Ciclo I:

Eu vim da terceira série, estudava numa escola particular e (...) na terceira série eu já era diretor do jornal da escola. E aí, eu chego na quarta série, a escola faliu e aí eu vim pro “Eliseu Dias”. E, nessa, eu entrei aqui, achei muito interessante, era o Edson que ‘tava na rádio ainda, é... ‘Tava super interessante... A rádio funcionando. Eu queria entrar no projeto, mas como não conhecia ninguém, era aluno novo, me acanhei. (...) aquela coisa de me soltar mais.

Alexandre, sobre a televisão, ainda diz:

Eu já estava com esse projeto desde a sexta série. Mas... (...) Eu sabia que ia ter rejeição por parte da rádio. Então eu fiquei com medo de apresentar na sexta série... (...) Eu ‘tava com o projeto digitado no computador, bonitinho, é... (...) Mas não tinha coragem, porque a rádio era muito... Muito forte... Era a época do Edson... Ex-aluno daqui que saiu em 2004. A rádio tinha uma potência muito grande. A rádio tinha um impacto muito grande aqui na escola... A rádio não tinha... Era assim... É como se não tivesse intervalo aqui na escola... Faziam os programas, entrevista, então era música, programa de fofoca, que as meninas achavam engraçado... Então eu falei assim, se eu entrar agora, eu não vou conseguir... (...) Aí veio na sétima série: “Não, eu não vou entregar, eu não sei, não sei se eu vou conseguir... É muita responsabilidade.” (...) Mais um motivo ainda foi quando eu fui no encontro sobre a Mata<sup>54</sup> e aí eu pensei: “Legal, eles tão gravando, interessante! Isso podia estar sendo gravado em imagem!” Uma semana depois que aconteceu isso, peguei, imprimi, coloquei tudo direitinho, cheguei e coloquei pro diretor de manhã.

Esse aluno ainda menciona um programa de T.V. matutino destinado a jovens em que o apresentador mostrou os alunos de uma escola particular desenvolvendo programas de televisão. Também menciona o projeto de uma outra escola municipal da região em que os alunos desenvolvem programas de televisão.

Tal aluno desenvolve um projeto de panificação com o 4º Ano do Ciclo I e com a comunidade na Escola da Família e auxilia a Profª Tatiane na Sala de Leitura. Segundo o seu relato: “Dou baixa em livros, tomo os livros, organizo os livros enquanto a Profª Marlene dá aula. Então, todos eles [alunos do Ciclo I] me conhecem e eu organizo as salas e brinco com eles.”

O trabalho com os alunos do 4º ano do Ciclo I é semanal e as crianças se envolvem bastante com esse projeto que é entendido pelo Alexandre e, ao que parece, pelo professor também, como um prêmio, pois somente acontece quando os alunos se comportam bem nas demais aulas. Segundo Alexandre:

É... Eles se organizam todos... Eles... É... Nessa vontade deles de querer fazer, eles... Cada um traz um pouquinho e quando vai ver... Às vezes sobra até o material. E aí assim... o

---

<sup>54</sup> Refere-se ao “1º Encontro Pró-Parque da Região Oeste da Grande São Paulo”.

<sup>55</sup> Isto parece fazer referência à ação dos alunos da rádio que são responsáveis pelas músicas tocadas no recreio das crianças: durante as visitas realizadas no horário da tarde ouvimos sempre rock. Contudo, pode ter sido mera coincidência.

interessante é que a gente dividiu em aula teórica e aula prática e a aula teórica a gente ‘tá forçando eles a escrever. Porque a gente ‘tem que colocar... Eles vão ter que escrever de qualquer jeito, colocando... Porque eu coloco as receitas pra eles na lousa, eles vão copiar e aí eu coloco a explicação, eles copiam.

As dificuldades em participar elencadas pelos alunos são muitas: vários alunos do Ciclo II fazem cursos à tarde, outros não têm a permissão dos pais para ficarem além do horário regular de aulas na escola, há muitos conflitos entre eles, expressam o medo de não serem aceitos pelo grupo (como já transpareceu nos relatos do Alexandre e do Samuel), além de terem dificuldade para implementar alguns dos seus projetos, o que é causa de enorme frustração. Os demais alunos da escola também cobram dos alunos a não implementação de algumas atividades, o que além de tudo, provoca grande embaraço para eles. O excesso de preocupação, a quantidade de tempo disponível para realizar os projetos desejados por eles e a grande responsabilidade que isso acarreta também é um fator a ser considerado, segundo eles.

De acordo com Alexandre:

E aí o Samuel tinha assumido a rádio, então eu vi o quanto ele estava estressado. Porque quem assume projeto na escola, assume pra dar até... Até o seu o próprio sangue. Você vai lá e você tem que fazer aquilo... Tem que fazer acontecer isso. (...) Você via estampado no rosto dele: “Eu não agüento mais!”

Ele inclusive recomenda aos demais alunos que

(...) não sejam como eu e o Samuel... Assumam tudo... Porque é cansativo. É estressante. Tem dia que a gente chega em casa e só pensa em tomar um banho, da gente deitar, dormir, porque a gente fica muito cansado. Além da gente ficar muito chateado com coisas que acontecem.

De acordo com a sua experiência, ele ainda diz: “Vai participar de projeto? Participa só de um e evita de participar de outros projetos. (...) Isso é pra gente não se sobrecarregar.”

Mesmo assim, apesar de desenvolver o projeto de panificação e de integrar o grupo da televisão, ele também estava auxiliando na rádio (apesar da briga com o Samuel) e ainda se candidatou para a eleição do Grêmio em 2006.

Outro problema indicado por ele é a ausência às aulas em alguns momentos e a cobrança dos demais alunos da escola: “O Professor (...) de Português, coincide de eu sair das aulas justamente na aula dele, pra falar com a Natália ou reunião do Grêmio, ou coisa assim. Então, o pessoal veio falar pra ele que ele está me protegendo.”

Segundo Samuel, liderar o grupo da rádio:

É um trabalho difícil, porque primeiro são várias pessoas que pensam diferente. Então é um grupo de alunos, normalmente a rádio não é prioridade pra eles, então você tem que estar convocando pra reunião e aí ninguém vem e aí você tem que estar, e... Tem que chamar atenção, não sei o quê, tem que ficar dando corte, depois tem gente que quer sair... É uma coisa que se tem que ... porque sem muita gente não dá pra organizar... É difícil...

O excesso de cobrança entre eles e, ao mesmo tempo, a forma autoritária de exigir do colega a participação talvez merecesse uma ação educativa por parte dos adultos da Unidade Escolar.

Além disso, os equipamentos em estado precário e a ação punitiva da direção de suspender a rádio por uma semana ao final do segundo semestre de 2005 resultaram no desânimo dos alunos, de acordo com o relato do Samuel:

O ano passado foi... A gente tinha um problema assim... Na reunião a gente tinha a programação, mas na hora de apresentar os programas, o som saía falhado, o som dava defeito... Gente esquecia a programação em casa... (...) Depois a gente começou a cortar... A gente teve que... Ou fazia a programação direito ou não fazia. Teve uma semana... A gente até parou a rádio por uma semana... E a rádio não tocou mais nada... A partir dessa semana a rádio começou a desandar... A gente foi meio que perdendo o ânimo, perdendo o ânimo...

O desprestígio de alguns professores em relação aos programas que realizaram também apareceu como motivo de desestímulo à participação: “Quando a gente fazia programa de rádio pra reunião de pais, muitos professores desligavam caixas, tiravam caixa da sala, aí a gente começou a desistir... Começou a desmotivar todo mundo...” Além

disso, às vezes a programação era solicitada pelos professores e, mesmo assim: “Eles vinham, pediam, tipo assim, uma homenagem pro Dia das Mães, a gente fazia, aí a homenagem do Dia das Mães (...) tinha meia hora, os professores escutavam (...) quinze minutos e desligavam a rádio...”

Também os pais não se interessavam muito pelas atividades programadas pelos alunos, segundo o Samuel: “Como teve um tempo que foram fazer [os alunos] um trabalho diferente, foram fazer uma recreação pros pais e eles não gostaram muito, muitos ficaram sentados, muitos ficaram..., subiram direto pras salas e os professores se desmotivaram um pouco pra fazer isso.”

Melissa reclama da incompreensão dos alunos:

Que nem tudo mundo colabora, assim, e todo mundo acha que por a gente ser o Grêmio a gente tem que fazer tudo na escola, tem que promover.. é... passeios... e é só isso que eles querem... E não é só é isso, a gente quer projetos pra melhoria da escola. E às vezes, eles, o pessoal, os alunos, eles não entendem isso.

É interessante notar que o Grêmio, mesmo com todas os problemas vivenciados, desenvolveu inúmeras atividades na escola: as edições dos jornais, que segundo a Cláudia, foram mensais, a festa para o Ciclo I (denominada Mega Mix) em maio e outra no final do primeiro semestre, o Correio Elegante na festa junina, o sorteio da cesta de produtos de beleza, a homenagem ao Dia das Mães, a colocação de papel higiênico e espelho nos banheiros com o dinheiro arrecadado, a compra de tambores de coleta de lixo reciclável, o baile no final do ano (denominado Euforia). Ainda assim a avaliação dos alunos da escola é bastante negativa em relação ao que elas desenvolveram.

Pareceu-nos que a atividade mais esperada era a ida ao Play Center (parque de diversões), atividade que elas desejavam muito realizar e que não conseguiram.

Segundo o relato de Flávia:

Que a gente ia pro Play Center. E os alunos estavam super afim porque o ano passado a gente não teve nenhum passeio. Aí a gente fez... Ligamos, entramos na Internet, pesquisamos, tal... Aí depois que estava tudo pronto, os professores apoiaram... Aí o quê que aconteceu? Faltava professor pra ir com a gente, pra organizar os alunos, porque sem professor não dá. E só três professores se mobilizaram a ir com a gente. Então... Aí chegou

na reunião [do Conselho de Escola], já estava tudo pronto. Aí os professores: “Não porque tem pouco...” Tipo, uma semana antes do passeio. “Tem poucos professores, não vai dá...”

A situação, segundo a nossa percepção, foi muito humilhante, porque as alunas, de acordo com o relato de Flávia: “a gente já tinha dado só as autorizações, já tinha passado em... nove salas, na época, dez. Então já estava a escola inteira na maior ansiedade, cobrando da gente... A gente se sente no direito de, né...”

Segundo Flávia não foi a primeira vez que o Conselho de Escola reprovou um projeto do Grêmio. Os motivos para os pais ou os professores rejeitarem suas propostas variavam: o fato de estar “em cima da hora”, ou faltar professor para acompanhar, ou não haver dinheiro para implementá-las. Para a Flávia, isso foi mais do que poderia suportar.

De acordo com Flávia:

Aí, assim, no começo todo mundo vinha... Aí pararam de vir, “Ah, minha mãe não ‘tá me deixando vir nas reuniões.” Uns davam desculpas, outros vinham pra “zoar” mesmo. Colocaram o nome lá só pra “zoar”. Foram bastante pessoas. Depois foram saindo um pouco...

Para ela, há o desejo de aparecer e não de trabalhar dos colegas: “na hora do debate todo mundo quer, porque vai subir no palco. Na hora que o Grêmio organizava as coisas, dava festa, “Ah, eu sou do Grêmio”, porque o nominho deles estava escrito. Mas na verdade, participação nenhuma.”

As alunas Melissa e Cláudia novamente se candidataram à eleição em uma chapa formada com o aluno Alexandre. A Flávia recusou-se a participar nesse ano.

#### **e) A dimensão pedagógica da participação estudantil no Grêmio**

Ao contrário do que Licínio C. Lima (1998) percebe nas associações estudantis portuguesas, o Grêmio Estudantil na EMEF “Eliseu Dias” não tem visibilidade apenas durante o período das eleições.

Entre o grupo de professores e equipe técnica, o cuidado para que esse grupo continuasse atuando existiu durante todo o ano, principalmente no segundo semestre

quando poucas alunas compareciam às reuniões, o que demonstra a importância que a equipe técnica e docente atribui à organização estudantil.

Há visibilidade também entre os alunos, na medida em que algumas ações como o jornal e os bailes foram organizados pelo Grêmio Estudantil. A expectativa quanto à realização das excursões e as discussões das alunas com os demais membros do Conselho de Escola igualmente deram notoriedade ao grupo.

Por outro lado, isso gerou conflitos com os demais alunos da escola e também uma avaliação negativa do trabalho realizado pelo GE no ano de 2005, pois foram eleitos principalmente porque em campanha prometeram organizar as excursões, no que falharam.

Houve, portanto, uma situação de visibilidade que perdurou ao longo do ano.

Contudo, a formalidade das eleições e da organização do estatuto do Grêmio Estudantil parece não ter o menor sentido no cotidiano da EMEF.

Quanto à regulamentação (LIMA, 1992), embora haja regras formais definidas, a participação no Grêmio Estudantil se pautou por uma não formalidade, havendo uma adaptação das regras escritas às contingências.

A divisão de cargos existente no estatuto do Grêmio mostrou-se inviável na prática. De acordo com Flávia: “No começo (...) tinha Diretor de Esportes... Depois desapareceu tudo. E a gente (...) ocupou quase todos os cargos. Eu era tudo, na verdade. Eu e as meninas. A gente era... Tudo.”

Além disso, as pessoas que se mantiveram atuando no GE não eram nem mesmo as que faziam parte da diretoria eleita e uma delas, Melissa, ainda era da chapa oponente.

Todavia, as eleições parecem ter servido para conferir legitimidade ao grupo, que se sentiu no direito de “brigar” no CE pela aprovação de seus projetos. Foram entendidas como legítimas representantes dos alunos, mesmo no Conselho de Escola, principalmente porque os membros deste órgão não tinham sido eleitos por todos os alunos da escola e nem compareciam às reuniões. Ao contrário do observado por Licínio C. Lima, não houve diminuição da representatividade por existirem outras formas de representação no universo escolar, pois na EMEF “Eliseu Dias” a representatividade dos membros discentes do CE pareceu-nos bastante questionável.

No Grêmio Estudantil estudado parece existir o compromisso com o programa defendido antes das eleições. Esse referencial a um programa parece estar presente entre os alunos da escola, pois a partir dele avaliaram as ações das representantes. Há que se considerar ainda que, apesar de ser prevista uma participação indireta (através dos representantes), de fato, pela ausência dos eleitos, na EMEF “Eliseu Dias” qualquer aluno que demonstrasse interesse em organizar as atividades estudantis poderia compor a diretoria.

O envolvimento dos alunos *com o Grêmio Estudantil*, de acordo com as categorias propostas por Lima (1992), talvez se aproxime mais da passividade ou da conduta reservada. Apesar de os alunos acompanharem as ações desenvolvidas pelas alunas da diretoria, o fizeram precariamente, considerando essencialmente a não realização das excursões; para alguns dos alunos eleitos, uma participação reservada talvez seja a melhor definição, por adotarem uma “postura calculista”, como a apontada pelas alunas de somente participar quando isso traria alguma notoriedade. Contudo, a participação das meninas que permaneceram atuando na diretoria pode ser compreendida como ativa, pois elas demonstraram conhecer seus direitos e deveres, bem como os demais espaços de participação na escola, atuando no Conselho de Escola, mesmo não tendo sido eleitas como representantes estudantis do CE.

Entretanto, tal categorização precisa ser vista com muita cautela, pois muitos alunos que não se envolveram com o GE, o fizeram com a rádio ou a televisão da escola ou ainda desenvolveram outros projetos desvinculados desses espaços mencionados. Desta forma, principalmente a idéia de “envolvimento passivo” precisa ser compreendida nos limites da relação dos alunos com o órgão de representação estudantil na EMEF.

A orientação das alunas contrária, algumas vezes, às dos membros adultos gerou grande tensão na escola e a oposição dos adultos, por impedir a realização dos projetos que julgavam mais importantes, mostrou-se muito difícil de enfrentar.

O GE, teoricamente, seria um espaço em que os seus membros teriam autonomia para definir, organizar (a ação) e implementar seus projetos. Essas características fariam dele, segundo a definição de Bordenave (1983), um espaço dotado de alto grau de controle pelos seus membros (somente sendo superado pela autogestão). O fato de ser obrigatório aos membros do GE a negociação com os adultos para que haja a

implementação de seus projetos na escola diminui tal grau de autonomia, embora as restrições na EMEF estudada se refiram não aos projetos em si, mas às exigências quanto ao grau de organização dos alunos. Além disso, os ajustes exigidos pela equipe escolar, quando observados os projetos implementados, também não os descaracterizaram ou alteraram substancialmente a forma de organização elaborada pelos alunos. Observadas as restrições, ainda é possível verificar um alto grau de autonomia ao grupo do GE, e a importância do aprendizado correlato.

Para as alunas do Grêmio a participação trouxe um aprendizado de como é difícil organizar as coisas na escola em que estudam.

Para Cláudia, o aprendizado envolveu o planejamento:

A gente tem de colocar horário da festa. Quem, os professores que vão estar na festa, comida, lanche, quem vai oferecer o lanche, quem vai limpar no dia seguinte, tudo isso a gente tem que fazer... Por exemplo, se não tiver uma pessoa pra ficar na entrada, já não deixam a festa, já não deixam fazer a festa... Isso é muito difícil... Tinha até falado [antes de fazer parte da diretoria], “Grêmio não faz nada”, mas não é assim... Pensava que era muito fácil... É muito difícil...

De acordo com Flávia: “Tem que falar com a Natália, com o diretor Higoberto, com a Eloísa, tem que falar com todo mundo até com a tia da escola, [que] tem que estar sabendo. Porque não dá. Organizar e ver se os professores estão de acordo, porque eles... Eles meio que fecham.” Ainda segundo ela: “A gente não estava nem ciente de como que era a JEI, professor, todo mundo. Então a gente achava que era fácil. Depois a gente chegava na reunião do Conselho e ‘Não, não, não’. Então era muita resposta não.”

Para Flávia, se ela fosse iniciar atualmente no Grêmio faria as coisas de forma diferente: “porque eles [os professores] são a base. Perguntar, dar opinião... Normalmente a gente faz um negócio, escreve tudo o quê a gente acha. Eles vão, lê. Eles que vão mudar. Então é mais fácil fazer com eles e no dia da reunião [do Conselho de Escola] não ter mudança nenhuma, entendeu, já ser do jeito que eles querem.”

O aprendizado da negociação, como o apresenta Caldart (2000), é de extrema importância também à participação estudantil, pois é preciso saber sobre o que se pode transigir, abrir mão e o que não se pode aceitar. A autora ainda lembra ser necessário

o reconhecimento da igualdade diante da autoridade (no caso tratado pela autora, dos Sem-Terra, frente às autoridades governamentais). O que pudemos observar na atuação das meninas do Grêmio foi justamente a dificuldade em ceder e aceitar algumas regras da escola (como a presença dos adultos responsáveis em passeios e bailes). Houve uma intransigência no desenvolvimento dos projetos, o que impediu o estabelecimento de um diálogo efetivo, principalmente com o corpo docente, mas também com a equipe técnica.

Concluiu-se, a partir da fala de Flávia, que tanto era possível a negociação dos alunos com os professores anteriormente à votação no CE, quanto que não havia a possibilidade dos alunos desenvolverem atividades como os bailes e as excursões sem a presença dos professores. Entretanto, foi um aprendizado doloroso e tardio às adolescentes, pois o mandato já chegava ao fim.

Outro aprendizado importante às alunas diz respeito à necessidade de lidar com o corpo discente da escola através do diálogo, bem como a necessidade da solidariedade. Sem a negociação e sem o auxílio dos alunos da rádio dificilmente, por exemplo, a última festa teria acontecido.

Deve-se ressaltar haver a disposição entre os alunos do GE de 2005 em ouvir as crianças e os adolescentes, fato observado na realização da festa realizada ao final do primeiro semestre de 2005. Os alunos do Grêmio ficaram responsáveis pela festa dos alunos do Ciclo I e os da rádio da escola pela festa à noite destinada aos adolescentes. Os membros do Grêmio passaram em salas de aula e realizaram uma pesquisa com as crianças, na tentativa de saber se as crianças queriam realmente uma festa ou uma gincana. Em todas as classes, exceto no 3º ano A do Ciclo I, as crianças decidiram por uma festa. Novamente os alunos do Grêmio consultaram as crianças para saber sobre o tipo de festa desejada e a resposta obtida foi a de uma em que fossem tocadas “músicas de todos os tipos”.<sup>55</sup> A partir desta solicitação, a Cláudia inventou o nome da festa: Mega Mix e a organização esteve pautada nas decisões tomadas pelas crianças.

A ausência dos colegas e a sobrecarga de trabalho levaram-nas à percepção da necessidade do trabalho responsável e sério, mantendo o compromisso com o grupo.

Embora, como afirmou Sueli Camargo Ferreira (2002), a alteridade e a heterogeneidade sejam características importantes a serem contempladas pelo Grêmio, que são favorecidas pela renovação anual de seus membros, mediante a mesma renovação anual

difícilmente o conhecimento adquirido pelas adolescentes poderá ser compartilhado com outros grupos de alunos, que provavelmente enfrentarão iguais dificuldades para conseguir estruturar o seu trabalho.

Isso talvez possa não ser um problema real, na medida em que não há restrição à reeleição dos alunos e que estes podem compor outras chapas com algumas pessoas do ano anterior e outras que nunca participaram. De fato, isso foi o que ocorreu no presente ano de 2006, quando duas adolescentes da direção do GE do ano anterior se uniram a alguns alunos do grupo da televisão para formar uma chapa. Esse tipo de composição poderá continuar contemplando a alteridade e a heterogeneidade, além de favorecer o compartilhar das experiências participativas entre os dirigentes. Entretanto, essa pretensa solução decorre de fatores meramente casuais. Tal situação com certeza não seria um problema se todos os alunos da escola compreendessem que são parte do Grêmio.

Em relação a esse tópico há similaridade ao que ocorre, segundo Lima (1998), em Portugal. O não envolvimento dos demais alunos da escola faz confundir a diretoria com o Grêmio em si, ou seja, toma-se a parte pelo todo.

Apesar da maioria dos alunos que participaram em 2005 serem alunos dos últimos anos do Ciclo II, havia representantes, ao menos no momento da eleição, de alunos de todos os anos do Ciclo II e do último ano do Ciclo I. Esse ano, uma das chapas era composta basicamente por alunos do 1º ano do Ciclo II, o que denota que o desejo de participar dos alunos permeia boa parte dos alunos do Ciclo II.

Também ficou evidente durante o debate da manhã (2006) a desaprovação dos alunos do Ciclo II à chapa formada com os alunos do Grêmio do ano anterior e da televisão, pois vaiavam todas as suas falas. Perguntamos a um grupo de alunos que estava ao nosso lado o porquê das vaias, ao que responderam: “Eles são muito folgados... ‘tão se achando...” De acordo com a profª Tatiane, que estava presente: “Os alunos perceberam que a chapa do ano anterior não cumpriu as promessas que fez...”

A dificuldade de organização das representantes do Grêmio e a necessidade da mediação adulta nos conflitos observada na EMEF “Eliseu Dias” foram também observadas em diversas realidades (PESCUMA – 1990, GARCIA – 2003, LIMA – 1992).

Entretanto, mesmo uma existência precária produziu significados sociais sobre a participação estudantil, ao que nos pareceu, bastante importantes, não somente aos

alunos que atuaram na direção do Grêmio da EMEF “Eliseu Dias”, porque estes reivindicaram direitos no Conselho de Escola, emitiram opiniões publicamente e criticaram o funcionamento do CE, além de terem promovido atividades culturais e de lazer envolvendo os demais alunos da escola.

#### **f) Sobre a participação estudantil no Conselho de Escola**

De acordo com a classificação de Bordenave (1983) acerca do grau de controle dos membros de uma organização, o Conselho de Escola pode ser entendido como um local onde ocorre a co-gestão, pois ele se subordina tanto à legislação vigente, quanto às determinações da Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, como à Unidade Escolar, através do Conselho de Escola, competem, em resumo, as deliberações acerca do Projeto Pedagógico e de questões relacionadas ao funcionamento e à organização da UE, o espaço se reveste de uma grande importância ao coletivo escolar.

Na medida em que a gestão escolar significa administrar os meios necessários para atender aos fins de uma educação de qualidade (PARO, 2001b) e que educação de qualidade relaciona-se à condição humana de liberdade (PARO, 2001a), a participação democrática na gestão resulta necessária (GARCIA, 2003).

Contudo, entre os alunos entrevistados da EMEF “Eliseu Dias” apenas o Alexandre mostrou interesse em participar do Conselho de Escola. Os demais entrevistados se recusaram a atuar naquela instância, embora reconheçam a importância da mesma.

É interessante notar que Cláudia e Samuel vieram para a reunião de eleição dos membros do Conselho de Escola em 2006. A reunião tinha na pauta também a eleição para a Auxiliar de Direção da manhã, aprovação do Plano de metas e do Projeto Especial de Ação (PEA) e a aprovação do Calendário Escolar. A eleição ficou para o final da reunião.

Durante a discussão para a eleição para a função de Auxiliar de Direção, os alunos foram paulatinamente saindo: primeiro saiu a Cláudia, seguida das outras duas meninas. Depois o Samuel e dois alunos da rádio resolveram ir embora também. A Prof<sup>a</sup> Tatiane, presidenta do Conselho de Escola, solicitou aos últimos três que deixassem seus nomes no papel, ao que eles disseram que somente aceitariam ser suplentes.

Posteriormente, durante a eleição, a professora Tatiane disse que apenas três alunos se candidataram. Perguntamos sobre as meninas que haviam saído, ela e mais uma mãe simultaneamente disseram-nos que elas eram do Grêmio do ano anterior e que elas tinham agido assim o ano inteiro: “chegam para as reuniões, ficam pouco, só se interessam por festas.” A Professora Sueli sugeriu o nome de seus dois filhos que estudam na escola para participar do Conselho de Escola representando o segmento estudantil e uma mãe também sugeriu o nome de seu filho. Ao final da reunião ainda não estava claro quem seriam os representantes discentes.

A CP Elaine se posicionou contrária a isso. Depois em sua entrevista ela retoma o problema: “a participação não pode ser por indicação da mãe (...)... É complicado isso... Eu estou, ocupei um cargo, vou trazer meu filho e ele nem sabe que ele está se candidatando a alguma coisa... Isso é bastante complicado...”

Na reunião seguinte, Alexandre, que não tinha vindo para a reunião anterior, estava como representante dos alunos no Conselho de Escola, bem como os filhos da professora.

Essa prática autoritária de indicação dos alunos pelo corpo docente mostrou-se similar à notada por Vera Masagão Ribeiro (1989), embora ela mencionasse a direção como a responsável pelas indicações efetuadas dos representantes dos pais. No caso, embora a direção da EMEF estudada não se paute normalmente por práticas autoritárias, a omissão, diante das indicações do corpo docente, adquire também um caráter não democrático.

Alexandre, único aluno a falar e ser ouvido no CE nas reuniões que assistimos, defendeu o ponto de vista de que, nesse ano, não deveria haver Recreio nas Férias, em congruência com a opinião da equipe técnica e do corpo docente. Nas reuniões seguintes o Alexandre não compareceu.

Exceto pela fala de Alexandre, nas demais reuniões os alunos presentes não opinaram. Em uma reunião sobre a Festa Junina, a professora Tatiane, em dado momento lembra que nenhum aluno havia ainda falado e pergunta a eles o que pensavam.

Ricardo (3º ano – Ciclo II), filho da professora, começa a dizer: “Eu gosto da pescaria... Argola é mais pra adulto porque é muito difícil...” Contudo, as pessoas

presentes começaram a falar todos ao mesmo tempo e ninguém prestou atenção à fala dele. Ninguém mais perguntou sobre a opinião dos alunos.

Para nós, permaneceu a dúvida sobre se a fala de Alexandre teria sido considerada se houvesse um posicionamento divergente ao da equipe escolar. Essa situação também nos leva a refletir se eventualmente não há um uso do Conselho de Escola para legitimar decisões já tomadas anteriormente pela equipe escolar em outras reuniões, como o percebido por Sposito (1993), Ribeiro (1989), Garcia (1995).

Todos os alunos entrevistados disseram conhecer o Conselho de Escola, bem como afirmaram que há a ciência de todos os demais alunos, pois o diretor Higoberto entrega uma filipeta para todos os estudantes.

Segundo Cláudia:

Sempre quando vai ter uma reunião do Conselho, tem aquele bilhete que o diretor passa... Aí todos lêem e falam está bom...Muitos nem avisam os pais... Por isso que...A gente fala, mas eles nem... (...) Alguns alunos dizem, mas o conselho não resolve nada... Então eu digo, você nunca veio, vem pra ver como que é... Outros falam, eu tenho outras coisas pra fazer...

Outro aspecto evidenciado através deste relato é o de que uma parte dos alunos parece não considerar a importância das decisões do CE, talvez por nem mesmo compreenderem sobre o que se delibera naquela instância. É importante dizer que tal dificuldade de compreensão se consubstancia também por não haver uma prática de divulgação das deliberações do CE, assim como o notado por Ribeiro (1989) no sistema estadual de ensino. Além disso, as decisões desconsideram muitas vezes as opiniões dos alunos da escola, o que leva a uma descrença sobre o papel do CE na resolução e encaminhamento das questões importantes ao corpo discente.

Por outro lado, também podemos inferir do relato acima de Cláudia que talvez os alunos não envolvidos nas instâncias de participação estudantil da EMEF “Eliseu Dias” tenham maior dificuldade em expressar as suas demandas e, portanto, estas não sejam incorporadas às pautas do CE.

Tanto Cláudia quanto Samuel afirmam que não quiseram participar esse ano porque não queriam se sobrecarregar: ela porque estava novamente se candidatando ao Grêmio, ele por permanecer na rádio.

Além disso, Samuel completa o raciocínio:

Teve um tempo também que a gente foi apresentar um projeto da rádio no Conselho, onde não era a Tatiane a Presidente do Conselho, era outra pessoa, e essa outra pessoa tratou a gente meio como... Sei lá, não deu tanta... Tanto interesse... E não é à toa que a gente acabou pegando assim meio que desgosto pelo Conselho...

Ele também sente que houve uma injustiça em que todos os alunos sofreram com o preconceito dos adultos:

O Grêmio antigamente não participava, e teve uma festa do Grêmio e nessa festa teve muitos problemas, teve bebida, uma “pá” de coisas... E eles [adultos do Conselho de Escola] barraram a festa da rádio e uma porção de coisas por causa disso... E a gente não gostou muito e aí acabou tendo alguns problemas...

Alexandre também constata a idéia, ao que parece, comum entre os alunos de que o conselho não é favorável aos interesses dos estudantes: “Que nem no ano passado, o pessoal ficou revoltado de não ter ido pro Play Center. Então, quando fala que vai pro Conselho, por exemplo, uma festa: “Tá vendo, já vai pro Conselho. Não vai passar a festa...” Ao mesmo tempo, afirma: “E não é isso, os pais que estão lá, eles estão pensando na segurança dos alunos.”

Além disso, ele também relata que: “As meninas [do Grêmio] no ano passado fizeram um drama pra todo mundo da sala! Dizendo que o Conselho não tinha deixado, que o Conselho aquilo e o Conselho não sei o quê lá”. Então, o Conselho... A desaprovação do Conselho (...) ... Foi geral.”

A partir desses relatos percebemos que, embora seja prática corrente da EMEF incluir nas pautas do CE os projetos dos alunos que atuam na rádio e no GE, a resistência dos adultos quanto à aprovação dos mesmos é grande.

Ao mesmo tempo, as orientações dadas pelos adultos da EMEF aos alunos que atuam no GE, na rádio e na televisão foram a de que procurassem discutir os seus

projetos anteriormente às reuniões do CE com o corpo docente e com a Coordenação Pedagógica. Tal orientação, a nosso ver, modifica de certa forma a dimensão das negativas constantes à implementação dos projetos discentes, pois abre a possibilidade aos alunos de negociarem anteriormente ao momento de deliberação. Se tal situação ratifica a idéia de que as decisões são encaminhadas anteriormente pela equipe escolar, por outro lado, significa que esses espaços estão abertos à presença dos estudantes.

Alexandre também afirma que aprendeu muito com o Conselho de Escola, pois embora não votasse comparecia às reuniões no ano anterior. Nesse ano: “A gente vai votar... Então o Conselho me ajudou no seguinte, naquela questão de ser mais firme nas minhas respostas e me ajudou a mexer na ata.”

Alexandre acredita que entrou no Conselho porque é um aluno responsável:

Então eu acho assim que o Conselho, eu entrei, por ser um aluno responsável. Porque... Se fosse assim... Se eu quisesse entrar no Conselho por brincadeira, eu não entrava. O Conselho... A pessoa que entra no Conselho tem que ser muito séria, tem que ser firme. E a Professora Tatiane confiou totalmente em mim. Como o Higoberto, todo mundo.

Não é claro para ele que é representante dos alunos e, que, portanto, deveria ter sido escolhido por eles e não pela equipe técnica ou pelos docentes.

Na última reunião que presenciamos, mesmo não havendo a participação dos alunos, foi votado se haveria o baile do final do semestre. A Professora Tatiane disse que talvez não houvesse condições de ocorrer, pois os professores iriam participar contando como reposição da greve e a maioria deles acabou repondo de outra forma. Os dois membros da direção votaram a favor da manutenção do baile, defendendo o que percebem ser um grande interesse dos alunos. Diante do posicionamento da direção, os demais membros modificaram a sua opinião e foi acordada a realização do baile.

É interessante notar que, embora os alunos não estivessem presentes, os membros da direção conheciam os seus anseios e, contrariamente ao relatado pelos alunos referente ao ocorrido no ano anterior em que os adultos se posicionaram contrários a muitos projetos discentes, a direção se dispôs a votar de acordo com os interesses dos estudantes.

Talvez isso seja fruto da proximidade grande que a direção, principalmente o Higoberto, tem com os alunos que desenvolvem os projetos na UE. Essa ação relativiza a oposição adultos-alunos percebida nos relatos discentes referente ao ano de 2005.

Os horários de reunião do CE da noite dificultaram a participação estudantil, pois nesses horários não percebemos a presença de alunos relacionados aos demais projetos da escola como em outras reuniões ocorridas no horário matutino. Contudo, como os membros eram os filhos de representantes de outros segmentos, eles vieram e permaneceram nas salas com seus pais, mesmo não opinando ou discutindo acerca dos assuntos em pauta.

Parece-nos que a existência do Grêmio Estudantil foi fundamental para haver representatividade estudantil no CE no ano anterior, o que está de acordo com o defendido por Inah Passos, Marília Carvalho e Zoreide J. F. Silva (1988) de que a existência do GE garante um “mínimo de autonomia” frente aos interesses dos demais grupos da escola.

As alunas do Grêmio de 2005 de fato argumentavam e defendiam os interesses dos alunos frente aos demais segmentos, o que não ocorreu com os representantes no presente ano durante as reuniões que presenciamos. Também não notamos um posicionamento tão aguerrido da parte dos alunos relacionado à rádio e à televisão da escola.

A conclusão de Werle (2003) de que há um “desnívelamento da representatividade” dos alunos frente aos demais segmentos nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul mostrou-se ser uma realidade também na EMEF “Eliseu Dias”. Diferentemente, não há o desconhecimento dos estudantes acerca da existência do CE e a mobilização estudantil para espaços participativos é pequena para o CE, mas não para os demais espaços existentes na UE.

A regulamentação formal da participação (LIMA, 1992) no CE não parece favorecer a representatividade estudantil, pois o processo eletivo foi manipulado pelos adultos. Diante disso, a participação passiva (LIMA, 1992) representa a recusa dos alunos em atuar em um espaço decisório em que eles não têm voz ativa, preferindo atuar em locais que lhes garantam maior autonomia. A orientação (LIMA, 1992) das alunas do Grêmio contrária aos padrões definidos pelos docentes foi utilizada como argumento por eles para

tal manipulação no presente ano de 2006, contrariando as regras democráticas que supõem a existência do conflito e o encaminhamento das soluções mediante a negociação e a busca do consenso.

As dificuldades relacionadas à representatividade estudantil na EMEF “Eliseu Dias” (indicação dos membros estudantis pelo corpo docente, oposição dos adultos aos seus projetos, não compreensão discente de que representam um segmento específico, dificuldade de articulação com os demais alunos) remetem ao princípio da paridade, que não se consubstanciou na realidade estudada.

Se a representação discente, juntamente com a dos pais, deveria acontecer para a “fiscalização da ação da escola”, para auxiliar na pressão da escola frente “aos órgãos superiores do Estado” e a defesa de “condições objetivas” que possibilitem um ensino de boa qualidade, como o defende Paro (1995), o que observamos na escola estudada ainda está distante desse ideal, pois, ao menos em relação ao ano de 2006, não podemos sequer considerar como representação discente a presença dos alunos na forma em que ela se configurou.

Entretanto, é preciso também considerar os avanços e os esforços despendidos no sentido de democratizar algumas relações no CE pela equipe escolar.

Embora no Projeto Pedagógico haja referência à não elaboração conjunta da pauta em 2004, o esforço da direção e da Presidenta do Conselho de Escola em aprender a ouvir as pessoas, resultou na incorporação de muitas demandas dos alunos, principalmente do GE e da rádio. Essa ação mostrou-se fundamental para o estabelecimento de um processo de democratização desse espaço na EMEF, resultando no maior estímulo à participação estudantil. Através dessa ação, por exemplo, as alunas do Grêmio se dispuseram a defender os seus projetos no CE em 2005.

As demandas dos alunos encaminhadas pelas alunas do GE e da rádio envolviam basicamente a organização de excursões e festas. Contudo, entre os alunos da rádio também havia demandas referentes à compra de instrumentos, reparo dos equipamentos e instalações da rádio. Conquanto houvesse uma oposição no tocante às festas e excursões, algumas das festas foram aprovadas pelos membros do CE e implementadas pelos alunos. Em relação à compra e ao reparo de equipamentos e

instalações da rádio, é preciso dizer que foram considerados prioridades pelos membros da APM para o uso da verba, sendo aprovados pelo Conselho de Escola.

Outra ação importante da equipe escolar, inclusive em seu caráter pedagógico, é a organização da consulta a todos os alunos (e aos demais segmentos) no momento de eleição de servidores para diferentes funções. O Conselho de Escola, durante o processo eletivo observado na pesquisa de campo, divulgou o número de votos obtido por cada candidata à função de Auxiliar de Direção e os votos dos segmentos foram vinculados proporcionalmente a esses números. Isso ocasionou no ambiente escolar não somente um contato dos alunos com uma questão que é de responsabilidade do CE, mas também uma possibilidade de repensar a participação neste espaço.

A respeito da discussão acerca da representatividade no CE também não existe um consenso na UE, pois se a CP Natália considera que os representantes deveriam consultar os seus pares, algo que somente ocorreu nos momentos acima relatados, o aluno Alexandre defende que seu voto garanta o que é justo e não o que os seus representados desejam.

A questão da imperatividade do voto dos representantes não é discutida claramente entre as pessoas na EMEF “Eliseu Dias”, ficando circunscrita a uma reflexão individual.

De acordo com Camargo (1997), é fundamental ao representante a possibilidade de, a partir de dados ou dos argumentos apresentados pelos demais segmentos, modificar o seu voto não se limitando ao estabelecido entre os seus pares. Entretanto, tal análise parte do suposto de existir um canal de comunicação entre os representantes e os representados e de ser necessário aos representantes uma satisfação de seus atos aos seus eleitores.

A ausência desse canal de comunicação entre os membros discentes do CE desqualifica essa discussão, principalmente no caso dos alunos que nem eleitos por seus pares foram.

Nesse sentido, a defesa elaborada por Alexandre de fazer o que é justo fica circunscrita à opinião dele, sem que ele tenha necessariamente discutido com os seus pares os seus argumentos. A defesa do bem comum não é algo que possa se resumir à somatória

das opiniões individuais, mas necessariamente precisa ser construída coletivamente através dos debates públicos, na busca de formação de um possível consenso (GOUVEIA, 2002).

Tal situação parece ser uma constante nos Conselhos de Escola, como observaram Sposito (1993), Garcia (1995), Ribeiro (1989).

Teixeira (2000) advogava a formação política e técnica dos conselheiros, no sentido do aprender a conviver com as diferenças e do conhecimento legal necessário para atuar nos espaços de participação, percebemos que na escola pública tal formação é também necessária não somente aos alunos, mas a todos os segmentos que atuam no Conselho de Escola.

O espaço do Conselho de Escola mostrou-se, na EMEF “Eliseu Dias”, cheio de contradições, havendo inúmeras ações marcadas pelo autoritarismo e outras que resguardam os princípios democráticos.

É importante ressaltar que as ações referentes à defesa da mata Atlântica foram mais e melhor discutidas e organizadas com a SAB local nos horários coletivos dos professores do que no Conselho de Escola.

#### **g) A participação estudantil na rádio e na televisão da escola e a dimensão pedagógica**

A rádio é um importante espaço de comunicação utilizado pelos alunos. É também um local em que os alunos podem desenvolver seus projetos de maneira criativa e autônoma, nos limites da comunicação radiofônica e dos equipamentos existentes.

Como o Grêmio Estudantil, também pode ser entendido, do ponto de vista do grau de decisão, como havendo um alto grau de participação de seus membros (BORDENAVE, 1983). Contudo, por haver o compromisso de cumprir determinadas tarefas na UE, podemos dizer que há responsabilidades pré-estabelecidas determinando a ação do grupo, algo que não ocorre no GE. Além disso, o grau de influência sobre as decisões da escola não são grandes, e os seus membros pouco influenciam o CE.

O entendimento na EMEF “Eliseu Dias” de que seria dever da rádio registrar todos os eventos da escola, divulgá-los durante as programações veiculadas no intervalo

dos alunos, organizar os instrumentos para dar suporte às atividades escolares (por exemplo, o uso do microfone e do aparelho de som em uma reunião) proporcionou uma maior proximidade entre os alunos da rádio e os adultos, principalmente os líderes.

Esse entendimento explica, em parte, porque o surgimento da televisão trouxe grandes conflitos entre os alunos Samuel e Alexandre, pois a função da televisão seria concorrente à da rádio.

Mesmo não percebendo qualquer restrição dos adultos aos programas, o fato da orientação dos alunos da rádio não ser a de utilizá-la para veicular críticas à escola ou qualquer questionamento à equipe escolar nos conduz a refletir se o posicionamento dos adultos seria igualmente democrático em situação diversa.

Por outro lado, a rádio foi utilizada como veículo de divulgação das ações políticas relacionadas à luta pela manutenção dos fragmentos de Mata Atlântica na região, tendo os alunos da rádio da escola participado dos debates com os vereadores, secretários municipais, deputados estaduais, das manifestações de rua etc.. Samuel, líder da rádio, acompanhou inclusive a CP Elaine na reunião com o governador Geraldo Alckimin (PSDB – 2003-2006) juntamente com a SAB locais, representantes de alguns partidos e líderes de governos locais.

Além da dimensão política implicada em toda ação cultural, há, portanto, uma ação política intencionalmente planejada e na qual se insere a rádio da escola.

Apesar de haver regras formais (LIMA, 1992) que configuram a participação dos alunos na rádio (compromisso de elaborar previamente os programas, apresentar a programação organizada com antecedência nas reuniões semanais da rádio, vir também no horário dos intervalos do período diverso ao que o aluno estuda em determinado dia da semana), o fato de não ser prescrita a eleição de representantes pareceu-nos favorecer o envolvimento dos alunos, pois não os obriga à responsabilidade por um período determinado formalmente. Os estudantes podem inclusive criar programações sem estar vinculados ao grupo que normalmente é responsável pela programação, como a telenovela elaborada pelos alunos de Ciclo I da Prof<sup>a</sup> Adriana (que não foi ao ar porque os equipamentos estavam quebrados).

A contrapartida disso é que o desejo em participar da rádio pode implicar um compromisso eventual por parte do estudante, com um grau de cobrança menor dos

demais alunos da escola, embora não dos que atuam na rádio. Para estes, essa forma precária de compromisso com o trabalho desenvolvido pelo grupo é motivo de brigas e desentendimentos, pois repercute no que é desenvolvido pelos demais. Mesmo assim, o grau de cobrança nessa situação é menor do que o vivenciado pelo Grêmio Estudantil.

O envolvimento dos alunos com a rádio, por não necessariamente envolver uma atuação direcionada à defesa dos interesses estudantis e nem buscar uma intervenção direta nas decisões coletivas da escola, não pode ser categorizado, a nosso ver, de acordo com o proposto por Lima (1992), pois os conceitos de participação passiva, reservada ou ativa se referem à intervenção em processos decisórios.

Se não havia sentido em pensarmos no papel da liderança no GE pela situação de um número muito reduzido de alunos atuando, o mesmo não se pode dizer dos grupos da rádio e da televisão, compostos por um número flutuante de alunos que variavam em torno de quinze e dez alunos respectivamente.

Ao contrário do que ocorria no GE, as lideranças da rádio e da televisão sempre tiveram um relacionamento muito positivo com os adultos da escola. Tais lideranças se caracterizaram por conseguir organizar o grupo para o planejamento, organização e implementação das atividades, ter um conhecimento prático sobre o funcionamento dos aparelhos, além de uma presença constante. A liderança pareceu ter um papel fundamental à organização das atividades e na articulação dos grupos com a Direção, Coordenação Pedagógica e professores.

O fato de todos os alunos poderem participar da rádio, entrando no projeto ou dele se desligando a qualquer momento favoreceu o compartilhar as experiências entre um maior número de crianças e adolescentes. Outro fator interessante é que algumas pessoas permanecem atuando na rádio durante quase os quatro anos de duração do Ciclo II, somente se desligando do projeto ao sair da escola.

Essa é a história do Edson que liderava anteriormente a rádio e que se repete com o Samuel, que iniciou no projeto no primeiro ano do Ciclo II e permanece até hoje, quando cursa o quarto ano do Ciclo II.

O conhecimento para operar a rádio e para elaborar a programação pouco a pouco é ensinado aos novos integrantes. Isso permitiu aos novos líderes, formados pela participação, o entendimento das exigências da UE quanto à organização esperada,

conhecessem os espaços de negociação e soubessem como falar e convencer os adultos acerca dos projetos que pretendiam implementar além da programação normal. Entretanto, como já foi dito anteriormente, não houve uma ação planejada da escola visando que todos aprendessem a liderar como Makarenko propôs na ex- União Soviética.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o trabalho da rádio já tem uma identidade gerada pela função que lhe foi conferida na UE. O aluno que entra na rádio sabe exatamente que é essencial a elaboração das programações. O mesmo não se pode dizer do Grêmio, que precisa ser reconstruído anualmente, pois cada nova diretoria deve estabelecer a sua proposta de trabalho, os seus objetivos.

Contudo, tanto quanto o Grêmio, para atuar na rádio os alunos precisam desenvolver atitudes, valores, posturas e habilidades que são importantes para o exercício da cidadania: dialogar, negociar, conhecer os espaços de deliberação coletiva, expressar as próprias opiniões e realizar análises críticas da realidade, organizar e planejar coletivamente as ações e implementá-las.

A maior dificuldade, no entanto, pareceu-nos ser quanto à aprendizagem do diálogo e da negociação entre eles mesmos, pois as brigas são muitas, nem sempre sendo possível chegar a um consenso.

Isso decorre de não haver um espaço coletivo de discussão desses conflitos, como o vivenciado pelos alunos de Summerhill (NEILL, 1980). As reuniões semanais entre os alunos e funcionários de Summerhill proporcionavam aos alunos discutir a inadequação de determinados atos ou regras, o que, de certa forma, tirava a justiça da esfera do privado e a colocava na esfera pública. Nessas condições, o exercício da justiça não se limitava aos adultos (como ocorre nas escolas públicas municipais de São Paulo), estando todos implicados nessa tarefa.

Além disso, a justiça em Summerhill (NEILL, 1980) se relacionava à idéia de reparação. Isso significa dizer que o ato injusto exigiria uma reparação da parte de seu autor. Nessas condições, condena-se o ato e não o sujeito da ação.

A ausência dessa forma de discussão e decisão acerca das questões cotidianas referentes aos conflitos na rede municipal de ensino ocasiona o não compartilhar as responsabilidades entre as crianças, os adolescentes e os adultos. Assim, quando não há a mediação dos adultos, a tendência é não haver uma solução satisfatória dos conflitos entre

as crianças e os adolescentes, muitas vezes o mais forte se sobrepondo ao mais fraco. Mesmo com a mediação dos adultos, muitas vezes não se chega a consensos, pois não há decisão coletiva e, portanto compromisso de todos, sobre os princípios e as regras de convivência no cotidiano.

Embora inicialmente a rádio tenha sido concebida por SME para articular educadores, alunos e membros da comunidade, sendo planejados conjuntamente os programas, na EMEF “Eliseu Dias” a rádio pertence aos alunos. Ao mesmo tempo que se transformou em um local de grande autonomia dos estudantes, houve uma perda quanto ao diálogo que se instauraria entre os segmentos e que poderia ter introduzido uma grande mudança no currículo da escola, ao ser incorporado à sala de aula e ao incorporar a presença da comunidade na escola.

#### **h) Orçamento Participativo: efeitos efêmeros**

É interessante notar que não houve qualquer referência durante as entrevistas ao Orçamento Participativo entre os adolescentes. Apesar de a escola ter participado, isso não se tornou algo importante a ser lembrado. A única pessoa que incluiu isso entre as ações significativas relacionadas à participação estudantil foi a CP Natália, como mencionamos anteriormente.

A discussão teórica sobre a mediação adulta, a organização das assembléias, a representação discente, bem como o debate sobre o orçamento público municipal propostas por esse programa de governo, embora tivessem um grande potencial pedagógico, caíram no esquecimento. A descontinuidade desse projeto impediu que resultados positivos consistentes pudessem se efetivar.

Embora a escola não pudesse dar continuidade a um projeto que, por princípio, envolvia todo o município de São Paulo, era possível mantê-las informadas sobre as verbas existentes na escola e discutir com elas o seu uso.

De fato, as informações sobre o uso das verbas foram fornecidas na programação da rádio à escola e os membros da rádio, da televisão e do grêmio discutem com a direção da escola de forma parcial o seu uso. Entretanto, não participam das reuniões

ou das discussões nos momentos oficialmente destinados para isso, afinal nem há representação estudantil na APM. Notamos ainda a percepção entre os alunos de que não há a contribuição voluntária dos alunos à APM e um aluno, o Alexandre, também sabia da existência do PTRF.

As reuniões da APM acontecem junto às do Conselho de Escola. Contudo, a participação estudantil mostrou-se precária neste espaço de decisões. Não podemos dizer, apesar do relatado acima, que se consubstanciou na EMEF uma prática de discussão orçamentária.

Por outro lado, as demandas dos alunos são consideradas pela direção da escola que as incluiu nas atas de priorização de gastos. Embora isso demonstre a importância dada pela direção aos projetos que envolvem o corpo discente, não substitui a importância de dar ciência aos alunos das verbas existentes, seu destino e de discutir de forma coletiva o seu uso.

#### **i) A Mata Atlântica e a luta política**

A luta pela preservação dos fragmentos de Mata Atlântica, que articulou a Sociedade Amigos de Bairro Local, a escola e o periódico local, além de outras organizações não governamentais, inscreve-se na luta pela preservação à vida da espécie humana. Remete, portanto, ao primeiro direito humano: o direito à vida.

Esse parece ser um fundamental aprendizado dos alunos: a relação da vida humana às demais espécies de vida existentes em nosso planeta.

A preocupação dos alunos em incluir em seus projetos a reciclagem, o plantio de mudas, a discussão sobre o tema na rádio, entre outros, demonstra uma preocupação dos grupos fazerem, cada qual em seu âmbito de ação, o melhor possível para a melhoria da qualidade de vida *para todos*. O segundo aprendizado importante parece ser justamente esse: estamos ligados uns aos outros e isso acarreta uma responsabilidade social.

Disso decorre a constatação de que na EMEF “Eliseu dias” o ensino esteve articulado à vida. As crianças, assim como defendido por Pistrak (1981) discutiram as

questões relacionadas à sua vida atual, enquanto cidadãos que são, e mostraram que também podem agir para influenciar a vida de toda a sociedade.

Além disso, as ações políticas, relacionadas aos problemas da comunidade, ao serem propostas como objetos de estudos em sala de aula também implicaram uma mudança curricular, pois se propôs a construção de um conhecimento acerca da realidade sobre novas bases, próximo do que foi defendido por Paulo Freire (2005).

O trabalho construído em sala de aula por professores e alunos, referido a uma situação vivida por todos, mostrou-se significativo. Neste trabalho as crianças, os adolescentes e os adultos foram sujeitos capazes de construir o conhecimento coletivamente.

Também é preciso dizer que, se a escola tem “o dever de modificar a vida numa direção determinada” (PISTRAK, 1981), a EMEF “Eliseu Dias”, juntamente com a Sociedade Amigos de Bairro local e outras organizações da sociedade civil, ao defender a manutenção dos fragmentos da Mata Atlântica, cumpriu o seu papel.

A transformação da área em um parque pelo governador do Estado de São Paulo significou uma conquista e, com ela, a certeza de que é possível modificar a correlação de forças existentes na sociedade. A política do Estado enquanto fruto das disputas políticas entre as classes e as frações de classe (POULANTZAS, 2000) pôde ser vivenciada pelas crianças e adolescentes.

O movimento também proporcionou a compreensão de que o fazer político precisa necessariamente ser coletivo para que os resultados sejam significativos e influenciem as políticas públicas. A participação das crianças e adolescentes nessa luta social também permitiu o contato com os instrumentos dessa luta: o abaixo-assinado, as cartas de protesto dirigidas aos órgãos públicos e governantes, bem como aos meios de comunicação de massa, a passeata, a ação civil, a Audiência Pública, os encontros para discutir questão com secretários municipais dos municípios vizinhos.

Nas palavras de Raquel, da diretoria da SAB, “a gente via que os alunos iam pros debates sabendo exatamente o que dizer, o que falar... Que tinha sido feito um trabalho com eles pelos professores.” Os alunos iam para o debate sabendo ser necessário o convencimento das autoridades locais acerca da importância de preservar os fragmentos da Mata Atlântica.

As ações da escola referentes à luta pela preservação dos fragmentos da Mata Atlântica proporcionaram o exercício de cidadania ativa, pois todos exigiram, através do recurso ao Poder Judiciário e da pressão popular aos representantes eleitos, os seus direitos. Além disso, por meio dessas ações (e de outros projetos que também foram significativos aos estudantes), a escola proporcionou aos alunos um ensino de qualidade, o que equivale dizer que também preservou o direito à educação de seus alunos.

O desenvolvimento das ações relacionadas a esse projeto incluiu outros atores na discussão do Projeto Pedagógico da EMEF “Eliseu Dias”, além daqueles que trabalham na escola ou nela estudam. A escola esteve aberta a outras “forças sociais” do bairro no qual se insere, interagindo com elas. Embora isso não signifique uma discussão pública com a amplitude imaginada por Sposito (1989), ela se aproxima muito do defendido por essa autora.

## VII. Considerações finais

O Projeto Pedagógico desenvolvido pela EMEF “Eliseu Dias” mostrou-se contraditório. Por um lado, favoreceu a aquisição de valores que motivam e instrumentalizam a participação estudantil: o planejamento resultou na implementação de maior espaço para os alunos expressarem o que pensam e sentem; buscou-se uma relação entre o estudado e o vivido, o que facilita a crítica social e o compromisso com busca de soluções aos problemas da comunidade; a escola procurou ensinar sobre os meios existentes de participação democrática ao fazer uso desses instrumentos – abaixo-assinado, manifestação pública como passeatas, escrita de cartas aos políticos e aos meios de comunicação de massa, participação em Audiência Pública, ação no Ministério Público etc.. De outro lado, ao não propor uma maior discussão sobre as relações de poder no Conselho de Escola e nas formas de encaminhamentos às soluções de conflitos cotidianos, favoreceu a permanência de práticas autoritárias.

O Projeto Pedagógico, enquanto uma carta de intenções, dialoga com a realidade e as suas contradições. Ao propor o protagonismo infanto-juvenil entre as suas metas, a EMEF “Eliseu Dias” iniciou um longo caminho de aprendizado dos próprios educadores sobre como realizar tal caminho. Neste sentido, reconhece-se que não se muda práticas cotidianas a não ser através de muito esforço reflexivo sobre a própria ação e com o compromisso de todos os envolvidos. Mesmo assim, é evidente que ao se tentar reestruturar o espaço-tempo da aula, muitos embates têm que ser travados, pois não é sem resistência que o corpo docente se propõe a modificar a relação com o conhecimento e com os alunos.

O Projeto Pedagógico da EMEF “Eliseu Dias” não incorporou apenas as idéias, concepções e os objetivos daqueles que trabalham na escola ou nela estudam, envolvendo também a Sociedade Amigos de Bairro local em sua construção. Embora isso não signifique que as diversas ações da escola se pautaram pelo resultado de uma discussão pública envolvendo as diferentes “forças sociais”, como o defendido por Sposito (1989), ao estar aberta ao diálogo com as instituições da comunidade local, a EMEF se aproximou muito do proposto por essa autora.

A instauração de políticas de Estado que favoreceram o desenvolvimento de relações democráticas, quando consideraram os limites do âmbito escolar e incluíram a formação dos educadores, parecem ter obtido melhores resultados, sendo incorporadas ao Projeto Pedagógico da EMEF “Eliseu Dias”: dessa forma notamos a influência duradoura do trabalho da Interdisciplinaridade via Tema-Gerador da gestão de Luiza Erundina (PT – 1989-1992) e do programa Educom.radio da gestão de Marta Suplicy (PT – 2001-2004). O programa OP-Criança, que envolveu durante a mencionada gestão de Marta Suplicy a articulação de toda a cidade de São Paulo, apesar de interessante do ponto de vista da democracia, não trouxe alteração ao cotidiano escolar.

Uma Coordenação Pedagógica comprometida com a educação democrática mostrou-se essencial a esse processo, pois além de articular o grupo de professores pôde contribuir decisivamente para o aprofundamento da reflexão nos momentos de estudo, ao questionar os planos de aula e ao orientar o processo de discussão e elaboração do Projeto Pedagógico. A observação realizada na EMEF “Eliseu Dias” tornou evidente que houve maiores avanços em relação às práticas democráticas nos espaços organizacionais da escola em que ocorreu uma intervenção sistemática da Coordenação Pedagógica.

Há que se considerar que a direção se mostrou favorável ao desenvolvimento dos projetos dos alunos, não mantendo uma postura autoritária, não cerceando os projetos, e, em alguns momentos observados, defendendo os interesses dos alunos.

Em relação à participação estudantil, percebemos a co-existência de diversos significados perpassando tanto o Projeto Pedagógico quanto as práticas da equipe escolar. Transpareceram desde as idéias mais conservadoras de auxílio às ações propostas pelos adultos até as mais democráticas de auto-organização e de participação discente nas decisões.

Entre os alunos, a participação adquiriu outros significados, além dos acima elencados: o de ser ouvido, reconhecido e respeitado tanto pelos demais alunos quanto pelos adultos da escola.

A presença de um discurso entre a equipe escolar como o de ser qualquer “habilidade social inata” ao indivíduo mostrou-se um inibidor ao estabelecimento pela equipe escolar de práticas ou situações de caráter formativo que pudessem favorecer a aprendizagem da liderança, por exemplo. Além disso, em algumas situações, percebeu-se entre o corpo

docente uma não disposição à negociação e ao diálogo, o que afetou o compromisso com os ideais democráticos. As ações autoritárias foram acompanhadas pela desqualificação dos alunos que não se comportaram de acordo com as expectativas da equipe escolar.

O Grêmio Estudantil, assim como a rádio e a televisão da escola, evidenciou-se como um importante local de aprendizado à participação como defende Sueli C. Ferreira, pois foi necessário estabelecer objetivos comuns, tentar organizar reuniões sistemáticas, elaborar e implementar projetos.

A organização dos estudantes mostrou-se fundamental para a existência de alguma autonomia diante dos interesses dos outros grupos existentes na escola, assim como defendem Inah Passos, Marília Carvalho e Zoraide I. F. Silva. Embora na escola estudada, ela não tenha se mostrado suficiente e muitos projetos dos alunos, de acordo com os relatos, tenham sido derrotados, sem essa organização durante o início de 2006 a participação estudantil no Conselho de Escola tornou-se quase nula.

O mandato de um ano no GE, embora considerado importante por dar ao grupo uma estrutura aberta e remetê-lo sempre aos demais alunos da escola, conforme defende Sueli C. Ferreira, na U.E. estudada não pareceu ser tempo suficiente para os alunos conhecerem o horário de estudos dos professores (JED), manterem um contato com a Coordenação Pedagógica, a direção e os demais funcionários da escola, de forma a conseguir aprender a negociar com os adultos nesses espaços, a se organizar para convencer os membros do Conselho de Escola acerca de seus projetos e, conseqüentemente, implementar as atividades planejadas.

Esse conhecimento facilitou a ação dos líderes da rádio, por exemplo, pois os mesmos se mantiveram por alguns anos no projeto e iniciaram não necessariamente na liderança. Assim, quando os mais velhos deixaram o projeto ao terminarem os estudos, os mais novos já estavam aptos à ação conforme as exigências da U.E. Além disso, na medida em que não houve mais nenhuma formação realizada pela Secretaria Municipal de Educação aos alunos que participam da rádio da escola, esse aprendizado com os membros mais velhos adquiriu vital importância para a continuidade do projeto.

A ausência de uma formação específica aos alunos ocasionou maiores prejuízos aos alunos do Grêmio, pois não houve a possibilidade do aprendizado como a que tem ocorrido na rádio da escola.

Se o Grêmio, o rádio e a televisão permitiram a compreensão do agir coletivo, por outro lado, as divergências, as brigas, enfim, os conflitos nem sempre se resolveram de maneira democrática, havendo a necessidade de intervenção dos adultos para que houvesse o respeito ao pensar diferente, ao modo de ser e agir dos colegas.

A ausência de um espaço coletivo permanente de discussões acerca das regras de convivência e dos problemas do cotidiano escolar envolvendo alunos e a equipe escolar, como o existente em Summerhill, dificultou o estabelecimento de um compromisso coletivo com as regras existentes, além de não favorecer o aprendizado do diálogo e o uso da argumentação para a solução dos conflitos. Além disso, tem excluído as crianças e os adolescentes do governo da vida social da escola.

A rádio da escola, embora não tenha resultado em uma ação organizada dos alunos para a defesa dos interesses dos alunos no CE, realizou um importante papel como formadora de opinião, tendo esse espaço sido utilizado pelos alunos para a divulgação da luta em defesa dos fragmentos de Mata Atlântica. Outra ação fundamental foi a prestação de contas do uso da verba da APM realizada através da rádio da escola. Além da dimensão política implicada em toda ação cultural, houve, portanto, uma ação política intencionalmente planejada e na qual se inseriu a rádio da escola.

O Conselho de Escola pareceu ser uma instância em que a equipe escolar discute entre si e com os pais. Não houve espaço significativo para a argumentação dos alunos e a escola não elaborou um projeto claro de reflexão sobre esse espaço de modo a democratizá-lo. De fato, ocorreu o reconhecimento pelos alunos do espaço coletivo de decisão, o conhecimento da pauta por eles, os assuntos de seus interesses foram inclusos nas mesmas, porém evidenciou-se a percepção do corpo discente de que não adianta tentar defender seus projetos no Conselho de Escola, pois, afinal, são voto vencido. A exigência demasiada dos educadores e dos pais do Conselho de Escola em relação ao planejamento e à organização dos alunos desestimulou os alunos que buscam a participação nas instâncias coletivas da escola.

Por outro lado, os membros adultos do CE agiram democraticamente no processo eletivo para a função de Auxiliar de Direção: houve a consulta a todos os alunos e o voto dos representantes vinculou-se ao número de votos obtidos pelas candidatas em cada segmento. Muito importante foi o diálogo travado pelos alunos com a direção e a

Coordenação Pedagógica: na medida em que os alunos conversavam, propunham a eles seus projetos e os convenciam de sua vontade em implementá-los, na EMEF “Eliseu Dias”, estes se tornavam importantes aliados.

Deve-se considerar ainda que outro espaço de decisão emergiu como fundamental na pesquisa: o horário coletivo de formação dos professores (JEL). Na medida em que tudo na escola precisava ser organizado em conformidade com o tempo e a disponibilidade dos professores, dificilmente um projeto que não tivesse sido discutido com o coletivo docente poderia ser aprovado. Nessa medida, há um poder que sobrepuja aos demais nas mãos dos professores. Nesse sentido, o critério da paridade e da proporcionalidade do Conselho de Escola parece perder importância...

Embora o GE e a rádio da escola sejam espaços em que há grande autonomia dos alunos e que favorecem o desenvolvimento de valores, atitudes, habilidades e práticas democráticas, o problema maior era perceber se isso instrumentalizaria os alunos para também influenciarem os processos de decisão da escola. Ou seja, isso mudaria o envolvimento dos alunos levando-os a uma participação ativa?

A partir das categorias para a análise do significado da participação em diferentes contextos elaboradas por Lima, pudemos perceber que:

a) quanto ao critério de **democracticidade**: o espaço de maior poder decisório na UE, o Conselho de Escola, não se mostrou acessível aos membros discentes, praticamente não ocorrendo a representatividade deste segmento; o Grêmio Estudantil, por seu caráter de representatividade dos alunos, atuou de forma a defender os interesses dos estudantes, inclusive no CE; pareceu-nos que na rádio da escola, embora seja um espaço de grande autonomia dos alunos, a ausência de um caráter representativo não favoreceu o desenvolvimento de ações reivindicativas ou de pressão dos alunos no CE. Embora haja na EMEF “Eliseu Dias” espaços de em que os estudantes tenham liberdade e autonomia para decidir, organizar e implementar projetos, isso não resultou na ampliação da participação estudantil no CE. Ou seja, a capacidade de intervir dos alunos nas decisões que interferem no coletivo da escola é reduzida.

b) sobre a **regulamentação**: tanto o CE quanto o GE e a rádio da escola são regulamentados formalmente. Entretanto, a participação nestes locais ocorre de maneira não formal, havendo uma adaptação das regras escritas, exceto na rádio da escola. A

adaptação no CE resultou na indicação dos representantes discentes pelo corpo docente e no GE favoreceu a entrada de membros não eleitos pelos alunos da escola. No Grêmio, isso tornou possível continuar existindo uma diretoria e no CE comprometeu a representatividade discente;

c) a **orientação**: no CE, por não haver representantes legitimamente eleitos, os membros discentes não se opuseram aos objetivos e interesses do corpo docente e da direção em 2006. No GE, houve a defesa dos interesses dos alunos, o que muitas vezes significou um posicionamento contrário ao dos adultos, inclusive pressionando os demais membros do CE em 2005. Os membros da rádio também mantiveram um posicionamento favorável aos adultos da escola;

d) em relação ao **envolvimento**: a maioria dos alunos apresentou uma postura de alheamento ou desinteresse quanto ao Conselho de Escola; um envolvimento reservado foi percebido entre os alunos do GE, embora a minoria que permaneceu atuando tenha desenvolvido uma participação ativa. Mesmo considerando a dimensão política da rádio da escola, ficou difícil avaliar o empenho dos alunos de acordo com o proposto por Lima, pois os conceitos de participação passiva, reservada ou ativa se referem à intervenção em processos decisórios. É interessante notar que os alunos entrevistados, diante das atitudes autoritárias dos demais membros do CE, fizeram uma opção pela não participação no Conselho de Escola, embora tenham noção da importância do mesmo, preferindo atuar onde têm voz ativa e maior autonomia.

As dificuldades quanto à representatividade estudantil, além da existência de relações não democráticas nos Conselhos de Escola parecem ser uma constante, tendo sido observados problemas similares na bibliografia consultada sobre o tema.

De forma geral, há um grande interesse dos alunos da EMEF “Eliseu Dias” em atuar na escola. Isso parece decorrer de poderem escolher entre a participação em projetos com características diversas, inclusive elaborando o seu próprio, independente do GE, da rádio ou da televisão. Contudo, esse envolvimento da maioria dos alunos não pôde ser compreendido como relacionado a uma participação ativa, embora tenha características democráticas fundamentais, inclusive o de modificar a principal relação existente na escola que é a da construção do conhecimento. Essa, aliás, pareceu-nos ser a principal contribuição da escola.

A Unidade Escolar favoreceu o desenvolvimento dos projetos dos alunos através de uma espécie de assessoria da Direção, da Coordenação Pedagógica e de alguns professores. A mediação realizada pelos adultos, coerente com o preconizado por Pistrak e Freire, se mostrou de grande relevância ao processo de aprendizagem de organização do trabalho em grupo e para o planejamento, desenvolvimento e implementação de seus projetos. A mediação dos adultos realizada nos projetos desenvolvidos em sala de aula para a construção do conhecimento, bem como a que resultou na ampliação das possibilidades de participação em nossa sociedade com a luta pela preservação dos fragmentos de Mata Atlântica mostrou-se de grande relevância para a educação comprometida com os valores da democracia. Quando essa mediação aconteceu de forma precária houve um prejuízo ao desenvolvimento dos alunos envolvidos, como ocorreu com o Grêmio Estudantil em 2005.

Embora um dos objetivos de uma educação democrática seja que os alunos desenvolvam a capacidade de auto-organização, reconhece-se que isso também depende de um aprendizado em que é essencial a mediação dos adultos nesse processo formativo.

Na EMEF “Eliseu Dias” o ensino esteve articulado aos problemas enfrentados pela comunidade do bairro. As crianças e os adolescentes atuaram em um movimento social, influenciando não somente os destinos da população local através das ações políticas das quais fizeram parte. Agiram em favor do bem comum, como cidadãos que já são, sujeitos de direitos, mas também dotados de responsabilidade social.

A EMEF “Eliseu Dias”, ao desenvolver uma luta política juntamente com a Sociedade Amigos de Bairro local e outras organizações da sociedade civil, cumpriu o papel proposto por Pistrak de “modificar a vida numa direção determinada”.

As ações políticas implementadas pela escola e os problemas da comunidade foram propostos como objetos de estudos em sala de aula, implicando a construção dos professores com os alunos de um conhecimento acerca da realidade vivida pelo corpo discente. Ou seja, o ensino se pautou por princípios democráticos, próximos à proposta de Paulo Freire.

Os dados da pesquisa indicaram a possibilidade da escola pública formar alunos que tenham na participação um importante valor. Ao mesmo tempo, mostrou que as formas restritas de conceber a participação na EMEF “Eliseu Dias” limitaram as possibilidades pedagógicas. Ao não existir uma concepção comum à equipe escolar de que

a essência da participação estudantil é a decisão acerca de todas as questões prioritárias da escola no Conselho de Escola, cerceou-se tanto a eleição dos membros discentes quanto a atuação dos mesmos nesse espaço.

Ao mesmo tempo, a formação de alunos desejosos de participar de ações coletivas, resultou no descontentamento em estar em um espaço em que não tivessem real poder de decisão. Por outro lado, percebemos que as críticas dos alunos e as suas reivindicações poderiam levá-los a favorecer a democratização desse espaço.

A co-existência de concepções e práticas autoritárias e democráticas no ambiente escolar, embora não tenha permitido a concretização efetiva de uma educação democrática, significou um avanço considerando-se que a escola tradicionalmente é marcada por relações de mando e submissão numa estrutura vertical de poder em que o professor fala (ensina?) e o aluno escuta (aprende?).

Ao considerarmos o ser humano em sua inconclusão, podemos compreender que o desenvolvimento dos valores, atitudes, habilidades e práticas democráticas somente poderão ser construídos ao longo do tempo, num grande esforço conjunto entre educadores e educandos, pois todos nós vivemos e fomos criados em uma sociedade marcada por relações políticas autoritárias.

Nesse sentido, o esforço coletivo observado na EMEF “Eliseu Dias” em modificar suas práticas resultou em diferenças substanciais ao observado na literatura educacional consultada sobre o ensino no Brasil, embora ainda distantes das experiências radicais em educação democrática como a de Summerhill ou das colônias ucranianas.

É importante salientar que não há como saber de que forma as crianças irão compreender a ação política que empreenderam para a transformação da área de Mata Atlântica em parque ecológico. Contudo, elas vivenciaram uma conquista histórica de um direito ao patrimônio ecológico da humanidade, enquanto parte das classes oprimidas.

Houve a intenção nessa pesquisa de revisitar autores clássicos relacionados ao tema. Durante a pesquisa, percebemos a atualidade de suas propostas e a radicalidade de suas reflexões, essenciais para o aprofundamento da análise. Embora ainda estejamos muito distantes da implementação de uma educação efetivamente democrática, a contribuição desses autores têm se mostrado imprescindíveis para que possamos estabelecer o rumo de nossas ações.

A pesquisa indicou a importância de todos nós educadores “sonharmos juntos, semeando as canções no vento”, pois “não custa tentar uma nova canção, que venha nos trazer Sol de Primavera. (...) A lição sabemos de cor, só nos resta aprender.”<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Trechos da música de Beto Guedes e Ronaldo Bastos, Sol de Primavera.



## VIII. Bibliografia

- ADRIÃO, Theresa e CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa e OLIVEIRA, Romualdo P. (orgs.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69 – 78.
- ANDERSON, Perry. As Afinidades de Norberto Bobbio. In: *Novos estudos*, nº 24, julho de 1989, p. 14 - 41
- AQUINO, Júlio R. Groppa . A desordem na relação professor – aluno : indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. (org.). Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ANTUNES, Ângela (org.). Orçamento Participativo: exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: Instituto Paulo Freire/ Secretaria Municipal de Educação, 2004. 184 p.
- ARENDT, Hanna. Crises da República. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. 201 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org). História Geral da Civilização Brasileira. Difel.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e Democracia. In: *Lua Nova*, nº 33, 1994. P. 5-16.
- BOBBIO, Norberto. A Democracia diante do Socialismo. In: Liberalismo e Democracia. (Trad. Marco Aurélio Nogueira). São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. Escola é mais do que escola. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000. 276 p.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de. Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais de São Paulo (1989-1992). São Paulo: Faculdade de Educação - USP, 1997. Tese de Doutorado.
- CAMPOS, Maria Regina Machado de; CARVALHO, Maria Aparecida de. A Educação nas Constituições Brasileiras. (1934 – 1937 – 1946 – 1969 – 1988). Campinas: Pontes, 1991. 83 p.
- CANIVEZ, Patrice. A Ação. In: Educar o Cidadão? Papyrus, 1999.
- CISESKI, Ângela Antunes. Aceita um Conselho? Teoria e Prática da gestão participativa da escola pública. Dissertação de Mestrado sob a orientação do Prof. Dr. Moacir Gadotti. São Paulo:FEUSP, 1997. 108 p.

COLARES, Anselmo Alencar. O Autoritarismo Repressivo na Educação Brasileira Pós – 1964. In: COLARES, Anselmo Alencar, COLARES, Maria Lília I. S. Do Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa. Campinas: Autores Associados, São Paulo: ANPAE, 2003. (Coleção Educação Contemporânea). P. 3-46.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia e Socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 51). 88 p.

CUNHA, Luiz Antonio. A Educação e a Construção de uma sociedade aberta. In: Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 12ª ed. RJ: Francisco Alves, s/d. p. 25-61..

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: \_\_\_\_\_ (org.). Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense.

DEWEY, John. Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação. (Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, vol 21). 416 p.

DIAZ BORDENAVE, J.E. O que é Participação. São Paulo: Brasiliense, 1983. 89 p.

DOIMO, Ana Maria. Povo como sujeito de sua própria história: metáfora de um novo tempo. In: A Vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós 70. Rio de Janeiro: Relume Dumará. P. 73-94.

DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (org.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida; MORAES, Karine Nunes de. Gestão Escolar Democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia – GO. Goiânia: Alternativa, 2003. 71 p.

Educação 04, Cidade Educadora – Educação Inclusiva: um sonho possível, Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, 2003. 40 p.

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. Conselhos: forma de governo e de poder/ forma de inserção democrática. Franca: UNESP, 2002. 126 p. Tese de livre-docência.

FERREIRA, Sueli Camargo. Grêmio Estudantil: um disparador de subjetividades coletivas emancipatórias. São Paulo: FEUSP, 2002. Tese de Doutorado. Orientadora: Roseli Fischmann.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ª ed. Revista. São Paulo: Moraes, 1986.142 p.

GARCIA, Bianco Zalmora. A Construção do Projeto Político-Pedagógica da Escola Pública na Perspectiva da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. São Paulo: FEUSP, 1999. Dissertação de Mestrado. Orientador: Moacir Gadotti. 209 p.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Gestão Democrática: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema. São Paulo: FEUSP, 1995. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Marília Pontes Sposito. 126 p.

\_\_\_\_\_. Gestão Democrática e a Participação dos Educandos: um caso em estudo. São Paulo: FEUSP, 2003. Tese de Doutorado. Orientador: Vitor Henrique Paro.

GHANEM Elie, Os Grêmios Livres e o Movimento Secundarista. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Participação Popular e Escola Pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e Grêmios estudantis, Cadernos do CEDI, p. 35-59.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Democratização do Estado e Participação Popular. In: \_\_\_\_\_. Orçamento participativo, Controle Social e o Poder Público Municipal: a experiência de União da Vitória/ PR (1997-2000). São Paulo: FEUSP, 2002. p. 6-19. Dissertação de Mestrado. Orientador: prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo.

JACOBI, Pedro Roberto. Descentralização, Política Municipal de Educação e Participação no Município de São Paulo. Série Documental: Relatos de Pesquisa, n. 15, mar/1994, 21 p.

LIMA, Licínio C. Democracia, Participação e Organização. Conceitos de Participação. In: A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 – 1988). Braga: Instituto de Educação / Universidade do Minho, 1992. p. 79 – 128.

\_\_\_\_\_. Entres Presenças intermitentes e Estruturas Ausentes. In \_\_\_\_\_.(dir.) Por Favor, Elejam a B: o associativismo estudantil na escola secundária. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. p. 11 – 26.

\_\_\_\_\_. Organização de um Quadro Teórico Conceptual para o Estudo da participação na Escola. In: A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 – 1988). Braga: Instituto de Educação / Universidade do Minho, 1992. p. 129 – 179.

MAKARENKO, A. S. Poema Pedagógico. (Tradução Tatiana Belinky). 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Vol. 1. 277 p.

\_\_\_\_\_. Poema Pedagógico. (Tradução Tatiana Belinky). 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, s/d. Vol. 2. 216 p.

\_\_\_\_\_. Poema Pedagógico. (Tradução Tatiana Belinky). 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Vol. 3. 265 p.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar. P. 57-114.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro Primeiro. (Tradução Reginaldo Sant'Ana). 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MUÑOZ, César. Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã. São Paulo: Cortez, 2004. 110 p. (Guia da Escola Cidadã, Instituto Paulo Freire, nº 09).

NEILL, A. S. Liberdade Sem Medo. Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. (Tradução Nair Lacerda) 31ª ed. São Paulo: IBRASA, 1980. 375 p.

NEUBAUER, Rose (coord.). Ofício de Gestor. Escola de A a Z: um guia para diretores e professores observarem e apoiarem processos de melhoria da qualidade do ensino e da educação: programa de capacitação 04. Apoio ao gestor. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2006.

O'DONNELL, G. Contrapontos: autoritarismo e democratização. (tradução de E. K. Massaro e N. Giraldi). São Paulo: Vértice, 1985. 157 p.

OLIVEIRA, Cleiton de. A Municipalização do Ensino Brasileiro. In: OLIVEIRA, C.; ARELARO, Lisete, et all. Municipalização do Ensino no Brasil: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica para a Mobilidade e integração social: gestão do trabalho e da pobreza. In: Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 307-331.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, Theresa (org.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15 - 43.

\_\_\_\_\_. Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do Século XXI. São Paulo: FEUSP, 2006. Tese de Livre-docência.

OP Criança – São Paulo: exercendo a cidadania desde a infância. Caderno de Formação, março de 2004, Instituto Paulo Freire/Secretaria Municipal de Educação, 54 p.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 175 p.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar, Ética e Liberdade. In: Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001 a., p. 49 – 62.

\_\_\_\_\_. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. In: Gestão Democrática da Escola Pública. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 15-27.

\_\_\_\_\_. O Princípio da Gestão escolar Democrática no Contexto da LDB. In: ADRIÃO, Theresa e OLIVEIRA, Romualdo P. (orgs.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79 – 88.

\_\_\_\_\_. Parem de Preparar para o Trabalho !!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001a. p. 13 – 31.

\_\_\_\_\_. Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública. In: Gestão Democrática da Escola Pública. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 15-27.

\_\_\_\_\_. Por Dentro da Escola Pública. São Paulo: Xamã, 1995. 335 p.

\_\_\_\_\_. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001b. 167 p.

\_\_\_\_\_. Situação e Perspectivas da Administração da Educação Brasileira: uma contribuição. In: Gestão Democrática da Escola Pública. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p.83-106.

PASSOS, Inah; CARVALHO, Marília; SILVA, Zoraide I. F. Uma Experiência de Gestão Colegiada. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 66, agosto 1988, p. 81-94

PATTO, Maria Helena Souza. O modo Capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In: A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 77 – 162.

PEPE, T.M.F.A. A Gestão Democrática nas Escolas da Rede Municipal de São Paulo: 1989 – 1992. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – USP, junho/1995.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reforma do estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: 34; Brasília:ENAP, 1998. 369 p.

PEREZ, Maria Aparecida (Secretária Municipal de Educação – PT), Apresentação, p.2. In: Projeto Vida, Secretaria Municipal de Educação – São Paulo, 2004.

PESCUMA, Derna. O Grêmio Estudantil: uma realidade a ser conquistada. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1990. 178 p.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Financiamento da Educação no Brasil. In: Os Recursos Para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas. Brasília: Editora Plano, 2000. p. 41-115.

PISTRAK. Fundamentos da escola do Trabalho. (Tradução: Daniel Aarão Reis Filho). São Paulo: Brasiliense, 1981. 170 p.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o Poder e o Socialismo. (Traduzido por Rita Lima). 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. 272 p.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. A Participação no Conselho de Escola na Rede Municipal de Ensino em São Paulo e a Formação da Cidadania. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Anita Favaro Martelli. São Paulo: USP, 1998. p. 79.

RIBEIRO, Vera Masagão. Associação de Pais e Mestres. In: \_\_\_\_\_ (org.). Participação Popular e Escola Pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e Grêmios estudantis, Cadernos do CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, nº 19, São Paulo, janeiro de 1989. P. 15-24.

\_\_\_\_\_. O Novo Conselho de Escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). Participação Popular e Escola Pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e Grêmios estudantis, Cadernos do CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, nº 19, São Paulo, janeiro de 1989. P. 25-34.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e Teoria na Pesquisa Educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (org.). Pesquisa Participante. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 31-54.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A Política Educacional dos Últimos Anos. In: História da Educação no Brasil. (1930 – 1973). 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 193 – 254.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 14ª ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Educação Contemporânea. Série Metodologia e Prática de Ensino). 237 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. 273 p.

SINGER, Helena. República de Crianças. Sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997. 179 p. (Coleção Ciências Sociais, nº 38)

SINGER, Paul. Reflexões sobre Inflação, conflito distributivo e democracia. In: REIS, Fábio W. & O'DONNELL, G. (org.) A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988, p. 91-134.

SOUZA, Silvana Aparecida. A Mudança no Papel do Estado e sua Relação com o Processo de Reestruturação Produtiva. In: Gestão Escolar Compartilhada: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001. p. 17-40.

SPOSITO, Marília Pontes. A Construção do Sujeito na Experiência Social Contemporânea e os Desafios para a Cultura Escolar. In: Anais do 2º Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal/FURB, 2000, p.15-8.

\_\_\_\_\_. A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993. 390 p.

\_\_\_\_\_. O Povo Vai à Escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984. 245 p.

\_\_\_\_\_. Redefinindo a participação popular na escola. In: RIBEIRO, V. M. (org.). Participação Popular e Escola Pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e Grêmios estudantis, Cadernos do CEDI, São Paulo, janeiro de 1989. p. 64.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa/Naturalista – Problemas Epistemológicos. In: Educação & Seleção: Fundação Carlos Chagas, jan – jun. 1983, nº 07, p. 21.

SUANO, Helenir. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli (coord.). Escola Brasileira. São Paulo: Atlas, 1987. p. 170-184.

TEIXEIRA, Anísio. Fundamentos Democráticos da Educação. In: Educação é um Direito. São Paulo: Companhia Editora Nacional. P. 11-83.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Conselhos de Políticas Públicas: efetivamente uma nova institucionalidade participativa? In: CARVALHO, M.C.A.A.; TEIXEIRA, A.C.(org.) Conselhos Gestores de Políticas Públicas, Pólis: Estudo, formação e assessoria em políticas sociais, nº 37, São Paulo, 2000, p. 99-119.

WERLE, Flávia Orbino Corrêa. Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 180 p.

## **Legislação**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

SÃO PAULO (estado). Decreto 50.597 de 27 de março de 2006. Cria o Parque Urbano de Conservação Ambiental e Lazer em área localizada nos municípios de São Paulo, Cotia e Osasco.

SÃO PAULO (município). Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

SÃO PAULO (município). Lei nº 11.434 de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de educação da Prefeitura do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (município). Lei nº 13.991. Institui o Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (município). Decreto nº 33.991 de 24 de fevereiro de 1994. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais.

SÃO PAULO (município). Decreto nº 35.216 de 22 de junho de 1995. Altera o artigo 76 do Anexo Único do Decreto nº 33.991 de 24 de fevereiro de 1994.

SÃO PAULO (município). Decreto nº 46.230 de 23 de agosto de 2005. Regulamenta a Lei nº 13.991 que institui o Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (município). Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 03 de 27 de novembro de 1997. Estabelece as diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e Médio vinculados ao sistema de ensino do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (município). Indicação do Conselho Municipal de Educação nº 04 de 27 de novembro de 1997. Diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio vinculados ao sistema de ensino do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (município). Portaria nº 1971 de 02 de junho de 1998. Estabelece as normas para a elaboração do Regimento Escolar pelas Escolas Municipais mantidas pela Prefeitura do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (município). Portaria nº 7172/05, de 03 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (município). Portaria nº 6.328 de 26 de setembro de 2005. Institui para 2006 o “Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio da Cidade de São Paulo.

Projeto Pedagógico. EMEF “Eliseu Dias”. 2005. Mimeo. Não paginado.