

**MARISTELA BORTOLATTO CUNHA**

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:  
CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS**

**MARÍLIA  
2005**

**MARISTELA BORTOLATTO CUNHA**

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:  
CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Sylvia Simões Bueno

**MARÍLIA  
2005**

**MARISTELA BORTOLATTO CUNHA**

**O NOVO ENSINO MÉDIO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA:  
CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS**

**COMISSÃO JULGADORA**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE**

<b>Presidente e Orientador:</b>	<b>Dra<sup>a</sup> Maria Sylvia Simões Bueno</b>
<b>2º Examinador:</b>	<b>Dr<sup>a</sup> Angela Maria Martins</b>
<b>3º Examinador:</b>	<b>Dr<sup>a</sup> Lourdes Marcelino Machado</b>

**Marília, 05 de abril de 2005.**

*Aos jovens brasileiros,  
na esperança de que possam viver em um mundo melhor.*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

À Dr<sup>a</sup> Maria Sylvia pela sua competente orientação, por ter acreditado e estimulado minha capacidade e pelo respeito ao meu ritmo no processo de construção deste trabalho.

Ao meu esposo, Luis Carlos, pelo apoio e compreensão nesta difícil etapa de minha vida.

Aos meus filhos, Luis Henrique e Luís Felipe, pela compreensão e aceitação de minha falta de tempo e de atenção.

Aos meus pais, pela atenção, carinho e apoio e por compartilharem de todas as minhas escolhas e realizações.

Aos meus familiares pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

Às minhas amigas do curso, Silvia, Eliane e ao colega Leandro, com quem compartilhei saberes, momentos de alegria, angústias e apoio para levar adiante o projeto.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e compreensão de minhas falhas como profissional nos períodos mais críticos do curso.

A todos os entrevistados pela atenção e preciosa contribuição com suas falas, sem as quais não seria possível concluir este trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação pela Bolsa Mestrado.

**“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”**

**“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.**

**“Não me importa muito para onde” disse Alice.**

**“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.**

**“Contanto que eu chegue a *algum lugar*.”, Alice acrescentou à guisa de explicação.**

**(CARROLL, 2002)**

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como estão se concretizando espaços para a formação e o exercício da cidadania no ensino médio, considerando-se as orientações da reforma educacional em processo de implantação no país.

Partimos do pressuposto de que a escola de ensino médio tem um papel fundamental na formação da cidadania, não só através do conhecimento científico, cultural e tecnológico que ela proporciona, que é uma condição essencial para o exercício da cidadania, mas, principalmente, pela possibilidade de levar os jovens à experiência de participação na gestão escolar. Entendemos que, com a participação nos processos decisórios, os jovens irão cada vez mais ganhando voz e responsabilidade social e política, tornando-se verdadeiramente em sujeitos (em afirmação e em formação) do processo educativo.

Para tanto, realizamos um estudo de documentos oficiais sobre a reforma do ensino médio e uma pesquisa em três escolas públicas paulistas de ensino médio, analisando-se como se dá a participação do aluno no Grêmios Estudantil, no Conselho de Escola, no Conselho de Classe e em outros espaços existentes na escola.

Os resultados da investigação apontam que as oportunidades de participação do aluno de ensino médio nos processos de tomada de decisão na escola existem formalmente, mas na prática geralmente não funcionam. A participação geralmente é entendida como ativismo, colaboração, coesão, integração, solidariedade, serviço voluntário e responsabilidade social do indivíduo e, nesse sentido, encontramos espaços para a participação do aluno na escola que pouco contribuem para a formação e o exercício da cidadania plena, construtiva e coletiva.

REFORMA EDUCACIONAL, ENSINO MÉDIO, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate how formation spaces and citizenship practice at medium teaching are becoming real, considering educational reform guide in development process in our country.

We presume that medium teaching school practices a fundamental role in citizenship formation, not only through scientific, cultural and technological knowledge that it provides, which is an essential condition to citizenship's practice, but mainly because it enables young students' participation experience in school administration.

We believe that young students' participation in the decision processes allow them to get social and political responsibility, where young students become truly subjects in educational process.

We made an analysis of official documents about medium teaching reform and a research in three medium teaching public schools in São Paulo state, analyzing how young students participate in Students Union, in School Council and Class Council and in other school spaces as well.

The investigation results point that, indeed, there are opportunities to medium teaching students participate in the decision process but, in fact, they do not work. Participation is usually understood as activism, collaboration, cohesion, integration, solidarity, voluntary service and citizenship social responsibility and, in this sense, young students' participation less contribute on the true citizenship construction.

## LISTA DE SIGLAS

BID = Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM = Banco Mundial

CEB = Câmara de Educação Básica

CEE = Conselho Estadual de Educação

CEPAL = Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE = Conselho Nacional de Educação

ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96

MEC = Ministério da Educação

PROMEDLAC = Projeto Principal de Educação na América Latina

OREALC = Oficina Regional para a Educação na América Latina e o Caribe

UBES = União Brasileira de Estudantes

UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF = Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....	28
2.1 A reforma educacional na América Latina.....	31
2.2 O novo desenho do ensino médio brasileiro: algumas controvérsias.....	36
3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	51
3.1 Cidadania: um conceito a ser revisitado.....	52
3.2 Cidadania e educação: uma relação a ser repensada.....	58
3.3 Escola e cidadania: revendo algumas contribuições teóricas.....	62
4 O LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....	68
4.1 Ensino médio e cidadania: considerações iniciais.....	70
4.2 Ensino médio e cidadania: o que propõe a nova LDB.....	72
4.3 O ensino médio e cidadania: o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	74
4.3.1 Protagonismo juvenil.....	76
4.3.2 A formação de competências gerais.....	81
4.4 Ensino médio e cidadania de qualidade nova: cidadania moderna?.....	83
5 ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO MÉDIO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	89
5.1 Grêmios estudantis.....	93
5.2 Conselho de Escola.....	101
5.3 Conselho de Classe ou Série.....	104
5.4 Participação e espaços de participação na escola.....	106
6 ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	109
6.1 Caracterização das escolas e dos entrevistados.....	109
6.2 Instâncias de participação existentes na escola.....	111
6.2.1 A participação dos alunos no Grêmios Estudantis.....	112
6.2.2 A participação dos alunos no Conselho de Escola.....	124
6.2.3 A participação do aluno no Conselho de Classe.....	131

6.3 Outros espaços de participação existentes na escola.....	134
6.3.1 A participação do aluno Representante de Classe.....	135
6.3.2 A participação dos alunos nos projetos.....	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
LEGISLAÇÃO.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
BIBLIOGRAFIA.....	162
APÊNDICES .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

A temática do ensino médio vem ocupando cada vez mais espaço no cenário nacional e tem sido palco de várias tensões que os governos ignoram ou tentam resolver aplicando soluções orientadas por um novo paradigma que supostamente daria condições aos sistemas educacionais para enfrentar os desafios da nova ordem mundial.

Sob este novo paradigma, o conhecimento é apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica, em que os trabalhadores são cada vez mais definidos não pelos empregos que têm, mas pelos conhecimentos que conseguem acumular. Nesse contexto, inicia-se um movimento reformista que ultrapassa as fronteiras nacionais, com vistas a oferecer à população a aquisição de competências básicas postas pela mundialização do capital, tornando os indivíduos aptos para o trabalho - competentes e empregáveis - e preparando um novo cidadão para o mundo globalizado.

No Brasil, o Ensino Médio (ou seus equivalentes históricos) sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é atribuída ao ensino médio a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos no ensino superior e, ao mesmo tempo, garantindo a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania. Dessa forma, a educação profissional é desvinculada do ensino médio e configura-se como etapa terminal de uma educação básica de cunho generalista, que deverá servir de base cultural comum a todos os cidadãos.

Estas soluções, via de regra, inspiram-se em estratégias do Banco Mundial de adequar os processos educativos ao ideário da globalização e da reestruturação produtiva de economia competitiva. Nesse sentido, a educação escolar adquire centralidade e cada vez mais a política educacional passa a ser considerada o principal instrumento para o desenvolvimento e competitividade nacional, subordinando-se à lógica econômica.

Zibas, Aguiar e Bueno (2002) afirmam que já era possível pressentir os caminhos a serem percorridos pelo ensino médio no país quando, em 1989, o Banco Mundial publicou um documento “Issues on Brazilian Secondary Education”, de circulação restrita, com um diagnóstico do Ensino Médio no Brasil, em que apresentava orientações a serem incluídas na agenda de discussões para a reforma. As autoras afirmam que, mediante a necessidade de atender ao crescente contingente de alunos demandantes deste nível de ensino, seja em função das estratégias de correção do fluxo do ensino fundamental ou das novas exigências do mercado de trabalho, aliado à existência de poucos recursos para o financiamento da escola média, propõe-se à sociedade brasileira uma reforma marcada por visões produtivistas e tecnocráticas, pelo apelo à competitividade e à individualidade.

Assim, entendemos que as mudanças nas políticas do ensino médio introduzidas no Brasil, apresentadas como um processo de modernização, na verdade, visam a adaptar o jovem trabalhador às novas tecnologias de produção e de organização do trabalho decorrente das rápidas transformações geopolíticas e macroestruturais do final do século.

De acordo com o receituário, a partir da nova LDB, tomando por empréstimo as palavras de Cury (2002), o ensino médio brasileiro teve suas divisas e rotas alteradas: ficou definido como etapa final da educação básica tendo como finalidade principal a formação geral do cidadão e, como instância complementar, a preparação para o trabalho e para o contínuo aprendizado, no sentido de realizar, pela educação, algumas das condições básicas para o exercício da cidadania.

A idéia de vincular a educação à cidadania não é nova, mas tem sido uma das temáticas recorrentes nos discursos políticos e pedagógicos, como também na produção normativa, quando se referem às finalidades da educação escolar e, em especial, à Educação Básica. No Brasil, temos a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), conhecida como *Constituição Cidadã*, que ampliou os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais; a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e outras leis que destacam a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania. Concordamos com a idéia de que a construção da cidadania seja tarefa essencial da educação, em especial da educação básica, mas compete-nos buscar a resposta para a questão: De qual cidadania se está falando?

Tiramonti (2000, p. 31) alerta-nos sobre a necessidade de refletirmos sobre a cidadania no momento atual:

A ameaça à integração social que paira sobre nossas sociedades, a dificuldade da população em construir sentidos em torno dos valores mercantis, a insegurança criada pela falta de certezas em relação ao futuro, a fragmentação das identidades e a necessidade de ancorar-se num campo em permanente mutação tornaram novamente atual a questão da cidadania e dos valores a ela relacionados.

Assim como a autora, acreditamos que não há como discutirmos sobre cidadania sem tentarmos compreender a conjuntura atual, marcada por transformações profundas e contraditórias que dificultam o fortalecimento da cidadania. A citação abaixo ilustra o que vem ocorrendo na nova forma histórica do capitalismo:

Ao mesmo tempo que se veicula a crença, sob o ideário neoliberal, de que a humanidade finalmente atingiu a cidadania global e se convenceu de que as relações sociais capitalistas são as únicas fundadas na ordem natural e, portanto, as únicas possíveis e viáveis, uma perversa e profunda contradição salta aos olhos hoje. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência ampliando assim o tempo livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer as mínimas

necessidades biológicas e a construção de um tempo torturado e de sofrimento do desemprego aberto e subemprego?

Existem hoje no mundo aproximadamente 800 milhões de seres humanos desempregados ou subempregados e uma avassaladora tendência estrutural ao desemprego tecnológico. No Brasil o desemprego aberto oficial está perto de 6% da população economicamente activa e, em São Paulo, 13%. Mas, 40% desta população é subempregada, sem carteira assinada. Tanto os desempregados como os subempregados não têm nenhuma protecção social efectiva do Estado. Aproximadamente 3.500 crianças e jovens trabalham hoje no Brasil em condições de brutal violência e de exclusão à educação, cultura e lazer. (FRIGOTTO, 2004, p. 1)

O autor chama a atenção para o fato de que o impressionante avanço das forças produtivas aumenta as possibilidades de prolongar e melhorar a vida humana, ao mesmo tempo em que mutila e torna precária a vida de quase a metade dos habitantes do planeta. É muito difícil, realmente, compreender que milhões de seres humanos sofrem, hoje, as conseqüências brutais da fome, da doença, do desemprego aberto e do subemprego quando a humanidade tem em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as suas necessidades humanas. Para ele, na base dessas transformações, configura-se a especificidade que assume o processo de mundialização do capital associado ao receituário neoliberal. Uma “combinação explosiva” que evidencia a limitada capacidade civilizatória do capitalismo, o qual se torna cada vez mais violento, excludente e destrutivo. Uma combinação que nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade onde a integração fosse garantida a partir do reconhecimento e a realização efetiva de direitos alienáveis; direitos que permitissem nos reconhecermos como cidadãos e cidadãs de uma sociedade, onde a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico (FRIGOTTO, 2004).

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que, apesar dos avanços em termos dos ideais da democracia política, a sociedade brasileira ainda convive com profundas contradições – as diferentes formas de desrespeito e violação dos direitos humanos e a negação da cidadania pelo próprio Estado Brasileiro.

Como assinalamos anteriormente, a reforma educacional que está em processo hoje no Brasil traduz, em grande parte, o receituário do Banco Mundial que,

juntamente com os organismos internacionais, regionais e locais a ele vinculados, “constitui-se no intelectual coletivo (no sentido gramsciano) da nova pedagogia do capital globalizado e dos mecanismos de ajuste à nova (des)ordem mundial” (FRIGOTTO, 2004) . Sobre este aspecto, o autor nos alerta que disputar a direção ético-político, epistemológica e teórico-prática dos processos educativos é uma tarefa crucial para todos aqueles que vêm lutando pela construção de uma sociedade democrática e, conseqüentemente, de uma materialidade econômica, social e cultural para uma cidadania efetiva.

Sabemos que a reforma educacional, em processo de implantação no país, não decorreu de necessidades nacionais coletivas, mas da transposição de um modelo orientado por estratégias de recomposição das taxas de lucro, não mais em nível nacional, mas em nível planetário. Supomos que a escola, nesse contexto, possa ser levada a desenvolver um projeto que vise a ajustar a educação a esse processo de globalização excludente e a radicalização de uma cidadania subordinada, uma cidadania para poucos.

Frente a estas constatações, perguntamo-nos: Quais as possibilidades da escola formar para uma cidadania efetiva? Como a escola pode se organizar para formar o jovem cidadão?

Na legislação de Educação Básica, a questão da cidadania é um tema recorrente, aparecendo, às vezes, como uma proposição didática e, em outras, como uma problemática transversal ao currículo. Espera-se que a escola desenvolva, ou “treine”, um conjunto de competências gerais que permitam às crianças e aos jovens, ao final da educação básica, o exercício da cidadania. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a seguinte afirmação:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição de procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas

atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 1999, p. 24)

Nesse sentido, a formação da cidadania apresenta-se associada à aquisição de capacidades intelectuais, pessoais e sociais que permitam ao indivíduo adaptar-se à produção flexível. A nova regulamentação refere-se freqüentemente à formação de um trabalhador cidadão de novo tipo, para todos os setores da economia. Estas competências básicas consideradas necessárias à inserção no processo produtivo, de acordo com o documento, aproximam-se das que seriam desejáveis ao pleno desenvolvimento humano. Assim, recoloca-se a questão da educação como caráter instrumental e subordinado à lógica econômica.

Trindade (2000, p. 52) afirma que a problemática da educação para a cidadania está associada, hoje, a uma concepção minimalista de democracia. Ele afirma que:

Neste sentido, espera-se, apenas que as escolas, e em particular aquelas que promovem a educação básica, treinem um conjunto competências que permitam às crianças e aos jovens, um dia, cumprir os rituais de uma democracia de baixa intensidade e aceitar, como algo inexorável e inevitável, a hegemonia de um regime social e civilizacional em que as desigualdades se multiplicam a olhos vistos, a liberdade e o respeito pelos direitos humanos são para milhões de seres humanos meras figuras de retórica e a destruição da natureza assume, nos nossos dias, proporções avassaladoras e inconcebíveis.

Nossa posição é a de que, num tempo marcado pela despolitização e mercantilização da educação, a educação que se quer, democrática e emancipatória, deve estar centrada na prática de decisões participadas e autônomas, ou seja, baseada na capacidade deliberativa dos participantes do processo educativo, no quadro de uma organização educativa estruturada e governada democraticamente. Portanto, as competências desejáveis para o exercício da cidadania efetiva, democrática, não podem ser as mesmas competências do mundo produtivo, postas pela mundialização do capital.

Entendemos que o exercício da cidadania pressupõe a participação ativa e construtiva do indivíduo nas estruturas política, econômica, social e cultural de uma sociedade. Nesse sentido, pensamos que a participação nos processos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas (didáticas, avaliativas, organizacionais, administrativas), possibilita ao indivíduo, enquanto sujeito político, o desenvolvimento de um melhor nível de organização e de atuação nas mais variadas esferas da sociedade. Dessa forma, concluímos que a educação para a cidadania requer a construção de contextos, situações e práticas democráticas na escola, possibilitando ao aluno a formação de um quadro de valores, objetivos e projetos políticos de referência.

A legislação brasileira atual reitera a importância da participação do aluno na gestão da escola e, no Estado de São Paulo, estão regulamentadas algumas instâncias de participação do aluno, como o Grêmio Estudantil, o Conselho de Escola e o Conselho de Classe. No entanto, sabemos que na prática escolar estes espaços não se concretizam de forma satisfatória. Entendemos que só tem sentido falarmos em cidadania plena, construtiva e coletiva quando a participação adquire o significado de representação e intervenção política e não de integração e colaboração.

Face aos desafios e controvérsias lançados pela globalização e, conseqüentemente, pela reforma educacional do ensino médio em processo de implantação no país, consideramos importante conhecer melhor essa proposta educacional e investigar como está se concretizando a preparação do jovem para o exercício da cidadania no ensino médio, pois uma série de dimensões formativas atravessa toda a organização e as práticas institucionais da escola.

Se concebermos que a educação básica, em especial o ensino médio, tem um papel fundamental a desempenhar na formação da cidadania, o que significa formar o cidadão no contexto da globalização? O ensino médio, nos moldes propostos pela reforma, pode

contribuir para a formação da cidadania? Que concepção de cidadania predomina nos documentos oficiais de educação e no cotidiano das escolas de ensino médio? Quais são os espaços de aprendizagem e exercício da cidadania existente em escolas públicas da rede estadual de ensino médio de São Paulo? Estas foram algumas das preocupações que nos instigaram a desenvolver este estudo.

A motivação em investigar a formação da cidadania no ensino médio está relacionada a fatores que fazem parte de minha história de vida. Em primeiro lugar, porque, na condição de Diretora de Escola da rede pública do Estado de São Paulo, vivenciamos diariamente a insatisfação do jovem na escola. Observamos que a escola não atende às necessidades, anseios e sonhos de muitos estudantes, no entanto, eles estão ali por diversas razões: imposição dos pais, exigência do mercado de trabalho, esperança de ter um emprego melhor ou de cursar uma faculdade e, principalmente, porque este é o mandato da lei, ou seja, todos os adolescentes têm que estar na escola, ao menos no nível básico. Alguns manifestam a insatisfação pela indiferença e outros, pela violência. Em segundo lugar, porque percebemos que os jovens não são considerados como sujeitos de direitos na escola, muitas vezes não são ouvidos e têm que se submeter a uma estrutura rígida, marcada por traços de autoritarismo. Geralmente a escola não leva em conta as suas diferenças, tratando-os de forma genérica dentro do diverso mundo econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião, etc. Em terceiro lugar, porque estamos em processo de implementação da reforma do ensino médio, que vem afetando muito a dinâmica institucional da escola, o trabalho do professor e muito pouco a realidade do aluno. Trata-se de uma proposta que aborda princípios axiológicos e pedagógicos que não estão muito claros quanto aos seus conceitos e finalidades. O ensino médio, neste contexto, parece ter perdido a sua identidade e sentido. Por outro lado, deparamo-nos com a insatisfação e a resistência à mudança por parte da equipe de direção e dos professores que têm sido tomados como recursos nas propostas e não como sujeitos.

Ao focalizarmos o ensino médio como instrumento de formação da cidadania, temos clareza de que nem este nível de ensino, nem a escola, isolada do contato, dá conta da tarefa de formar o cidadão. Entretanto, concebemos que a escola de ensino médio tem um papel fundamental na formação da cidadania, não só através do conhecimento científico, cultural e tecnológico que ela proporciona, que é uma condição essencial para o exercício da cidadania, mas principalmente pela possibilidade de levar os jovens à experiência de participação na gestão escolar. Entendemos que, com a participação nos processos decisórios, o jovem irá cada vez mais ganhando voz e responsabilidade social, tornando-se verdadeiramente em sujeito do processo educativo.

Nesse sentido, consideramos que seria de extrema relevância verificar como estão se concretizando espaços para a formação e o exercício da cidadania na gestão das escolas públicas de Ensino Médio do interior do Estado de São Paulo, tendo em vista as orientações da reforma educacional em processo de implantação no país.

Em resumo, pretendemos alcançar, com esta pesquisa, os seguintes objetivos:

1. Apontar e discutir o conceito de cidadania explícito nos documentos da Reforma do Ensino Médio que vem sendo implantada no país e no Estado de São Paulo;
2. Discutir possibilidades e limites de consolidação da “preparação para o exercício da cidadania” no ensino médio, através da participação do aluno na gestão da escola;
3. Verificar se há espaços de aprendizagem e exercício da cidadania se concretizando na proposta pedagógica da escola;
4. Analisar a atuação dos alunos nas instâncias de participação instituídas pela legislação e em funcionamento na escola.

Com o propósito de investigar como está se concretizando a formação da cidadania no ensino médio, nós optamos inicialmente pela análise de documentos que

orientam a implantação da reforma do ensino médio iniciada na década de 1990 (leis, resoluções, pareceres), onde se buscou interpretar seu conteúdo e inferir suas intenções. Partimos do pressuposto de que o ideário reformista possa estar adentrando nos espaços escolares, ou seja, que as práticas escolares possam estar sendo reconfiguradas a partir das inovações curriculares e de gestão propostas nestes documentos.

Acreditamos, entretanto, que as escolas não se conformam totalmente aos enunciados políticos que pretendem transformá-las. Elas possuem as suas histórias, as suas lutas e os seus projetos. Por esta razão, consideramos importante realizar uma pesquisa que incluísse a observação e a realização de entrevistas em três escolas públicas de ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo, para que pudéssemos observar *in loco* se as mudanças estão sendo operadas, as condições nas quais elas acontecem, os obstáculos encontrados, etc. A investigação possibilitou a coleta de dados essenciais, ainda que insuficientes, para a discussão da problemática que está sendo investigada.

Ao analisar o conteúdo, procuramos estabelecer relações entre a proposta discursiva e a implementação da reforma de ensino médio na expectativa de “explicitar como texto e contexto interagem, isto é, em que contextos se constroem os textos e como alguns textos constroem categorias de pensamento que passam a influenciar os contextos”, conforme sugere Nóvoa (apud BUENO, 2000a, p.26).

A pesquisa de campo desenvolveu-se em três escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, localizadas em municípios diferentes do interior do Estado (Nova Alta Paulista), no período de julho a dezembro de 2004.

Para a seleção das escolas, alguns critérios foram estabelecidos previamente:

1- As escolas deveriam estar localizadas em municípios de mesmo porte; 2- As escolas deveriam atender prioritariamente o Ensino Médio; 3- As escolas deveriam possuir aproximadamente o mesmo número de alunos de ensino médio.

Inicialmente foi estabelecido um contato com o Dirigente Regional da Diretoria de Ensino de Adamantina que, após a apresentação do projeto de pesquisa e dos critérios pré-estabelecidos, indicou as escolas que seriam utilizadas como campo de investigação e consultou a direção das três escolas sobre a possibilidade do desenvolvimento da parte prática do projeto de pesquisa nas unidades escolares.

Em seguida, realizamos visita às escolas selecionadas, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e a dinâmica de coleta de dados à Direção da Escola. A receptividade foi muito boa e contou com a familiaridade da pesquisadora com os profissionais da educação, devido à sua inserção na área.

Foram selecionados para entrevista o Diretor da Escola, o Professor Coordenador, o aluno que ocupa o cargo de Presidente do Grêmio, um aluno do Ensino Médio que participa do Conselho de Escola e um aluno representante de classe da segunda série do Ensino Médio de cada uma das escolas selecionadas.

Consideramos indispensável conhecer a concepção do Diretor da Escola sobre a formação da cidadania e a sua posição quanto à participação do aluno na gestão escolar, bem como as suas idéias e ações em relação à valorização da escola enquanto espaço privilegiado de exercício de cidadania, porque ele é o profissional que deve exercer a liderança no processo de planejamento, organização da escola, do ensino e da avaliação, bem como da coordenação e integração de todas as atividades educacionais e gerenciais desenvolvidas no âmbito da escola. Em termos legais, o diretor de escola é o responsável pela implementação das diretrizes da política educacional, devendo promover sua adequação à realidade local e garantir a participação dos profissionais da escola e dos diversos segmentos da comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios, na elaboração e execução da proposta pedagógica, visando à construção de uma gestão democrática que conte com o envolvimento de todos os participantes.

Ao docente designado para o exercício das funções de Professor Coordenador, de acordo com a legislação, cabe assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, na coordenação dos diferentes projetos e na relação escola/comunidade. Assim, o professor coordenador exerce relevante papel junto à elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, atuando também na formação contínua dos professores e na orientação e acompanhamento das ações desenvolvidas pelos alunos. Entendemos que este profissional poderia fornecer dados muito importantes para a compreensão do que a equipe escolar entende por cidadania e dos espaços concedidos aos alunos para o exercício da cidadania, em especial, na gestão escolar.

O Grêmio Estudantil é uma entidade autônoma, representativa dos estudantes, instituída em lei federal que faculta a sua criação, podendo constituir-se em um canal legítimo de exercício de cidadania. Ao Presidente do Grêmio Estudantil compete representar a associação na escola e fora dela, sendo selecionado como sujeito para a pesquisa por ser um elemento que poderia possibilitar o levantamento de informações sobre o funcionamento da associação e o tipo de participação dos alunos na gestão da escola.

O Conselho de Escola é um colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Consideramos que a entrevista de um dos alunos do ensino médio que participa do Conselho de Escola também poderia fornecer dados para os objetivos a que nos propomos, pois legalmente, este colegiado, articulado ao núcleo de direção, é responsável pela tomada de decisões sobre o processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

De acordo com o Regimento de cada escola analisada, os alunos representantes de classe, escolhidos no início do ano por seus pares, deveriam participar do Conselho de Classe (colegiado responsável pelo acompanhamento e avaliação do processo do ensino e da aprendizagem, composto pelos professores da mesma classe e por alunos de cada

classe) e no Conselho de Representantes de Classe (instância intermediária e deliberativa do Grêmio). Pelos motivos expostos e pelo fato de que o aluno representante de classe normalmente ocupa outras funções atribuídas no regimento escolar ou na proposta pedagógica da escola, consideramos que ele pudesse fornecer informações valiosas para o estudo da formação e exercício da cidadania. Optamos inicialmente pela entrevista de alunos matriculados na segunda série do ensino médio, porque isto significa que o aluno, no período da escolha entre os pares, já contava com, pelo menos, um ano de convivência com os colegas de classe e conhecimento da escola.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes enfoques metodológicos: observação, entrevistas semi-estruturadas individuais (ver roteiro) e análise de documentos orientadores da política educacional nacional, estadual e das escolas. Todos os instrumentos foram aplicados diretamente pela pesquisadora.

A observação foi escolhida como um dos métodos de coleta de dados porque permite ao pesquisador uma maior proximidade da “perspectiva do sujeito”, ou seja, constitui-se em uma possibilidade de captar concepções e significados que os sujeitos atribuem à realidade e às suas ações, através do acompanhamento *in loco* de suas experiências de rotina. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

As entrevistas individuais, de tipo semi-estruturado, baseada em roteiro pré-estabelecido, geralmente possibilitam aos entrevistados maior liberdade de posicionamento e, ao pesquisador, mais coleta de informações. A nossa intenção, com o uso de entrevistas, foi de compreender como e se a escola possibilita a participação do aluno na gestão escolar, enfocando os canais legalmente configurados para tal objetivo e a existência de outros espaços criados pela escola..

As interações verbais, durante a entrevista, foram gravadas e, posteriormente, transcritas pelo próprio entrevistador. Com a transcrição, o pesquisador pode

contar com a possibilidade de compreender melhor o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas mudanças de entonação de voz e analisar detalhes não percebidos na interação inicial. Podemos afirmar que a transcrição possibilitou uma segunda reflexão sobre a experiência, enriquecida pela distância que se estabelece entre nós e o entrevistado, o que vem ao encontro da afirmação de que, ao efetuar a transcrição, “o investigador pode ocupar a posição de ser, ao mesmo tempo, interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1993, p. 84).

As informações foram condensadas em categorias ou classes, “as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” e o critério de categorização foi semântico, ou seja, por categorias temáticas. Foi dado nome às classes ou categorias, formando assim um “quadro de classes” que puderam fornecer, por condensação, uma representação dos dados brutos. Estes dados agrupados possibilitaram a comparação, análise, reflexão e inferências sobre as informações obtidas na entrevista. (BARDIN, 1995, p.117)

Na redação, fase final da pesquisa, foram incluídas as falas dos informantes que, de forma significativa, pudessem expressar o que pretendíamos exemplificar. É importante ressaltar que a fala dos entrevistados foram transcritas na íntegra, ou seja, conservamos a linguagem dos entrevistados para que não se perdesse a riqueza dos conteúdos. Dessa forma, procuramos apreender, analisar e comunicar qual a compreensão que os entrevistados – diretores, professores coordenadores, presidentes de grêmios e alunos representantes de colegiados – possuem sobre a participação do jovem na gestão escolar, enquanto possibilidade de exercício da cidadania.

No segundo capítulo, procuramos contextualizar a reforma educacional brasileira e, a partir daí, discutimos a reforma do ensino médio implantada no país, com base

na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996. Tomamos como referência para análise o Parecer da Câmara de Educação Básica nº. 15/98 e a respectiva Resolução nº. 3/98 do Conselho Nacional de Educação que vêm dar forma às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e se propõem a orientar os sistemas e instituições de ensino na construção dos projetos educacionais, fundamentando-se em princípios axiológicos e pedagógicos. Esses princípios são muito questionados pelos autores nacionais tendo em vista os fins a que se propõem e, no capítulo, evidenciamos algumas das discussões abordadas na literatura nacional.

No terceiro capítulo, tratamos de um conceito fundamental para a análise a que nos propomos: a cidadania. Iniciamos o capítulo com a origem desse conceito e, em seguida, discutimos a concepção de cidadania originada com o liberalismo. Nossa posição foi a de que essa idéia de cidadania deve ser retomada e criticamente analisada, considerando-se o fato de o próprio papel do Estado estar em redefinição, especialmente por influência dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo. Entendendo que a cidadania que almejamos vai além de uma cidadania que visa adaptar os indivíduos ao capitalismo, buscamos alternativas de formação da cidadania presentes na literatura e procuramos compreendê-las com o objetivo de analisar a proposta do novo ensino médio e a prática educativa a partir destas considerações.

No quarto capítulo, introduzimos uma reflexão sobre o ensino médio e cidadania. Em primeiro lugar, apresentamos algumas considerações iniciais, procurando demonstrar que o ensino médio ainda está longe de constituir-se como um direito de todos os cidadãos brasileiros. Em seguida, analisamos qual é o sentido adquirido pela expressão “cidadania” no contexto da reforma educacional em processo de implantação no país.

No quinto capítulo, tecemos algumas considerações sobre a importância da participação do jovem no processo de gestão da escola, como uma das oportunidades de novas

formas de democracia e de cidadania. Consideramos que já existe um espaço na escola, *conquistado* pela população e *decretado* por lei, supostamente assentados em critérios democráticos de participação política, onde as relações de poder são transformadas em relações de autoridade partilhada. Apresentamos, neste capítulo, um breve histórico da constituição dos Grêmios Estudantis, dos Conselhos de Escola e dos Conselhos de Classe, instâncias de participação do aluno que existem formalmente no sistema educacional estudado, embora nós tenhamos certa convicção de que, na prática, estes espaços precisam ser resgatados, redefinidos e ampliados para que não representem estratégias simbólicas de gestão democrática.

No sexto capítulo, discutimos os dados obtidos na pesquisa, procurando dar indicações de como as escolas públicas da rede estadual de São Paulo de ensino médio, selecionadas como objetos de estudo, estão possibilitando a formação e o exercício da cidadania, através da concretização de espaços e oportunidades de participação na gestão escolar.

Finalmente, considerando que concluir este estudo seria muita pretensão, optamos por fazer algumas considerações finais, a partir dos “óculos” que construímos e utilizamos para analisar o tema, a fim de que se torne relevante a discussão em torno dessa problemática.

## 2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

O Século XX caracterizou-se, inquestionavelmente, pelo fenômeno da globalização que, progressivamente, tem se ampliado e intensificado. A globalização tem sido apresentada como um processo irreversível e nos coloca diante de uma nova etapa da história da humanidade.

O processo de globalização não é um fenômeno novo, reconhecendo-se suas origens, em geral, no Descobrimento da América e no sistema global da Península Ibérica. Não é, portanto, considerado algo negativo em si mesmo, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemático é a globalização associada à mundialização do capital, na qual os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos e os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais. A concepção do Estado mínimo articula-se com essas questões, objetivando garantir o livre mercado. Ele seria mínimo para os cidadãos e máximo para os interesses do capital.

Dessa forma, é possível afirmar que a globalização é um fenômeno sócio-histórico que caracteriza uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo moderno, constituindo-se em uma ideologia que oculta seu verdadeiro significado histórico – a mundialização do capital, que significa uma nova estrutura de economia e de política mundial.

Nesse sentido, concebe-se que a globalização dissemina um *ethos* consumista e incorpora em seu domínio as empresas transnacionais e as elites políticas, tornando emergentes novas formas de identidade cultural e de soluções para os problemas locais. Os Estados nacionais estariam perdendo a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supranacionais, resultando em políticas “hibridizadas” ou “genéricas”, cuja característica seria a crescente subordinação ao

“econômico”. (BALL 2000, p. 121) A política educacional dos países estaria, assim, intimamente relacionada com a globalização, entendida como uma nova ordem mundial conduzida pelas nações dominantes e pelos principais agentes de formação de capital.

Sobre as reformas e reestruturação dos Estados, Barroso (2003, p. 83) afirma que elas são concebidas e desenvolvidas segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzido do topo para a base do sistema (top – down), com o reforço dos dispositivos de planejamento e legitimado politicamente por um discurso “modernizador” (centrado nos dispositivos do mercado), tendo em vista assegurar a integração dos países ao mundo moderno. Esta idéia está muito clara no seguinte trecho de seu texto:

É no contexto deste debate que, na educação, promovem-se, discutem-se e aplicam-se medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Essas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (new public management), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neo-conservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas)

No mesmo texto, Barroso (2003, p.65) argumenta que a coexistência em vários países (de contextos geopolíticos tão diferentes) de discursos e medidas semelhantes indica fenômenos de convergência que resultam, por um lado, dos processos de integração supranacional das economias e das políticas (conhecidos pela designação de “mundialização” ou “globalização”) e, por outro lado, da permeabilidade do discurso político às retóricas de legitimação difundidas pelos centros de decisão e difusão internacionais, por meio do que ele chama de “efeito de contaminação”, entendida como tendência que funcionários, membros do governo e educadores têm de adotar soluções transportáveis, em uso num determinado país, para aplicarem nos seus próprios sistemas educativos. Por isso, o autor considera importante

analisar as características do contexto internacional atual que tem favorecido a aceleração do discurso e das práticas políticas que configuram o desenvolvimento de uma “regulação mercantil” e o modo como se processa a “contaminação” que existe no nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, em escala mundial.

Esse processo de “contaminação” ou “empréstimo de políticas”, considerado comum a outros períodos históricos, estaria conhecendo hoje um incremento maior, não só pela internacionalização dos fóruns de consulta e decisão política, mas também pela importância crescente das agências internacionais (lideradas pelos “países centrais”) nos programas de cooperação destinados aos “países da periferia”. Essas instituições globais, para além de financiamento, avaliam e fornecem orientações para a condução da reforma educacional a nível nacional, desencadeando soluções genéricas de política nas formas pelas quais vários governos tratam os problemas educacionais.

Na América Latina, a crise da dívida tem tornado os países cada vez mais dependentes do empréstimo do dinheiro dos países ricos, submetendo-os às “condicionalidades” para o financiamento. Entretanto, como afirma Bueno (2000a), seria ingênuo afirmar que existe uma imposição linear e mecânica de receitas e modelos, considerando-se que entram em jogo vários fatores: alianças com grupos hegemônicos, interesses internos de empresas transnacionais, interesses políticos conchavados, o jogo de forças político e econômico do cenário regional.

Em nossa análise, concluímos que, apesar do discurso governamental propagar que a reforma educacional em processo de implantação no Brasil representa o consenso nacional quanto à importância e aos rumos da educação, o que se observa é a opção pela adesão a um modelo “desenhado pelo movimento reformista continental de *concertación* educativa, balizado pelos parâmetros da segunda rodada do ‘reajuste estrutural’ e preconizado

para os países em desenvolvimento” , com vistas a uma inserção mais satisfatória destes países na sociedade global da tecnologia e do conhecimento.(BUENO, 2000a, p.106)

Assim, torna-se cada vez mais necessário captarmos as sutilezas de discursos e proposições inovadores, muitas vezes até contraditórios, tendo em vista que:

A incorporação e a reelaboração de categorias pelo ideário dominante, mais do que constituir uma dinâmica autocrítica e construtiva de transformação e aperfeiçoamento, parecem estabelecer um processo de acomodação e um ritual litúrgico que preserva dogmas essenciais e, em última instância, a hegemonia do consenso (BUENO, 2000a, p. 36).

## **2.1 A reforma educacional na América Latina**

A reforma educacional iniciada no Brasil no período de 1990 não é um projeto exclusivamente nacional. Ela se insere no movimento reformista internacional, iniciado na Europa e nos Estados Unidos na década de 1980, que se expandiu na América Latina após uma década. Assim, sua compreensão extrapola as fronteiras do país.

Davini (1997, p. 142) alerta para o fato de que os movimentos reformistas não são um fenômeno novo e têm como propósito o ajuste da educação à modernização econômica. Ela afirma que:

As reformas educacionais são uma constante nos vários países desde o final da Segunda Guerra Mundial. Os movimentos reformistas têm sido, assim, direcionados de forma que o aparato educativo apóie a modernização econômica e consolide a formulação de consensos sociais para racionalizar o sistema, alinhando-o a objetivos nacionais, estrutura econômica e pressões nacionais e internacionais.

A autora lembra do grande movimento reformista da década de 1960, que foi responsável por um grande número de reformas educacionais, marcadas por uma diretriz profissionalizante. A ideologia de desenvolvimento que embasava estas mudanças era a de

que as sociedades tradicionais passariam a industrializadas, o que demandava a formação de recursos humanos para inserção nos diferentes postos de trabalho.

Nessa linha de raciocínio, vale a pena destacar que Saviani (2000, p. 21), ao analisar os antecedentes históricos da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB -, ressalta que as adequações no âmbito educacional ocorridas na década de 1960, que culminaram com a Lei nº. 5.692/71, decorreram da necessidade de ajustar a organização do ensino ao quadro político que se apresentava, na época, marcado pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

No final do século XX, passamos a viver um outro grande movimento reformista que enfatiza o conhecimento, a gestão e os resultados da aprendizagem. Num contexto econômico em que o emprego é incerto, instável e escasso e a competitividade do conhecimento é a base do crescimento, a escola deve garantir tal conhecimento. Entretanto o conhecimento, que era entendido como conhecimento científico e considerado pedra-de-toque da emancipação dos indivíduos e das nações, surge, com a mundialização do capital, como uma poderosa forma de regulação social, transformando-se ele próprio em mercadoria. O conhecimento, nesta perspectiva, parece afastar-se de sua concepção anterior, sendo substituído por um arquétipo de competências que tem visam a adaptar os indivíduos às exigências do mercado de trabalho. (STOER; MAGALHÃES, 2003).

Davini (1997) afirma que, com base nesta idéia surgiram as reformas nos Estados Unidos, nos países da Europa e na América Latina, onde há forte presença do Banco Mundial – por intermédio de seu escritório para assuntos do Terceiro Mundo, que opera como agência financiadora (em um contexto em que o financiamento é escasso) e como agência técnica que orienta as reformas com equipes profissionais capacitadas e mais estáveis do que as equipes técnicas nacionais.

Há indicações de que as recomendações do Banco Mundial são incorporadas às políticas educacionais dos países latino-americanos de dois modos: mediante a atuação

direta e presencial de assessores desses bancos ou mediante a atuação de especialistas nacionais formados segundo as orientações assumidas pelas instituições financeiras, “um caso peculiar de afinidades eletivas” (CUNHA, 2000, p. 52). Esse autor afirma que as propostas das agências multilaterais não são elaboradas por estas e impostas aos países, mas, sim, construídas por meio da interlocução com membros influentes desses países nos setores em que as agências pretendem atuar, entre eles, participantes dos governos locais, alguns com passagem por estes mesmos organismos, como consultores em períodos anteriores, simultâneos ou posteriores às reformas.

Segundo Casassus (2001), as autoridades ministeriais e seus assessores participam de reuniões de caráter político e técnico e, a partir das discussões dessas reuniões, colocam em suas agendas um conjunto de reflexões, recomendações e orientações que constituem não apenas um contexto, mas também as orientações da política educacional assumida pelo conjunto dos países, constituindo-se em uma orientação de caráter regional. Ele afirma que o processo de reformas educacionais na América Latina ocorreu em um contexto marcado por alguns acontecimentos considerados importantes.

O primeiro deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, cujo propósito foi o de criar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado. Essa reunião foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM), quando o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) atuou como um dos co-patrocinadores. Apresentou-se, na ocasião, uma nova proposta de reorientação do crédito internacional, direcionada à educação.

O segundo marco foi a reunião do Promedlac IV realizada em 1991, em Quito, que consistiu em uma reunião de Ministros da Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Nesta reunião, foi declarada a necessidade de empreender uma nova etapa de desenvolvimento da educação que respondesse aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política, sugerindo que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento a outra. O novo tipo de gestão deveria facilitar a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças, um processo de descentralização e a ênfase na qualidade.

O terceiro marco foi estabelecido pela 24ª Reunião da Cepal, ocorrida em Santiago do Chile, em 1992. Para esta reunião, foram convocados os Ministros da Economia e Finanças, tendo como objetivo analisar a conveniência de voltar a situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias de desenvolvimento. Dessa reunião surgiu o conceito de que a educação seria a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressas no crescimento econômico e na integração social.

O quarto marco foi outra reunião do Promedlac V, que ocorreu em Santiago, em 1993, cujo propósito foi criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens. Para tanto, concluiu-se que, a nível macro, deveriam ser criados os sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a atenção focalizou-se na escola, em particular na gestão escolar, na implantação de graus de autonomia e de um currículo adaptado às características das escolas.

O quinto marco, considerado mais técnico que político, foi o Seminário Internacional organizado pela Unesco sobre descentralização e currículo, ocorrido em Santiago do Chile, em 1993. Discutiram-se, neste seminário, as diferentes modalidades de

descentralização curricular e as possibilidades das partes comum e diversificada do currículo, bem como a questão das competências, no nível macro, com a geração de objetivos e normas gerais e, no nível micro, com a introdução de conteúdos locais.

Dessas reuniões, o autor identifica três objetivos que têm orientado as reformas da América Latina: situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão e melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações, no nível macro e no nível micro.

Em geral, estes objetivos foram incorporados pelos diferentes países da América Latina no plano do discurso político e na legislação, situando a educação como um setor estratégico para a inserção de cada país nos processos de globalização, em particular em suas dimensões econômicas.

Nesse sentido, concordamos com Bueno (2001, p. 5), que não só evidencia a influência das agências financeiras na política educacional da região, como busca as razões para essa interferência, quando afirma que:

A idéia de *concertación* de políticas educativas dimensiona-se, na América Latina, como questão de múltiplas faces e não apenas um esforço de integração. Iniciativas que aparentemente expressam a confluência de vontades regionais para a solução de problemas educacionais, via de regra, apóiam-se em acordos com agências financeiras e costumam beber da fonte caudalosa de seus receituários. Relações de interdependência internacional justificam a interferência externa e marcam a construção e reconstrução do conhecimento e da prática educacional na região.

Entendemos que as políticas educacionais na América Latina, ainda que impulsionadas por estes movimentos, acabaram sendo fortemente direcionadas pelos organismos internacionais financiadores, especialmente pelo Banco Mundial. O interesse pelo aumento de crédito internacional pelos países do Terceiro Mundo contribuiu, certamente, para a adoção das orientações do banco, seja na definição de prioridades ou estratégias de ação.

Embora ainda existam controvérsias em relação à forma como se dá esta influência e aos motivos que levam os países da América Latina a adotarem as orientações de política educacional das instituições financeiras, todos admitem que a formulação e implementação das reformas é uma construção da qual participam atores nacionais e, no momento, pelo menos, forças internacionais. Assim, pode-se afirmar, com certo cuidado, que as políticas públicas são, de certa forma, expressão de forças internacionais, mas não são, por outro lado, inteiramente determinadas por elas. (FERRETTI, 2002)

Portanto, resta-nos acreditar na existência de outros fatores que possam interferir na política educacional, como a capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras e das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes (SILVA, M. A., 2002).

## **2.2 O novo desenho do ensino médio brasileiro: algumas controvérsias**

No Brasil, o Ensino Médio, historicamente, esteve organizado na perspectiva de preparar o jovem para o Ensino Superior, com oferta limitada de vagas que eram destinadas às elites. A expansão das oportunidades de escolarização, a partir de 1930, fez com que uma outra demanda emergisse, a do ensino Médio vinculado à profissionalização, entendida esta como preparação para o ingresso no mercado de trabalho. O Ensino Médio deparou-se com um impasse: a tensão entre a natureza propedêutica original de um ensino destinado às elites de um lado, e de outro, a preparação para o trabalho, com a finalidade de atender às classes trabalhadoras.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus de 1971 (Lei nº 5692) enfrentou esta tensão estabelecendo a profissionalização obrigatória. A reforma tinha a

intenção de diminuir a pressão que os egressos do Ensino Médio exerciam por mais vagas na universidade, baseando-se numa suposta demanda por técnicos no mercado de trabalho e em uma leitura da teoria do capital humano<sup>1</sup>, segundo a qual a profissionalização do Ensino Médio estaria articulada com a perspectiva de impulsionar o desenvolvimento nacional.

Em pouco tempo, reconheceu-se a inviabilidade do projeto, seja pela impossibilidade estrutural de toda a rede de Ensino Médio tornar-se profissionalizante ou pela impossibilidade de inserir, no mercado de trabalho, todos os técnicos formados por esse modelo. A Lei foi readequada em 1975, pelo Parecer CFE nº. 76, com o fim de minimizar seus efeitos e pela Lei 7.044, de 1982, suprimiu-se a obrigatoriedade da profissionalização.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o ensino médio passou a ser caracterizado como etapa final do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania e o acesso às atividades produtivas. O artigo 22 dessa lei estabelece que a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Reforça-se, assim, a compreensão unificadora que a LDB confere à educação básica.

A mesma lei, no artigo 35, estabelece as seguintes finalidades para o Ensino

Médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

---

<sup>1</sup> Segundo Frigotto (2001, p. 41), o conceito de capital humano – ou mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Ao analisar a lei, Cury (2002, p. 17) afirma que “...consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras”. Na qualidade de educação básica, propõe-se que o ensino médio assegure uma “sólida formação geral”, dando condições ao aluno de continuar os seus estudos e preparar-se para atender ao universo das ocupações.

Essa nova condição do Ensino Médio é apresentada como um avanço, pois admitir que este seja parte da Educação Básica significa abrir a perspectiva de incorporação à escola de grandes parcelas da população até então dela excluídas. A LDB transforma, em norma legal, o que estava anunciado no texto constitucional que confere a este nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão.

No Parecer CNE/CEB nº 15/98, que fundamenta a nova regulamentação do ensino médio, a relatora afirma que existe uma demanda visível para o ensino médio, cuja “ampliação de aspirações não decorre apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (Brasil, 1999, p. 64). Ela diz ainda, neste parecer, que o desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares, sendo afetada por uma mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania, impostos pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

Sobre a unificação do ensino propedêutico e profissionalizante, Bueno (2000b) atenta para a necessidade de uma reflexão mais detida e aponta alguns aspectos controversos e obscuros da proposta. Em primeiro lugar, o movimento pendular entre a

necessidade de assumir compromissos com o ensino médio e a perspectiva de manter uma política de enxugamento e redistribuição financeira na educação, tendo em vista que o crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Em segundo lugar, a preparação para o trabalho e a formação geral não são dissociadas na lei, portanto todos os conteúdos devem ter por referência o contexto do trabalho. Nesse sentido, a crítica recai sobre a possibilidade de generalizações ingênuas acerca da estrutura produtiva, como por exemplo, a percepção da revolução tecnológica como algo já consumado e caracterizado por padrões estáveis que permitem a projeção de horizontes definidos para o trabalho, o mercado, a sociedade e a escola.

Tudo indica que essa unificação represente muito mais a busca de alternativas mais baratas representada pelas novas tecnologias, significando uma política de ajuste às recomendações das agências multilaterais para os países emergentes. Para Bueno (2000a), o modelo de reforma para o ensino médio brasileiro já estava previsto muito antes da LDB, na proposta do governo e nos textos oficiais, pelo menos desde o Planejamento político-estratégico do MEC – 1995-1998 que, publicado em maio de 1995, já se apropriava de algumas lições do Banco Mundial sobre definição de diretrizes e prioridades, modernidade gerencial e tecnológica e mecanismos de financiamento e aplicação de recursos. Esse documento defendia uma reforma curricular flexível, centrada na redefinição de objetivos e conteúdos e na superação da rigidez do ensino técnico, além da separação, tanto do ponto de vista conceitual quanto operacional, entre o ensino profissionalizante e o ensino acadêmico.

Oliveira, J. B. A. (2000) argumenta que a separação, no ensino médio, da educação geral e profissionalizante, anda na contramão do que vem sendo feito nos países industrializados, onde o ensino profissionalizante e técnico, em versões renovadas, tem se constituído em alternativas cada vez mais comprovadamente eficazes e ajustadas às populações de todos os países que participam, ainda mais do que o Brasil, da globalização da

economia. Ele acredita que a proposta de educação geral unificada trará mais prejuízos do que benefícios para os alunos de classe mais desfavorecida e que não existem evidências que justifiquem a crença de que o ensino acadêmico seja o melhor para todos.

Para Kuenzer (2000), a proposta da reforma, ao tratar igualmente os diferentes, é discriminatória e excludente. A autora argumenta que a nova proposta de educação geral, difundida através do slogan oficial de que “o novo ensino médio agora é para a vida”, coloca o trabalho como não vida e assim, atende aos interesses dos já incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível, apresentando o interesse de uma classe como interesse universal.

A nova regulamentação do ensino médio parte do pressuposto que este deve assegurar uma “sólida formação geral”, apresentando uma argumentação a favor da formação geral bem pragmática: diminuição do volume do mercado de trabalho disponível, e também necessário, para a satisfação das necessidades básicas das sociedades; crescimento do trabalho informal; mudanças cada vez mais rápidas dos perfis das ocupações; necessidade de submeter-se reiteradas vezes a processos de formação.

As novas tendências da economia estariam, nesta perspectiva, determinando a revisão das finalidades do ensino médio, que não deveria mais formar para o mercado de trabalho que se encontra hoje incerto e sem possibilidade de absorção de todos os jovens egressos dele e, sim, para a vida. Se aceitarmos isso como fato consumado, e com o qual teríamos que nos conformar, fica evidente que as pessoas agora teriam que aprender a se conduzir de maneira autônoma, tendo que lidar com um projeto de vida indefinido, sem perspectivas claras.

Nesse sentido, entendemos que a proposta de unificação do ensino médio se fundamenta, na verdade, em uma nova perspectiva de desenvolvimento nacional que supõe a

necessidade de que a educação de diferentes países tenha alguns padrões compatíveis, visando o ajuste ao ideário da globalização e à reestruturação produtiva de economia competitiva.

Admite-se, no mesmo Parecer do Conselho, que a reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas, que demandavam uma formação geral menos “acadêmica” e mais “prática” e a desespecialização da formação profissional, mas afirma-se que à forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase da reforma, agregam-se os ideais do humanismo e da diversidade. Nesse sentido, propõe-se uma revisão da formação geral, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos (TEDESCO, 1998, p.94). Essa formação geral apóia-se na orientação da UNESCO, apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, que aponta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O aprender a conhecer é compreendido, no relatório, não só como a aquisição de um repertório de conhecimentos codificados, combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, mas principalmente como o domínio dos instrumentos da compreensão. Pretende-se que cada indivíduo compreenda o mundo que o rodeia, na medida em que isso é necessário para viver dignamente, para desenvolver as capacidades profissionais e para comunicar. Significa o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, para que possa beneficiar-se das oportunidades oferecidas ao longo da vida.

O aprender a fazer, indissociável do aprender a conhecer, está mais ligado à questão da educação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e como adaptar a educação ao trabalho do futuro, que se encontra incerto. O novo modelo de economia, ao qual o aluno deve se ajustar, caracteriza-se, no relatório, pela

acentuação do caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, e pela importância dos serviços na atividade produtiva, pela substituição da noção de qualificação e pela noção de competência pessoal. Nesse sentido, qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos tornam-se cada vez mais importantes.

O aprender a viver junto é considerado um dos maiores desafios da educação e, para tal intento, ela deve utilizar duas vias complementares: a descoberta do outro e a participação em projetos comuns. A descoberta do outro passa pela descoberta de si mesmo e pelo desenvolvimento da empatia, sendo que as tensões e o confronto devem ser resolvidos pelo diálogo e troca de idéias. A participação em projetos comuns é referenciada como uma estratégia que pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos, de respeito ao pluralismo, de compreensão mútua e da paz.

O aprender a ser representa o objetivo principal da educação do novo milênio, segundo a Comissão. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade - , desenvolvendo a sua personalidade no sentido de agir com maior capacidade de autonomia, discernimento e de responsabilidade pessoal.

Em função de uma nova sociedade que se constitui, estabelecem-se novos objetivos para a educação entendendo que, dessa forma, haveria uma ampliação da concepção de educação que levaria as pessoas a descobrir , reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelando seu tesouro escondido, superando-se, assim, o caráter puramente instrumental da educação. Nesse sentido, critica-se a teoria do capital humano, muito forte nos anos de 1970, e propõe a educação para o desenvolvimento humano, que defende que todos os seres humanos têm potenciais e o direito de desenvolvê-los, cabendo às nações criar oportunidades para que todas as pessoas cresçam e possam escolher o melhor caminho para si mesmas e suas comunidades. Nesse sentido, parece-nos que o discurso liberal é retomado e esquece-se de

que existem pré-condições para o acesso à igualdade, sendo assim, o indivíduo acaba sendo responsabilizado por seu insucesso. Entendemos que este modelo propõe uma humanização capitalista, pois não coloca em questão as categorias de lucro, competição, propriedade, naturalizando, assim, a nova ordem mundial.

As quatro premissas indicadas pela UNESCO são, dessa forma, incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular nacional que deve criar condições para que os potenciais se transformem em competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

No contexto da reforma nacional, a reposição do humanismo é entendida como busca de saídas para os efeitos negativos do pós industrialismo, numa tentativa de, através da educação, preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL, 1998, p. 18)

A expectativa é de que a educação, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. As novas orientações buscam conciliar humanismo e tecnologia, conhecimentos dos princípios científicos que presidem a produção moderna e o exercício da cidadania. Nesse sentido, a visão unificadora, de caráter humanista, surge como resposta às demandas sociais contemporâneas porque estaria buscando o equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” (BRASIL, 1998, p.19). Na busca desse equilíbrio, a ênfase na dimensão da

subjetividade, no modo de ser, passaria a ser o fundamento da competência, operacionalmente traduzida em comportamentos e valores que seriam necessários para o indivíduo realizar o que lhes surge como desafio.

Nesse sentido, o que se critica é que o insucesso recai sobre o próprio indivíduo, dissimulando os determinantes estruturais do fenômeno da violenta exclusão social, a que estamos submetidos neste século. Segundo Tedesco (1998), as mudanças nos sistemas produtivo, político e familiar provocaram a crise da educação, que estava organizada para cumprir a função de integração social, de preparação para o desempenho de papéis para o exercício das diferentes atividades sociais. Com isso, o autor afirma que a função da escola deve ser redefinida, apontando que a mudança mais importante suscitada pelas novas demandas é que ela deverá incorporar de forma sistemática e crescente a tarefa de *formação da personalidade*.

Para tanto, explica o autor, a escola deverá incorporar atividades vinculadas à formação da personalidade, sem abandonar a função cognitiva da educação, orientadas por métodos de ensino que permitam maior ajuste a ritmos e diferenças pessoais. Assim, a função de integração social da educação deverá ser redefinida a partir da preparação para o trabalho em equipe, o exercício da solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças. “A construção das identidades e a construção da inteligência são processos muito exigentes em termos de trabalho subjetivo”, diz o autor, e a base do êxito desse trabalho subjetivo são a motivação e a adequação das propostas de aprendizagem às possibilidades do desenvolvimento cognitivo. O autor admite que, dessa forma, revaloriza-se a questão do esforço individual como fator de sucesso e, nesse sentido, ele considera que seja um desafio pedagógico promover condutas nas quais a equipe, e não o indivíduo isolado, seja fator de êxito. Daí, responsabiliza-se o grupo e não o indivíduo pelo insucesso, mas continua não se

questionando os fatores que estão determinando esse insucesso e a formação da subjetividade, tratando-se assim de um modelo utilitário.

As bases para esse novo humanismo, de acordo com as diretrizes gerais do ensino médio, devem ser buscadas na estética da sensibilidade, na ética da identidade e na política da igualdade. A estética da sensibilidade, identificada com o aprender a fazer, estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação e de conviverem com o incerto, o imprevisível e o diferente. A política da igualdade, no âmbito do aprender a conhecer e conviver, tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. Não se trata apenas de uma igualdade formal, diz o texto, a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade, no combate a todas as formas de preconceito e discriminação, na compreensão e respeito ao Estado de Direito e no fortalecimento de uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado, compreendida como uma incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. A ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro e se constitui a partir do desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade. Constitui-se em âmbito privilegiado do aprender a ser e tem como fim a autonomia. (BRASIL, 1998)

Na aquisição desta boa base geral, a formação da subjetividade, ou seja, de uma identidade autônoma, seria decorrente da aquisição de competências gerais. Estas competências se desenvolveriam desde que fossem constituídas disposições de condutas apropriadas e construídos significados e valores consonantes, daí a ênfase nas dimensões subjetivas. Sabendo ordenar suas condutas, os indivíduos também seriam capazes de saber interagir com as pessoas, com as diversas linguagens e com as diferentes áreas do

conhecimento; fazer negociações; reconstruir conhecimentos a partir de demandas concretas da atividade, seja de estudo, pesquisa ou trabalho.

A ênfase na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade expressa não apenas uma preocupação com a formação do sujeito que está vivendo nas sociedades pós-industriais, mas a formação de competências adequadas ao trabalho de natureza capitalista que está presente nessas sociedades, através do desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico do que social.

Machado, L. R. S. (1998) lembra ainda que, ao tratar do desenvolvimento da estética, da política e da ética, a nova regulamentação tem como referência uma universalidade abstrata, ignora que a sociedade atual tem acentuado as clivagens sociais, mediadas por interesses contraditórios e diversos fazendo com que os conceitos de beleza, criatividade, sutileza e delicadeza sejam diferentes ou até mesmo contrários. “Nessa estética do fazer, a noção ontológica de atividade como processo histórico, social e de transformação da realidade, através do qual o sujeito também se transforma, está completamente ausente”, conclui a autora.

Nesse sentido, as novas orientações cumprem o que já foi anunciado por Santos (2001, p.235), ao analisar a relação entre subjetividade e cidadania na teoria política liberal, de que “a constelação ideológica-cultural hegemônica do fim do século parece apontar para a reafirmação da subjetividade em detrimento da cidadania e para a reafirmação desigual de ambas em detrimento da emancipação”.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 ressalta ainda que as escolas de ensino médio devam observar na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia; da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Quanto aos princípios da Identidade, diversidade e autonomia, a relatora considera necessário que a escola desenvolva uma identidade própria enquanto instituição educacional, que se confira maior autonomia à escola e que o sistema educacional admita a diversidade. Estes princípios se consolidam na medida em que os sistemas de ensino e as escolas busquem alternativas de adequação às necessidades dos jovens e comunidade. Mas, com o objetivo de garantir a eficiência e a igualdade, a legislação prevê a existência de mecanismos de avaliação dos resultados, com que serão avaliadas as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos.

Na avaliação, as competências, entendidas como a mobilização de saberes visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer, são fragmentadas em supostos elementos componentes – as habilidades -, de forma que possam servir de medida às atividades individuais. Dessa forma é possível regular e gerenciar o processo educacional. Entretanto, corremos o risco de um esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, cotidianos e populares, em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola, priorizando-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social. (LOPES. 2004)

Dois conceitos considerados importantes para a proposta curricular são examinados no parecer: interdisciplinaridade e contextualização. A interdisciplinaridade refere-se a uma prática pedagógica e didática que possibilita a relação entre as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Consiste no diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. A contextualização significa estabelecer relação da teoria com a prática para que o conhecimento adquira significado. Os conteúdos curriculares seriam concretizados em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania.

Segundo Lopes (2002), a contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo apresentada como uma revolução no ensino, porém a autora afirma que estas idéias são recuperadas do progressismo de Dewey, com uma diferença: o conceito de contextualização na nova proposta associa-se a princípios eficientistas, assumindo uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla. O contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas através da mobilização de competências. O eficientismo social se expressa, segundo a autora, pela defesa de uma associação estreita entre educação e o mundo produtivo, permanecendo a idéia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente neste mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo. A contextualização, assim, pode ser considerada como um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico.

A interdisciplinaridade e a contextualização são apresentadas como propostas de superação da fragmentação e do academicismo do currículo tradicional em favor de um ensino mais ligado à prática, porém a falta de referências mais precisas e claras sobre estes conceitos e a falta de condições estruturais para que os professores elaborem um planejamento flexível e integrado podem conduzir a um mero esvaziamento dos conteúdos de ensino.

A nova proposta sugere que a perspectiva metodológica seja repensada, indicando que as competências sejam mobilizadas na resolução de situações problema ou no desenvolvimento de projetos. No documento as competências são tratadas em áreas de conhecimento, que deverão ser operacionalizadas em cada escola. São três as áreas curriculares do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Na primeira, trata-se,

sobretudo, de saber usar as linguagens em diferentes situações e contextos. Na segunda, pretende-se que o aluno seja capaz de compreender o mundo de modo organizado e racional e também o significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social. Na área de Ciências Humanas, além de oferecer instrumentos para a compreensão do homem e da sociedade, pretende-se que ela contribua para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário. A tecnologia deve ser objeto de atenção das três áreas, uma vez que se trata de conectar os conhecimentos com suas aplicações tecnológicas.

As relações entre competências e disciplinas, contudo, são muito complexas. As competências não possuem conteúdo próprio, pois os conteúdos por elas mobilizados podem variar conforme o desempenho a ser desenvolvido. As competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas, normalmente articulados entre si segundo as exigências das situações concretas (contextos de aplicação). É possível encontrarmos competências que se associam às disciplinas sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar. É o caso das competências de tipo genérico, marcadas pela descontextualização e demonstradas por desempenho.

Além disso, as disciplinas escolares propostas permanecem as mesmas, não sendo problematizados seus conteúdos, nem mesmo a sua escolha. Assim, os conteúdos tradicionalmente ensinados são naturalizados, tratados como universais, como se não fosse necessário discutir a quem interessa estes saberes, quais relações de poder sustentam e quais valores e visões de mundo privilegiam.

Esta análise, ainda que sintética e incompleta, nos leva a inferir que, de acordo com as novas diretrizes, a educação geral é entendida como o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais desejáveis ao cidadão produtivo, que deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade

em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital (FRIGOTTO, 2003).

Segundo Chauí (2001, p.16), a forma contemporânea de capitalismo, convencionada de neoliberalismo tem, entre suas várias características, uma muito peculiar:

É a redução do político aos mecanismos diretos da economia, reduzir a economia à finança, identificar a finança com o jogo do mercado e considerá-lo: primeiro, o ponto final da história humana; segundo, a fatalidade, como se não houvesse outro caminho, ele é a fatalidade necessária; e terceiro, como consequência, naturalizar a situação contemporânea do capitalismo de tal maneira que a desestruturação que esse modo de funcionamento do capital provocou, que ele produziu, no interior da luta de classes com respeito às formas de organização e referências da classe trabalhadora, também sejam naturalizadas.

De acordo com a autora, o mercado tornou-se não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional. A consequência disso, na educação, tem sido o fechamento da idéia de que as coisas podem ser diferentes, que precisam ser diferentes e que devem ser diferentes. Fica ocultado que o mercado, e seu funcionamento, é uma instituição produzida pela ação dos homens e que pode ser desfeita, sendo possível a construção de uma outra realidade por nós mesmos.

A nossa posição é a de que a construção de um novo ensino médio, no Brasil, não pode seguir princípios estritamente econômicos, recomendados pelas agências internacionais. Não podemos nos iludir com a retórica dominante nas reuniões e nos relatórios produzidos por *experts* que reproduzem os interesses da conjuntura internacional, porque estamos perante instituições educacionais que devem ter um compromisso com a formação de cidadãos que sejam capazes de compreender e transformar o mundo atual..

### 3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

No Brasil nunca se falou tanto em cidadania como nas últimas décadas do século XX. Essa temática aparece freqüentemente nos meios de comunicação, nos discursos políticos e na legislação. A cidadania tem se constituído em um dos focos de interesse de diferentes instâncias da sociedade: movimentos sociais, meios de comunicação, partidos políticos, organizações sindicais, instituições governamentais e não-governamentais e educação.

Silva, A. M. M. (2000, p. 39) acredita que estas questões reapareceram com grande intensidade em virtude do processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o longo período de mutilação da cidadania, no qual os direitos civis e políticos foram cerceados e ampliou-se o distanciamento que separa o direito e a sua concretização. A autora afirma que o Brasil avançou em termos político-jurídicos dos ideais proclamados da democracia, de acordo com o prescrito na Constituição Federal, pois os direitos foram ampliados em todas as dimensões: civil, política, social e cultural. Este avanço, porém, não foi acompanhado de políticas públicas mais conseqüentes, de forma a assegurar à maioria da população os direitos fundamentais, principalmente os sociais, e fortalecer o regime democrático.

A autora considera que o grande problema da população brasileira seja o de que a redemocratização do Brasil coincidiu com a expansão do neoliberalismo, o que trouxe sérias implicações na forma como os brasileiros têm se relacionado com as questões relativas à cidadania e ao exercício de seus direitos. Para ela, a simples formulação de leis não garante os direitos dos cidadãos e a questão que se apresenta, no início deste século, é a de garantir os direitos dos homens, já que esse é um problema político e está relacionado não só ao nível de

compromisso que os gestores das políticas públicas têm em assegurá-los, mas também e principalmente do poder da população de reivindicá-los.

A nossa opinião é de que o Brasil, por razões históricas, sociais e culturais, ainda continua agarrado a uma concepção restrita de *cidadania*. Está muito longe de uma concepção avançada que signifique não apenas o reconhecimento de direitos cívicos e políticos, mas também a realização efetiva de direitos (sociais, econômicos, culturais, educacionais...) e, mais longe ainda, de uma concepção que nos predisponha para a imaginação política de *outras cidadanias* (transnacionais, mundiais ou globais), com os Estados e para além deles, se reinventem outras possibilidades e outros espaços de emancipação.

### **3.1 Cidadania: um conceito a ser revisitado...**

Na Grécia antiga, cidadania era uma condição social atribuída ao homem livre que vivia na “polis”, cidade-Estado autônoma. Era a condição do homem político, vivendo a nova situação da vida social organizada, uma vez superada a estrutura do clã familiar ou da tribo. Na *citas* romana, os *cives* (cidadãos) eram os titulares dos direitos políticos. Assim a cidadania greco-romana se formou vinculada ao conceito de responsabilidades públicas, de poder social, exercido por aqueles que haviam conquistado um status de autonomia econômica e intelectual. Para Aristóteles, cidadãos eram os que participavam da atividade deliberativa da cidade-Estado.

A inserção na cidadania, nos seus primórdios, contemplava os poucos que haviam conquistado sua autonomia intelectual e econômica e excluía dessa condição as mulheres, os escravos, os trabalhadores, os nascidos fora do espaço da cidade-Estado. O

processo de inclusão, da gradativa universalização de direitos, foi muito lento e marcado por avanços e recuos, movimentos políticos, revoluções e guerras.

Segundo Dallari (1998), na Roma Antiga, a palavra cidadania foi usada no sentido de indicar a situação política da pessoa e os direitos que ela podia exercer. As pessoas eram separadas em classes sociais e não eram todas elas que tinham os mesmos direitos, o que implicava em uma seleção de quem podia exercer a cidadania. Os cidadãos ativos eram os que tinham o direito de participar das atividades políticas, bem como ocupar os altos cargos da administração pública.

Na Europa, nos séculos XVII e XVIII, a sociedade era organizada em classes: os nobres, as pessoas comuns e a burguesia. Essas classes apresentavam grandes diferenças quanto às condições econômicas e ao poder, que era absoluto nas mãos dos reis. Essa forma de poder levou os burgueses e trabalhadores a um processo de organização que resultou em uma revolução na Inglaterra, nos anos de 1688 a 1689 e na Revolução Francesa, em 1789. Esta última, cujos fundamentos buscavam a defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade, repercutiu em outras partes do mundo e foi considerado um marco na história da humanidade. A Constituição Francesa, elaborada em 1791, mantém a idéia da diferença de cidadania e cidadania ativa, utilizada pelos romanos. Para ser cidadão ativo era necessário ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e renda elevada. Estavam excluídos da categoria de cidadãos ativos as mulheres, os trabalhadores e as camadas mais pobres da sociedade. Para a conquista da cidadania, essas categorias tiveram que iniciar novas lutas durante o século XIX.

É nesse contexto que nasce a moderna concepção de cidadania, que está vinculado ao pertencimento a um Estado e à participação em comunidade e tem a sua evolução relacionada às lutas e conquistas que foram sendo ampliadas ao longo da história da humanidade.

Na dimensão jurídica moderna, a cidadania passou a caracterizar a relação entre a pessoa natural e a sociedade política, representada pelo Estado, indicando sua nacionalidade e seu status jurídico, atribuindo-lhe direitos e deveres. Dessa forma, o Estado moderno – liberal – passou a conferir direitos ao indivíduo e a cobrar-lhe obediência, estabelecendo a cidadania como a inserção na ordem jurídica dos direitos e deveres, ficando à mercê das leis próprias de cada Estado.

De acordo com Peirano (1986), os cientistas sociais têm grandes dificuldades para definir cidadania, pois mesmo conhecendo o fenômeno como resultado de um processo histórico, há uma inevitável tendência para discorrer sobre uma tipologia dos direitos do cidadão, de modo que, tradicionalmente, pode-se dizer que isso originou-se dos trabalhos de Marshall que divide o conceito em três partes: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, que exigem a contrapartida do Estado como garantia do exercício dos direitos.

Os direitos civis correspondem ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania; são os mais universais em termos da base social que atingem e apóiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Esses direitos foram conquistados no século XVIII e correspondem aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, de ir e vir, direito à vida, segurança etc. São os direitos que embasam a concepção liberal clássica.

Os direitos políticos são mais tardios e de universalização mais difícil e traduzem-se institucionalmente nos parlamentos, nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Esses direitos foram alcançados no século XIX e dizem respeito à liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical, à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal etc. São também direitos individuais exercidos coletivamente, e acabaram se incorporando à tradição liberal.

Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no século XX e, com plenitude, depois da segunda guerra mundial; tendo como referência social as classes trabalhadoras e sendo aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado-Providência. Esses direitos foram conquistados a partir das lutas no movimento operário e sindical, tais como os direitos relativos ao trabalho, saúde, educação, aposentadoria, seguro-desemprego, enfim, a garantia de acesso aos meios de vida e bem-estar social. Tais direitos tornaram reais os direitos formais.

No entendimento de Marshall, lembra Silva, A. M. M. (2000), à medida que os direitos de cidadania vão se ampliando, garantem, em princípio, a igualdade social, entendida como igualdade de *status* e não como igualdade de renda.

Acreditamos, porém, que não há possibilidade de pensarmos em igualdade de status sem que a sociedade esteja bem próxima da igualdade de renda e seus membros possam almejar outras melhorias sociais. No Brasil, o fato de a sociedade brasileira ser organizada e estruturada por um modelo econômico capitalista extremamente excludente, caracterizado por grande concentração de renda, constitui um dos principais fatores que dificultam o fortalecimento da cidadania e da democracia.

Para Peirano (1986, p. 61), os três elementos desenvolvidos na Inglaterra ao longo de três séculos, são apresentados por Marshall como um “modelo de cidadania”. Apesar de não apresentar nenhum princípio universal que determine quais os direitos e obrigações da cidadania, as sociedades criam uma imagem de cidadania ideal. A autora considera que, nesta perspectiva, “é como se o estado nacional se encontrasse em sua forma definitiva e o conceito de cidadania plena e definitivamente estabelecido”. A autora critica esta concepção porque ela é etnocêntrica e a-histórica, não distingue os direitos que um Estado oferece aos cidadãos da própria concepção que os cidadãos têm de cidadania e, principalmente, porque não leva em

conta que diferentes em contextos os direitos civis, políticos e sociais de que fala Marshall podem ter valores ideológicos diferenciados.

A autora acredita que nos países ricos e industrializados predomina uma ideologia que os vê como estados prontos e acabados, mas que, no Brasil, o aspecto dominante de nossa ideologia seja a de que estamos construindo uma nação. Nesse sentido, conceitos como “cidadania”, “Estado”, “nação”, variam histórica e contextualmente. Assim, estaríamos frente a um processo de construção de identidade nacional em que a cidadania é uma das suas formas, em que vários “modelos” coexistem e no qual Estado e sociedade civil estão empenhados. Peirano (1986, p. 63) conclui o seu texto advertindo para a necessidade de estarmos atentos para que “o espaço aberto para a disseminação dos direitos de cidadania não venham atrelados, necessariamente, à concepção moderna ‘individualista’”, em termos de políticas concretas. Por outro lado, sugere que os administradores tenham cautela para o logro que significa fazer com que a população se sinta participante quando seu poder de ser efetivamente ouvida é mínima ou inexistente.

A concepção de cidadania que emerge na modernidade tem suas raízes no pensamento liberal e foi alvo da crítica de autores como Marx, que denunciou a ocultação ideológica do indivíduo burguês sob a capa do cidadão. No pensamento marxiano, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence, conforme se pode verificar na citação abaixo:

“Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser *genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “próprias forças” como forças *sociais* e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana” (MARX, 1991, p.52, grifos do autor, apud FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 56)

Nesse sentido, para superar a cidadania burguesa, o homem precisa organizar suas forças individuais em forças sociais, transformando-a em força política. Segundo Frigotto e Ciavata (2003), a cidadania coletiva teria como referência, primeiro, a

idéia de cidadão da *polis* grega e as virtudes cívicas que os cidadãos exercitam na comunidade onde vivem. A segunda referência seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, lutas pela terra na cidade, nas favelas e no campo; e as lutas de certas camadas sociais, como as mulheres, as minorias étnicas, os homossexuais, etc. Nesse sentido, a cidadania coletiva reivindica espaços sócio-políticos, ou seja, reivindica direitos sob a forma de bens e serviços e não apenas direitos sob a forma de lei.

Em síntese, entendemos que o conceito de cidadania tem um significado próprio no contexto liberal e neoliberal, sendo entendido como direitos civis, políticos e sociais do indivíduo. No sentido de cidadania coletiva, implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Em ambos os sentidos, o termo implica em condições que remetem, no Brasil, à forma histórica de inserção restrita dos cidadãos na comunidade política. Distancia-se também das reformas educativas do ensino médio, com valores pautados pelo individualismo.

A cidadania sempre esteve relacionada à democracia e como tal não existe em uma sociedade cuja participação nas estruturas política, social e cultural é acessível apenas a uma minoria. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de que

No momento em que a democracia se apresenta fragilizada, a consciência de cidadania se enfraquece, porque muitos indivíduos se sentem cada vez mais consumidores do que cidadãos, mais cosmopolitas do que nacionais ou porque são, de fato marginalizados ou excluídos da sociedade, no sentido da participação política e do acesso aos bens sociais. (SILVA, A. M. M., 2000,p. 39)

Assim, diante da instabilidade social contemporânea e acreditando que a cidadania esteja em processo de construção, a educação tem um importante papel e uma função a desempenhar na construção de um mundo melhor.

### 3.2. Cidadania e educação: uma relação a ser repensada...

Para discutir a relação entre cidadania e educação, tomamos como referência o texto de Tiramonti (2003), que conduz a reflexão do tema a partir de dois pressupostos. Um é o de que o conceito de cidadania relaciona-se à noção de vínculo com a comunidade e à idéia de direitos individuais. O outro é o de que cada uma destas dimensões de cidadania teve como referente o Estado e este, por sua vez, fez dos sistemas educativos um dispositivo de concretização.

A primeira das dimensões está relacionada com a constituição do sentimento de pertencer ao coletivo com o qual o indivíduo compartilha determinados traços de identificação que diferem de outros grupos.

A formação da cidadania estava intimamente relacionada com a constituição da nacionalidade e esta, com a identificação de um corpo de valores, princípios, crenças, representações históricas, tradições, representações do ser nacional com as quais se identificam os diferentes membros de uma sociedade. O sentido de pertencimento é um elemento decisivo na construção do laço social. A escola teve um papel central no desenvolvimento desta dimensão da cidadania. A escola foi veiculadora deste sentimento de pertencer ou desta crença, dos rituais, da invenção das tradições, de um passado que nos é comum, da identificação de valores que nos distinguem e dos traços que nos são próprios, tiveram como finalidade gerar um substrato cultural no qual nos podíamos reconhecer e que podíamos identificar como próprio. Por suposto se trata de um arbitrário cultural que expressa de um modo desigual os valores e interesses dos diferentes setores da sociedade, mas se apresenta como universal (TIRAMONTI, 2003, p. 76, tradução nossa).

A autora afirma que esta função nacionalizadora da escola tem sido duplamente discutida. Primeiro se discute a capacidade da escola atual de intervir na formação das subjetividades e, portanto, de impor este arbitrário cultural, pois os meios de comunicação de massa já estariam cumprindo esta função. Em segundo lugar, discute-se os espaços para a constituição do pertencimento. Tiramonti (2003) assinala que a disjunção de “patriotas ou cosmopolitas” dá conta de uma das clivagens que a globalização gera na cidadania, mas não é a única, já que os “comunitaristas” têm relacionado o sentido de pertencer com alcances circunscritos às sociedades locais, onde a relação é cara a cara. Ela

entende que a globalização tem reposicionado o local e com ele discute os alcances do pertencimento e levanta os seguintes questionamentos: É o nacional o espaço de construção de pertencimento? Ou é possível pensar em identidades múltiplas que incluam, a sua vez, pertencimentos locais, nacionais e transnacionais? Qual seria, então, o conjunto de valores e crenças ao redor dos quais se tece o pertencimento?

Nessa perspectiva, pensamos que a definição tradicional da cidadania era de ordem jurídica, identificando-se à aquisição de nacionalidade quer por *jus sanguinis* quer por *jus soli*. Mas, em termos mais concretos, a identidade é dada pela pertença e, nesse sentido, é cada vez mais concebida em termos sociais, culturais e psicológicos. Esta tendência de interpretação como inclusão em um grupo de pertença é muito dinâmica, devendo ser objeto de debate e redefinição contínuos.

Ball (2000, 2001), numa visão bastante crítica, menciona a possibilidade de surgimento de um novo tipo de cidadania mundial, pois considera que, no contexto da transformação econômica global, os Estados nacionais podem perder a capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais desenraizadas, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. Ele questiona, ainda, a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação, perante a crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais. Em termos de cultura, considera que os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos da unificação e homogeneização da ocidentalização ou americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico, conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global – televisão, cinema e internet. E, do ponto de vista social, o autor questiona a possibilidade de uma alteração da natureza da experiência social pessoal ter sido alterada diante da compressão espaço-tempo da globalização, porque ela

provoca transformações na vida cotidiana. A “unidade articulada”, continua o autor, encontra-se inserida, na educação, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que produzem ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática. Estas novas “tecnologias de políticas” é que iriam produzir ou construir um novo tipo de cidadania mundial, que podemos chamar de cidadania produtiva.

Quanto à segunda dimensão discutida por Tiramonti (2003), de que a cidadania moderna está relacionada à constituição de um sujeito de direito e este à existência de um Estado que garanta este direito, ela afirma que a constituição de “sujeitos de direito” supõe uma relação ou articulação dos indivíduos com o poder mediado pela lei e não por relações tutelares. É a norma que estabelece os direitos a que os indivíduos podem ser acolhidos por sua condição cidadã, independentemente de sua condição socioeconômica. Nesse sentido, podemos dizer que, no Brasil, em nível formal, todos somos cidadãos, embora haja níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais. O pertencimento formal à sociedade política não assegura direitos iguais para todos, prevalecendo, na prática, o direito à propriedade.

Segundo Silva Jr (2003), é bastante provável que uma nova configuração dos direitos se instaure na modernidade à custa da perda dos direitos sociais conquistados pelos homens. Ele lembra que o novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial traz implicações diretas nas esferas da cidadania, já que instâncias sociais e de representação enfraquecem-se, agrava-se o desemprego estrutural e o fundo público, antes mantenedor de direitos, é reduzido drasticamente. Para ele, a nova ordem convive com traços do fordismo e, para consolidá-la, ganham destaque os intelectuais coletivos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL etc.) que arquitetam em favor do capital,

especialmente o monetário, endividando os Estados perante os grandes fundos de aplicação privados, fazendo-os prisioneiros da lógica de mercado. Os custos são socializados pela via fiscal e em detrimento das áreas sociais. Os direitos sociais são mercantilizados pelas organizações não-governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada, por salário-educação, por bolsas de estudo e financiamento público para educação.

No Estado, restringe-se a esfera pública enquanto fortalece-se a privada. O Estado é considerado forte, porém pouco interventor e o poder regulador, sob a forma do 'político' passa a ser o econômico. O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia, fiscaliza conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais. Assim, a cidadania sofre restrições, uma vez que os direitos sociais tornam-se mercadorias, a condição humana passa a ser degradada mais violentamente e instaura-se a nova cidadania: a cidadania produtiva.

Nessa mesma direção, Frigotto e Ciavata (2003, p.57) afirmam que o cidadão produtivo “deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital”.

Assim, entendemos que a política implantada no país, denominada neoliberal, tende a favorecer a democracia e a cidadania de baixa intensidade, porque segue a lógica do mercado.

A constituição de uma cidadania universal – individual e coletiva - exige a formação de uma nova cultura que deve ser permeada pela educação, materializando-se nas diferentes situações de aprendizagem do sujeito, enquanto indivíduo político-social. Dessa forma, a escola se constitui em um *locus* privilegiado para essa formação.

### 3.3 Escola e cidadania: revendo algumas contribuições teóricas...

A idéia de que a função da escola é a de formar para a cidadania aparece com intensidade no Brasil na década de 1980, após a ditadura, quando os educadores, sintonizados com os movimentos sociais, tomam consciência de que são cidadãos.

Segundo Arroyo (2001), a concepção de cidadania destacada na época em questão é a idéia de participação política, definida como consciência política. Na sua opinião, os educadores, fortemente influenciados por Paulo Freire, entenderam que a função da educação era levar consciência para os que não tinham consciência, para que, tendo consciência, participassem politicamente. Para ele, a idéia de cidadania passou a ser tão vinculada com a de consciência que terminaram intelectualizando a idéia da participação, a da cidadania. Entendeu-se que, para preparar para a cidadania consciente, era preciso formar a cabeça, uma cabeça crítica, com conteúdos críticos, o que foi fortemente defendido pela Pedagogia crítico-social.

O autor considera que aquele momento histórico foi muito rico porque renovou o currículo, a formação de professores, os livros didáticos e a prática de muitos professores, porém faz algumas críticas. Uma delas é a de que a concepção de cidadania da época era “demasiado” política, sendo que política era identificada como participação no governo político e não como participação na *civitas*, na *polis*, o que era uma dimensão do ser humano e do cidadão, mas não a única. O segundo aspecto criticado por ele é que a cidadania era colocada como um ato de consciência, como uma postura intelectual, o que considera limitado, porque faz com que o centro da escola, o centro da formação, seja o conteúdo. O autor avalia esse reducionismo da cidadania à consciência, à criticidade, ao conteúdo, ao intelecto, ao pensamento como negativo, porque terminou reforçando algo que já fazia parte da nossa tradição pedagógica: uma escola demasiado intelectualizada, demasiado cognitivista.

Concordamos com Arroyo (2001) quando afirma que a cidadania não se forma apenas com conteúdo, mas entendemos que o conhecimento é uma condição essencial, sem o qual não é possível, na sociedade moderna, o exercício da cidadania, entendida como a práxis da emancipação e do exercício do poder no grupo social de pertença. Acreditamos que, quanto mais sólido e radicado nos fundamentos científicos for o conhecimento, melhor e mais geradora de autonomia será a educação.

Paulo Freire (1996, p. 37; 2000, p.44) assume a natureza política do processo educativo e afirma, em suas obras, que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas. Considera que o ser humano, mais do que um ser no mundo, se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença e que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Ele sustenta a idéia de que “o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença”.

Ele aposta na inconclusão do ser humano e na necessidade de sua inserção num permanente movimento de procura, onde a curiosidade ingênua possa se tornar, através da criticidade, em curiosidade epistemológica. O educando deve ser levado a “pensar certo”, o que demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Porém, ele admite que a criticidade não deva ser feita à distância de uma rigorosa formação ética e estética. Ele comenta: “se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada”.

Assim, quando nos assumimos como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, nos fazemos seres éticos. É

nesse domínio que se instala e se impõe a responsabilidade. Refere-se à ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. A ética é entendida pelo autor como uma ética universal do ser humano – a ética que condena o cinismo dos discursos dos neoliberais, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena os comportamentos imorais. Para ele, a educação democrática tem o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão

A partir destas considerações, procuramos demonstrar que a contribuição de Freire (1996, p. 17) vai além da importância dada ao conhecimento crítico que o aluno deve ter na escola. Ele defende a autonomia do ser, entendendo que o educando deve se tornar capaz de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper. Para tanto, sublinha a necessidade de que os educadores e educandos não deixem de ter rigorosidade ética. Afirma que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Considera que a ética é inseparável da prática educativa, portanto temos que vivê-la em nossa prática, “testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”.

Severino (2004) também discute a importância da prática educativa na formação da cidadania. Ele afirma que a prática educativa, em sua condição de prática cultural, serve-se de recursos simbólicos que são constituídos pelo próprio exercício da subjetividade, em seu sentido mais abrangente, sob duas modalidades mais destacadas: a produção de conceitos e a vivência de valores. Afirma que é pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode intencionalizar sua prática, pois esta consciência é capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar a valores. Todas as experiências humanas, todas as situações vividas e todas as relações que se estabelecem são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa.

Considerando que o homem é um ser histórico em construção, este autor acredita que os valores morais se fundam no valor da existência humana, portanto, a ética só pode ser estabelecida através de um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, tal qual ela vai se desdobrando no tecido social e no tempo histórico.

Para Severino (2004), a educação pode contribuir para a transformação da sociedade quando, além de investir no domínio do saber teórico, garanta a mediação da percepção das relações situacionais, possibilitando aos educandos a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Para ele, a educação só se compreende e se legitima enquanto for uma das formas de mediação das mediações existenciais da vida humana, se for efetivo investimento em busca de condições adequadas do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica.

A posição do autor é a de que a educação tem como finalidade a instauração e a consolidação da condição de cidadania, pensada como qualidade específica da existência concreta dos homens. Nesse sentido, caberia à educação, como prática intencionalizada, investir nas forças construtivas das mediações, num procedimento contínuo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, a partir de sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada. Ele entende que enquanto a educação investe, do lado pessoal, na construção dessa condição de cidadania, do lado dos sujeitos sociais, estará investindo na construção da democracia.

Para esse autor, a cidadania se consolida com a conscientização crítica do educando, tendo como referência a formação de conceitos e de valores. A conscientização, apesar de seu caráter normativo e prescritivo, leva o indivíduo a se sentir inteiramente

responsável por sua decisão e ação, permitindo assim uma flexibilidade no direcionamento de seu agir.

Compreendemos, então, que para que o indivíduo tenha condições de exercer a cidadania, ele deve ser levado a “pensar certo”, a ter um conhecimento crítico, ao lado de uma conscientização e formação de valores, que deve ser vivenciado no cotidiano escolar.

Bordignon (2004) lembra que a concepção de cidadania traz embutidos três conceitos fundamentais: pertença a um grupo social, autonomia na relação com o outro e exercício de poder político. Considera que a cidadania seja uma construção social, uma situação de relação com o outro, de pertença a um grupo, que vincula o destino pessoal ao coletivo. Assim, a pertença ao grupo estabelece a relação com o outro, diferente e singular em sua “alteridade”, mas situado na mesma condição humana. O poder político do cidadão é exercido na relação com o outro, mas o exercício do poder requer autonomia. Assim, a educação é entendida como o próprio exercício da cidadania, o ser em processo de autoconstrução, de autonomia. Autonomia (auto-nomos) no sentido de autoria, de autorizar-se a ser e a exercer poder. Dessa forma, esse autor considera que educar na dimensão cidadã, é tornar o aluno autor.

A escola, assim como outras instâncias da sociedade: partidos políticos, sindicatos, igreja, movimentos sociais, associações de classe, têm um papel fundamental a desempenhar no processo de formação de cidadãos conscientes, possibilitando o exercício da cidadania. Esse exercício está relacionado com o nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade dispõe para efetivar esses direitos. Mas, consideramos que além da conscientização, o educando precisa vivenciar situações que impliquem escolha e decisão para que não seja uma presença neutra na história.

Nesse sentido, o grande desafio que se coloca às instituições, entre elas a escola, com vistas à formação para o exercício da cidadania ativa, é o de romper com a cultura de submissão, de autoritarismo, com comportamentos de servidão, de mando e de privilégios, em que o indivíduo é desrespeitado em sua condição fundamental de pessoa humana, não é considerado cidadão. Essa cultura embasa a formação do povo brasileiro e permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais. (BENEVIDES, 1991)

A escola, particularmente a de ensino médio, sempre esteve associada à perspectiva de um futuro profissional, que hoje se encontra incerto e obscuro. Frente às profundas transformações no mundo do trabalho, dos valores e das formas de socialização pelas quais passam a nossa sociedade, não podemos perder de vista que a escola de ensino médio representa um espaço de formação que, lidando de forma criativa com o presente, deve oferecer aos jovens a possibilidade de sonhar e lutar por um futuro melhor.

#### **4 O LUGAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DO JOVEM PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

A educação básica tem sido apontada como uma contribuição decisiva, nem sempre problematizada, portanto, aparentemente consensual para, nos limites de uma economia globalizada, assentada no conhecimento e nas tecnologias da informação, preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

Entretanto, como já observamos no segundo capítulo deste trabalho, muitas expressões, noções ou conceitos têm significado próprio nos embates da ideologia da globalização ou da mundialização do capital, embora possam ser resgatados em formas societárias alternativas. Com o conceito de cidadania não podia ser diferente. Hoje, quando todos falam em cidadania, cabe questionar se a aparente neutralidade do conceito, isto é, a sua colocação acima dos conflitos de valores, tem de certa forma, conduzido à sua naturalização e levado à perda da perspectiva histórica e crítica em relação a ele.

No terceiro capítulo, analisamos os significados que o conceito de cidadania foi adquirindo historicamente e sugerimos que, no contexto da transformação econômica global, possa se desenvolver a cidadania produtiva, alienando os homens de sua comunhão política com os demais homens, para submetê-los aos valores mercantis ditados ideologia do capital. Discutimos, ainda, o papel da educação e, principalmente, da escola na formação da cidadania democrática.

A LDB, em consonância com a Constituição Federal, atribui à educação, entre outras, a finalidade do “preparo para o exercício da cidadania do educando”. Essa preparação é atribuída, especialmente, à educação básica. Ao ensino médio, etapa final da educação básica, é conferida a responsabilidade de sua consolidação, o que permite inferir que ao final deste nível de ensino o educando deve estar pronto para o exercício da cidadania.

Acreditamos que, na legislação, ao se estabelecer que a finalidade da educação seja preparar a criança e o adolescente para o exercício da cidadania, supõe-se o entendimento de que os alunos ainda não sejam cidadãos. Entretanto, preferimos o entendimento de Arroyo (2001, p.40) de que uma criança que está sendo gestada já é um cidadão e merece um pré-parto digno, merece ser amada e respeitada; uma criança quando chega à escola não é um cidadão em potencial que vamos formar, é um cidadão de fato que temos que respeitar. Isso implica considerar que o aluno é um sujeito de direitos. Porém, não é apenas um sujeito que tem direito a acesso e permanência ao ensino médio, como também a um ensino de qualidade e espaço para participar no processo de gestão escolar.

Assim, concordamos com Bordignon (2004, p.296) quando afirma que a educação será sempre o próprio ‘exercício da cidadania’, não o ‘preparo’, não o vir-a-ser, mas o ser em processo de autoconstrução, de autonomia. Como já vimos no capítulo anterior, essa concepção de cidadania implica na pertença a um grupo social, autonomia com relação ao outro e exercício do poder político.

Nesse sentido, lembramos que a nova cidadania, necessária para a emancipação, “tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos” (SANTOS, 2001, p. 277). Dessa forma, o princípio da comunidade é revalorizado e, com ele, as idéias de igualdade, de autonomia e de solidariedade. O autor adverte que, para que este espaço não seja usado a favor do Estado e do mercado, devemos proceder à repolitização global da prática social e daí resultará um campo político imenso que possibilitará desocultar novas formas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que poderá criar novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Para Santos (2001, p.271), “politizar significa identificar relações de poder e imaginar novas formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada”.

Assim entendemos que o ensino médio, como etapa final de educação básica, mais do que constituir-se em direito dos cidadãos e cidadãs, representa uma possibilidade de vivência de cidadania democrática. No ensino médio, o adolescente, além de ser politizado, no sentido de ter consciência das relações de poder existentes na sociedade e no mundo, deve ter oportunidade de vivenciar um processo de gestão partilhada.

O que estamos assistindo hoje, com a implantação da reforma educacional é exatamente ao contrário. A cidadania é incorporada como finalidade da educação e ganha centralidade nos discursos e documentos oficiais da reforma, mas o que se prioriza não é a consciência, a criticidade, a politização, e sim, o desenvolvimento de competências que visam a inserção do indivíduo em uma economia de mercado. Difunde-se uma pedagogia orientada pelo protagonismo, desvinculada de uma politização do jovem. O protagonismo é dirigido para ações que visam a adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social.

Por esta razão, consideramos que é preciso refletir sobre o sentido da expressão “cidadania” apresentada nos documentos da reforma e analisar os desdobramentos desse significado para a prática escolar.

#### **4.1 Ensino Médio e cidadania: considerações iniciais**

A consolidação do ensino médio como etapa de educação básica e como direito de todos os cidadãos e de todas as cidadãs é um objetivo não somente do governo, mas de toda a sociedade. No entanto, universalizar e garantir a qualidade deste nível de ensino se constitui um desafio.

As pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2001 indicam que cerca de 10 milhões de brasileiros encontravam-se na

faixa etária de 15 a 17 anos, considerada ideal para cursar os três anos de ensino médio. Entretanto, essas mesmas pesquisas revelam que apenas 4 milhões estavam matriculados neste nível de ensino. Isso significa que apenas 40% dos jovens, com idade correta, estavam sendo atendidos no curso regular de ensino médio. Cerca de 1 milhão estavam matriculados no ensino fundamental ou em cursos profissionalizantes, mas cerca de 5 milhões nem sequer estudavam. Estes dados apontam a distorção idade/série dos alunos que estudam e a elevada taxa de exclusão dos jovens do ensino médio (RAMOS; PAVAN, 2003, p. 11).

Há que se considerar, também, que este nível de ensino não atende apenas adolescentes e as políticas de ensino médio não contemplam estratégias adequadas às características, necessidades e interesses dos alunos mais velhos. Se o ensino médio é uma política social que visa atender o adolescente, entendido pelo recorte etário previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, essa política acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade legal, mas permanece no campo possível de ações, pois efetivamente vivem a condição juvenil ou não tiveram oportunidade de cursar este nível de ensino em idade própria.

Por outro lado, a juventude é tratada como um grupo social homogêneo, ocultando as diversidades socioeconômicas, culturais, étnicas e religiosas que caracterizam as diferentes e complexas realidades brasileiras. Aliás, nessa perspectiva, torna-se cada vez mais importante a idéia de juventude em seu plural – juventudes, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. Nesse sentido, consideramos a possibilidade dessa ação pública não atender a faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos, os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas que fazem parte da ampla maioria juvenil da sociedade brasileira. Esses jovens precisam inserir-se no mercado de trabalho, para complementar a renda familiar, ficando à margem de um atendimento digno (SPÓSITO, CARRANO, 2003).

A juventude não é apenas uma fase de transição da infância para a idade adulta, mas uma etapa do crescimento com características muito peculiares. O ensino médio não contempla a formação plena dos jovens como cidadãos, porque não abrange as necessidades inerentes da idade, não cria oportunidades, não considera o jovem como sujeito do processo educativo. Enfim, não trabalha o desenvolvimento do sujeito “estudante” em sujeito humano, em determinado momento de vida – juventude – que deveria ser de germinação das potencialidades individuais e de grupo.

Sem desconsiderar a possibilidade de o ensino médio estar longe de cumprir o seu objetivo de constituir-se em direito de todo cidadão, neste estudo priorizaremos a reflexão sobre a cidadania como intencionalidade da educação.

#### **4.2. Ensino Médio e Cidadania: o que propõe a nova LDB**

O termo cidadania aparece de forma recorrente no texto legal, o que é esperado, pois se trata de uma categoria que tem “estalado” com a globalização, ao mesmo tempo em que tem sofrido um deslocamento de significado ao ser apropriado pelo neoliberalismo, como já vimos no capítulo anterior. Por isso consideramos importante localizar e compreender o conceito de cidadania apresentado na legislação de ensino médio.

A nova LDB, em seu artigo 2º, proclama que a educação tem como finalidade “... *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” e declara ainda que o ensino deva inspirar-se nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Em seguida, no artigo 3º, apresentam-se onze itens relativos aos princípios básicos para o ensino, onde se pode destacar a insistência em duas ordens de fundamentos: a afirmação de valores ligados aos ideais de liberdade, igualdade, pluralismo ideológico, tolerância e democracia e a definição de políticas

incidindo sobre relações entre a escola, a sociedade e o trabalho. Este artigo repete quase integralmente o artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Essas finalidades e esses princípios reaparecem no art. 22, no inciso I do artigo 27, quando a lei atribui à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores”. A propósito de diretrizes para os conteúdos curriculares da educação básica, a ênfase recai na “... difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

A cidadania reaparece no art. 32, numa proposição didática, indicando meios para que seja atingido o objetivo da formação do cidadão no ensino fundamental, onde se destaca o desenvolvimento da capacidade de aprender do educando, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, com vistas à aquisição de outros conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

No artigo 35, inciso II, o texto menciona que uma das finalidades do ensino médio consiste na “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Portanto, cabe ao ensino médio a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural, bem como o aprimoramento do educando como pessoa humana.

No artigo 36, a cidadania torna a aparecer como uma proposição didática, onde todas as áreas curriculares e, em especial, a língua portuguesa e os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, devem garantir a formação geral do cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preceitua que a educação tem por finalidade *o preparo do educando para o exercício da cidadania*. A educação básica

deve assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Isso significa que o indivíduo, para ser cidadão, precisa passar pela escola? Entendemos que não, pois a escola não é a única instituição que irá formar para a cidadania, mas ela tem um papel fundamental a cumprir na formação da cidadania.

Ao ensino médio é conferida a responsabilidade da consolidação da educação básica, o que permite intuir que ao final deste nível de ensino o “cidadão” deve estar pronto para o “exercício da cidadania”. Impõe-se então, a questão: como a escola de ensino médio irá formar para o exercício da cidadania?

A própria lei apresenta-nos a resposta, vinculando a preparação ou formação para o exercício da cidadania à proposição didática. Isso significa que para ser cidadão é necessário ter uma formação geral que deve ser assegurada pela escola através do desenvolvimento das competências gerais, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva para a constituição de uma identidade autônoma.

Por outro lado, o exercício da cidadania está assegurado ao aluno, pelo menos no nível legal, através da gestão democrática. A nova LDB, no inciso VIII do artigo 14, estabelece que cabe aos sistemas de ensino definir as normas que orientarão esse tipo de gestão, de acordo com as suas possibilidades e especificidades, tendo como um dos princípios norteadores, a *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. Dagnino (2004) lembra que o marco formal do processo de criação de espaços públicos de discussão e tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas é a Constituição de 1998, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil na gestão democrática..

Assim, a lei coloca o desafio de transformar a escola num espaço onde seja possível vivenciar a plenitude da democracia. Isso implica a construção de uma política pública e de uma prática que contemple a participação efetiva dos diversos segmentos do

universo escolar – diretores, professores, alunos, pais e comunidade – na formulação e na implementação da gestão democrática.

Torna-se, então, necessário criar uma nova concepção de escola baseada na construção coletiva, envolvendo todos os sujeitos sociais e um clima de confiança que proporcione a integração, o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas envolvidas de intervir na tomada de decisões, onde todos se sintam responsáveis pelas ações desenvolvidas. Isso implica o envolvimento do jovem na discussão e na resolução dos problemas concretos do seu cotidiano e nas questões de interesse coletivo. Consideramos fundamental que os alunos se sintam sujeitos da construção democrática dentro da escola, em especial os alunos do ensino médio, onde deve não só se consolidar a formação da cidadania, como também possibilitar o próprio exercício da cidadania. Porém, acreditamos que essa cultura ainda não está desenvolvida na escola.

#### **4.3. O ensino médio e cidadania: o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais**

Espera-se que o ensino médio, etapa mais afetada pelas “mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica”, através de uma “sólida formação geral”, possa levar o educando a integrar-se ao mundo contemporâneo, nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 16)

Sob esta perspectiva, é que encontramos, no parecer que fundamenta a nova regulamentação do ensino médio, o que se espera com relação à formação da cidadania:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma **cidadania de qualidade nova**, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um **protagonismo responsável**, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a **aprendizagem de competências de caráter geral**, visando a constituição de **pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais**

**solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.** (BRASIL 1998, p. 18, grifos nossos)

É fácil identificar, a partir desta afirmação, que o se busca é “um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial” (BRASIL, 1998 p. 16), portanto um cidadão que aceite como natural e se adapte ao novo contexto de transformação econômica global.

A partir desta colocação da relatora, pretendemos focar dois princípios que têm tido grande repercussão no meio escolar a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais: protagonismo juvenil e formação de competências gerais.

#### **4.3.1 Protagonismo juvenil**

O protagonismo juvenil tem tido ampla repercussão na área educacional, principalmente a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio, cujas diretrizes apontam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas, tanto no eixo curricular como no eixo da gestão. No Estado de São Paulo, a concepção de protagonismo juvenil que está sendo difundida na rede estadual é a de Antonio Carlos da Costa, a qual passaremos a discutir neste trabalho.

Costa (2000) relaciona o protagonismo juvenil com a preparação da cidadania (aprender a conviver?), ressaltando que ele contribui ainda com o desenvolvimento pessoal (aprender a ser) do adolescente e a preparação para o trabalho (aprender a fazer), porque diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Para o autor, o termo “protagonismo” é identificado como “ator principal”, entendido como agente de uma ação. Buscando a origem da palavra, vimos que *protagonismo*

é de origem grega (*protos* = o principal, o primeiro e *agonistes* = o lutador, o contendor), entretanto um dos aspectos que merece consideração é que o termo protagonismo, na concepção cênica, significa mais que ator principal, pois está baseada no absoluto individualismo. Isso significa o “protagonismo juvenil” serve aos interesses das classes dominantes, pois abre espaço para um protagonismo individual, desmobilizando e enfraquecendo as associações e os movimentos coletivos de reivindicação.

O jovem protagonista é identificado por Costa (2000) como o agente de uma ação, lembrando que no teatro, o termo designava os atores que conduziam a trama, os principais atores. Nesse sentido, o termo pode tomar o sentido de levar os jovens a ocupar papel central nos esforços por mudança social ou até para manter o que se apresenta como fatalidade inevitável: a forma contemporânea de capitalismo, denominada de neoliberalismo. A idéia do “protagonismo” servir aos interesses das classes dominantes não é nova, podendo ser encontrada na própria história do teatro.

Segundo Boal (1991), na sua origem o teatro era o povo cantando ao ar livre; o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, onde todos podiam livremente participar. Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e estabeleceram as divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar (gente que faz) enquanto que todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo (gente que observa). E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os *protagonistas* (aristocratas) e os demais seriam o *coro*, de uma forma ou de outra simbolizando a massa. O diálogo Protagonista-Coro era claramente o reflexo do diálogo Aristocrata-Povo. O herói trágico, que passou depois a dialogar não só com o Coro mas também com seus semelhantes (deuteragonista e tritagonista), era apresentado sempre como um exemplo que devia ser seguido em certas características, mas não em outras. O herói

trágico surge quando o Estado começa a utilizar o teatro para fins políticos de coerção do povo. O Estado e os homens ricos, diretamente ou através de mecenas, pagavam as produções e não permitiam a encenação de peças de conteúdo contrário ao regime vigente. Segundo o autor, o sistema trágico coercitivo de Aristóteles sobrevive até hoje devido à sua eficácia e funciona para diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo o que possa romper com o equilíbrio social; tudo, inclusive os impulsos revolucionários, transformadores.

Assim como no teatro, parece-nos que a idéia de protagonismo adquire um significado político no momento em que é deslocado para os jovens (protagonismo juvenil). No contexto da globalização, em que os jovens se encontram sem perspectivas de emprego e frente a inúmeros problemas decorrentes de uma crescente desigualdade social, ele é responsabilizado pela manutenção da nova ordem mundial. Nesse sentido, entendemos que o Estado se apropria da categoria para frear o jovem, de modo adaptá-lo ao que pré-existe.

Além disso, não se trata de qualquer protagonismo e sim, de protagonismo “juvenil”. A expressão “juvenil” qualifica o termo indicando que se trata de um protagonismo desenvolvido por jovens, entendido como adolescentes, cuja idade encontra-se entre 12 e 18 anos, ou “jovens adultos”, como afirma Costa (2000). Assim, colocamos algumas questões: Quem é esse jovem adulto? Em que critério se baseia esta faixa “jovens adultos” citada no texto? Será que é intenção do autor incluir nesta faixa todas as pessoas acima de 18 anos que ainda não se encontram inseridos no mercado de trabalho? Ele afirma que não está se referindo nem às crianças, nem aos adultos plenos. Nesse sentido, lembramos que a não delimitação deste termo sugere uma naturalização de uma situação de desemprego estrutural provocada por transformações ocorridas no mundo do trabalho, no contexto da acumulação flexível.

O protagonismo é considerado como uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia através da prática da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade,

a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. Isso implica a geração de espaços e situações que iriam propiciar a sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais (COSTA, 2000). Segundo este autor, as áreas onde a participação pode ser exercida de modo pleno são as relações escola-comunidade, programas não-formais de educação para a cidadania, novos modelos de movimentos estudantis e ações na área da saúde, meio-ambiente, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e de empreendedorismo produtivo. Percebe-se um novo direcionamento para a formação da cidadania nesse modelo de protagonismo juvenil, pois as áreas de atuação do jovem já são direcionadas. Para quem interessa este direcionamento? Certamente o jovem não participou desta decisão.

Para o autor em estudo, as ações orientadas pelo princípio do protagonismo são identificadas como aquelas em que o jovem participa de todo o processo: planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados. Pressupõe-se que o jovem deva atuar como ator principal, ou seja, ele deve decidir pela participação e ter compromisso com o desenvolvimento de ações, é o jovem que deve identificar o problema e buscar as soluções. Nesta visão de ação protagonista percebe-se uma ênfase na participação individual.

Para Costa (2000), o jovem possui uma “autonomia relativa”, pois sua vida é marcada por uma sucessão de circunstâncias e situações em que autonomia e heteronomia se alternam ou, às vezes, se interpõem. No curso de uma ação protagônica, o autor identifica três padrões de comportamento mais comuns entre adultos e adolescentes: dependência, colaboração e autonomia. Na relação de dependência, os educadores assumem a direção das ações, cabendo aos adolescentes apenas segui-las e obedecê-las, atuando sob sua tutela. Na forma de colaboração, os educadores e os jovens discutem e compartilham reflexões conjuntas e decisões durante todas as etapas da ação. Finalmente, ao alcançarem a autonomia, os educandos já desenvolvem todas as etapas de uma ação protagônica, tendo o professor

como consultor. Daí, a importância da presença do educador, como “pólo ordenado” das relações do adolescente consigo mesmo, com os colegas e com a situação sobre a qual está atuando. Trata-se de uma atuação conjunta, isto é, uma co-responsabilidade entre jovens e adultos pela ação. Para ele, o adolescente carece de diretividade democrática, entendendo que esta poderá estimular o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação, de autonomia.

Dessa forma, o protagonismo juvenil passa a ser identificado com **participação**. O discurso da participação ativa do aluno não é novo, ele surgiu nos anos 1920 ou 1930 do século passado relacionado à aprendizagem, apoiado no pensamento de Dewey. Nos anos 1960, aparece relacionado à gestão, resultando na criação das associações estudantis e, nos anos 1980, são criados os conselhos escolares onde se prevê a participação dos pais e dos alunos na organização e funcionamento escolar. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). Entretanto, a partir dos anos 1990, em meio à ênfase renovada à participação, surge o termo **protagonismo juvenil**, implicando a participação nas três dimensões didático-pedagógica, social, cultural. A partir destas considerações, colocamos a seguinte questão: Por que “protagonismo juvenil” e não “participação juvenil”? Parece que existe uma aproximação muito grande entre as duas expressões para expressar o envolvimento do jovem em seu contexto escolar ou social. Parece-nos que esta opção está relacionada à questão política, que normalmente está associada à participação, mas não aparece na nesta concepção de protagonismo juvenil.

Costa (2000) afirma que estamos diante de uma via de condução pedagógica da participação cidadã por parte do jovem que nega os vícios de direita e esquerda. Uma idéia que parece apoiar esta afirmação é a de que as premissas políticas e ideológicas não devem estar presentes nas ações do jovem. Nesse sentido, podemos provocar um afastamento cada

vez mais acentuado do aluno com vistas à formação política do jovem, sempre defendida por Paulo Freire como instrumento de libertação do homem e de mudança do mundo.

Embora reconheçamos que o princípio do protagonismo juvenil, a depender de sua compreensão e prática, possa encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc de caráter mais adaptativo que problematizador, servindo, assim, à ocultação dos interesses da classe dominante, também admitimos que ele pode representar um avanço da prática existente na escola e dá espaço para a contestação e manifestação de pontos de vista opostos, constituindo-se assim em um fenômeno contraditório.

Nesse sentido, lembram Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), cabe aos educadores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os vieses ideológicos do mundo semântico, de forma que o protagonismo se afaste de um mero ativismo social, muitas vezes acrítico e com caráter psicologicamente compensatório, ou da simples adaptação dos jovens às condições da atual ordem econômica .

#### **4.3.2 A formação de competências gerais**

Na perspectiva difundida na rede estadual, existe uma grande relação entre protagonismo juvenil – identificado muitas vezes como cidadania – e o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, o novo “modelo de competências” desponta como pedra de toque das reformas educacionais. Mas não são quaisquer competências, são as competências gerais: cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas. Essas competências gerais estariam voltadas tanto para os aspectos formativos relacionados à cidadania, como para o desenvolvimento de capacidades referentes ao trabalho, pois seriam úteis ao exercício de variadas profissões.

Para Machado, L. R. S. (1998), o conceito de competências e o lugar que tal conceito ocupa nas reflexões sobre inovações pedagógicas e curriculares tem ocupado uma importante função nos debates sobre educação em vários países, estimulados pelos documentos de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco. Não se trata, portanto, de uma especificidade brasileira ou de um simples fato de moda, pois esta noção teria um grande poder de mobilização social e política, ao ser tomada como paradigma nas definições de políticas educacionais, já que vem sendo utilizada para traduzir as exigências altamente seletivas impostas pelo mercado à força do trabalho e para fundamentar as prédicas de como saber enfrentar os problemas gerados pela escassez de emprego, situação agora vista como um fato contumaz e inevitável, que caracterizaria a sociedade “pós-industrial”. A linha de argumentação em favor desta sólida formação geral é bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade cada vez mais rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente e por reiteradas vezes, terão que se submeter a processos de formação.

Assim, o novo desenho curricular do ensino médio parte do pressuposto que a base consistente de formação estaria assegurada pela aquisição de competências gerais, com especial destaque para a capacidade de aprender e a de formar uma identidade individual autônoma. O “modelo de competências” presente nos documentos da reforma educacional enfatiza a dimensão da subjetividade, o “saber ser” do indivíduo é a base sobre a qual se apoiaria os demais saberes: o “saber-aprender”, o “saber-fazer”, o “saber-conviver”. Ser competente tem assim uma força muito mais expressiva do que ter estoques de conhecimentos formalizados, títulos e diplomas. Estes seriam uma base necessária, mas insuficiente, pois os indivíduos precisam comprovar se são efetivamente capazes de realizar o que lhes surge como desafio.

Estas competências gerais visam à formação de pessoas mais autônomas, mas podem ter muito mais a ver com os interesses da produção, como afirma a autora:

O reconhecimento e a avaliação de competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos. (MACHADO, L. R. S., 1998, p. 84)

O discurso atual sobre competências individuais é criticado por mascarar uma incompetência coletiva – uma disfunção do Estado e da sociedade como um todo, que não conseguem mais gerar os empregos necessários. O grande problema é que se tira a responsabilidade da sociedade e o indivíduo é responsabilizado por assegurar a sua própria empregabilidade. Atualmente a pessoa é educada por competência, contratada por competência, paga por competência. Todo acordo coletivo vira individual. Assim, a responsabilidade de não conseguir emprego passa a ser só do trabalhador e isso o faz pensar que não é contratado por falta de competência e não por falta de política social.

Nesse sentido, concordamos com Machado, L. R. S. (1998), quando afirma que a noção de competência deve ser (re)significada, deve romper com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva, a impossibilidade de evitar a insegurança e a incerteza, a alternativa da adaptação.

A partir destas considerações, colocamo-nos a seguinte pergunta: um projeto educacional que se conforma com os limites estreitos do reajustamento, que se contenta em ensinar as pessoas a desenvolverem a capacidade de “suportar a inquietação” e de “conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”, preparará para que tipo de cidadania?

#### **4.4 Ensino médio e cidadania de qualidade nova: Cidadania moderna?**

A expressão “cidadania moderna” nos remete a uma citação que consta no documento da CEPAL/UNESCO (1995, p. 54, grifos nossos):

Ao lado de transmissão de destrezas e habilidades, além das disposições de assumir riscos e tomar decisões que facilitem a integração produtiva dos estudantes ao mundo atual, é preciso formá-los nos **valores sociais próprios da cidadania moderna**, alicerces do sistema democrático e do desenvolvimento com equidade. A ausência de valores como **responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação** truncam e conspurcam o esforço educacional.

Ferretti (2003) lembra que a o conceito “moderna cidadania” aparece no documento da CEPAL, tendo como desafio “aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação” (CEPAL/OREALC, 1995, p.17). Esse documento ressalta a importância de se buscar a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto no plano individual, capaz de conviver com as transformações da denominada “reestruturação produtiva” e, delas, tirar o melhor partido, com vistas ao bem estar dos países e das pessoas.

O termo “cidadania moderna”, como afirma Ferretti (2003, p. 45), supõe uma que não o é, ou seja, a cidadania clássica. Para ele, a cidadania moderna não difere da cidadania clássica, que se “origina na polis grega, mas ganha sua plenitude com as revoluções burguesas”, no plano dos direitos políticos, considerando-se o ponto de vista formal. O autor lembra que em ambas a democracia é uma referência e a participação é uma decorrência.

A diferença apontada por Ferretti (2003) diz respeito à equidade. Na cidadania liberal burguesa clássica, o conceito utilizado era igualdade, entendido como *paridade, uniformidade, identidade*. O termo equidade, usado na cidadania moderna, implica no reconhecimento das desigualdades, tendo como consequência o *tratamento igual dos desiguais*. Coloca-se, assim, a expectativa de que, pelo reconhecimento das diferenças seja possível construir um mundo mais solidário. O autor considera que essa possa ser uma forma de excluir incluindo, pois ao respeitar as diferenças, elas se mantêm e mantêm a coesão social ameaçada.

Acreditamos que a “cidadania moderna”, além dessa diferença apontada por Ferretti (2003), ao ser apropriada pelo neoliberalismo, sugere um entendimento muito diferente do que seja a cidadania e a participação. Dagnino (2004) afirma que realmente há deslocamento de sentido na noção de cidadania, entre outras noções, que resulta da “confluência perversa” entre um projeto político democratizante, participativo e o projeto neoliberal que marca o cenário da sociedade brasileira.

Segundo Dagnino (2004, p. 107), um dos deslocamentos de sentido da cidadania, no contexto neoliberal, diz respeito à gestão da pobreza, cujo principal recurso é o apelo à solidariedade que se restringe à responsabilidade moral da sociedade, bloqueando a sua dimensão política e escamoteando as referências à responsabilidade pública. Nesse sentido, “a cidadania é identificada com e reduzida à solidariedade para com os pobres”, entendida às vezes como mera caridade. “É através desse entendimento de cidadania restrito à responsabilidade moral que a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico, que se torna o *hobby* favorito da classe média”. Esse discurso de cidadania é marcado pela ausência de qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade. Aumenta-se, assim, a responsabilidade social do cidadão e não a do Estado.

Encontramos uma afirmação que confirma a necessidade desta aprendizagem:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. (DELLORS, 2001, p. 99)

No Parecer CNE/CEB nº. 15/98, encontramos a afirmação de que o exercício da “cidadania de qualidade de nova” deve reunir “conhecimentos e informações a um protagonismo responsável”. Analisando-se a etimologia do termo “protagonismo”,

verifica-se que *protagnostés* significa o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Tudo indica que a cidadania passa a ser identificada com protagonismo e, nestes termos, passa a ser responsabilidade do sujeito, reduzindo o significado coletivo de cidadania a um entendimento individualista desta noção.

No mesmo parecer, afirma-se ainda que, frente à irreversibilidade dos efeitos negativos da era pós-industrial, “o indivíduo deve ter conhecimentos e informações que possibilitem exercer direitos que vão além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.” (BRASIL, 1998, p. 18).

Para Dagnino (2004), a nova cidadania assume uma redefinição de idéia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um *direito a ter direitos*. Ela inclui a invenção e criação de novos direitos, que teriam a sua origem em lutas específicas e em suas práticas concretas, como por exemplo, o direito à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção à proteção do meio ambiente, o direito à moradia e inclui também o direito à diferença. A autora afirma que este é um dos elementos constitutivos da concepção de cidadania moderna formada pelos movimentos sociais, a partir dos anos 70 e no decorrer dos anos 80 do século passado, inspirados pela luta pelos direitos humanos, como parte da resistência contra a ditadura. A autora comenta que essa concepção de cidadania foi expressiva e orientou não só as práticas dos movimentos sociais, como também as mudanças institucionais, como as incluídas na Constituição de 1998. Lembra ainda que, devido ao seu significado político e seu potencial transformador, essa concepção passa a ser alvo do neoliberalismo.

Analisando a colocação dessa autora, parece que há um avanço na concepção de direitos apresentada no documento que orienta a reforma de ensino médio. No entanto, essa mesma concepção aparece relacionada à formação de competências gerais, que

no nosso entender devem levar à adaptação do indivíduo às condições da atual ordem econômica. Nesse sentido, o “*direito a ter direitos*” pode se reduzir a um direito individual, que estaria assegurado aos indivíduos que tivessem as competências necessárias, como por exemplo, no caso do emprego.

Um aspecto observado pela autora é que o neoliberalismo reduz o significado coletivo da redefinição de cidadania construída pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista desta noção. Outro aspecto é que o estabelecimento de uma “sedutora conexão” entre cidadania e mercado. “Tornar-se cidadão passa a significar a integração ao mercado, como consumidor e como produtor” (DAGNINO,2004, p.106). O mercado é oferecido como instância alternativa de cidadania e o reconhecimento de direitos, considerado no passado como indicador de modernidade, passa a indicar “atraso” porque bloqueia o potencial modernizante de mercado. O mercado encarna as virtudes modernas e passa a ser o único caminho para o sonho de inclusão no Primeiro Mundo, num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos.

Nesta perspectiva, a noção de participação também é re-significada e emerge a chamada “participação solidária” e a ênfase no serviço voluntário e na “responsabilidade social” do indivíduo. Na educação, esta noção de participação tem se alastrado, redefinindo o seu significado político e coletivo.

Trindade (2000) argumenta que o debate em torno da possibilidade da nossa escola básica se construir como um espaço de afirmação da cidadania não pode ser de natureza estritamente curricular, porque não transforma as idiossincrasias e o clima organizacional que, no seu conjunto, contribuem para configurar o conjunto de experiências pessoais, culturais e sociais que a escola proporciona.

Ele afirma que a questão da cidadania passa pela escola, mas não se esgota na escola, nem depende, exclusivamente, das intervenções que aí se desenvolvem, mesmo que

estas intervenções se construam em função de um eixo educativo que privilegie a cidadania como um dos seus vetores estruturantes. O autor concebe a escola como um espaço social onde, a par de outros espaços sociais, torna-se necessário reconstruir ou reinventar o que Santos (1998, p. 43) designa por “espaço-tempo que favoreça e promova a deliberação democrática” .

## 5 ESCOLA PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO MÉDIO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Sem desconsiderar a importância de um estudo específico sobre a “preparação”<sup>2</sup> para o exercício da cidadania a partir da organização curricular e das práticas educativas em sala de aula, optamos pela investigação da participação do aluno na gestão da escola, por duas razões. Uma delas é porque consideramos que a rede estadual do Estado de São Paulo encontra-se em fase de reestruturação curricular e formação dos educadores para este nível de ensino<sup>3</sup>. Outra razão é porque acreditamos que a participação do aluno no processo de tomada de decisões constitui-se em uma grande oportunidade de aprendizagem e de exercício da cidadania. Entendemos que o ensino médio deve contemplar a formação plena dos jovens como cidadãos considerando-os como sujeito do processo educativo, Nesse sentido, a criação de espaços para a participação do jovem na gestão escolar é fundamental, considerando que:

A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva no seu funcionamento.

Em relação à escola, ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI, 2001, p. 16)

---

<sup>2</sup> O termo “preparação” está entre aspas porque este termo é utilizado na LDB quando se refere às finalidades do ensino médio e a nossa posição é a de que esta expressão está sendo utilizada indevidamente porque implica em uma concepção de que o jovem ainda não é um cidadão.

<sup>3</sup> A Secretaria de Estado da educação de São Paulo está desenvolvendo um Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio denominado Ensino Médio em Rede. O curso teve início em agosto de 2004, com previsão de término em junho de 2005. O Programa focaliza quatro temas referentes aos fundamentos do currículo da escola média: *A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede; Professores e alunos: um encontro possível e necessário; O currículo da escola média e O projeto político-pedagógico da escola.* O programa é constituído de atividades presenciais e à distância, de atividades coletivas e individuais, sendo desenvolvido nas escolas pelo Professor Coordenador que é formado em nível de Diretoria de Ensino pelos mediadores (Assistentes Técnicos Pedagógicos e Supervisores), sob a orientação de especialistas contratados pelos órgãos centrais.

O autor ressalta que o Brasil sempre foi um país marcado por desigualdade social e por uma tradição histórica de autoritarismo, tendo alijado a maioria da população dos processos de participação. Nesse sentido, a gestão democrática faz parte da natureza do ato pedagógico. O aluno aprende mais quando se torna sujeito de sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que se constitui em parte do projeto de sua vida.

Mas é importante lembrar que a participação a que estamos nos referindo é uma participação que signifique representação e intervenção política, centrada no processo de decisões e não uma participação que signifique colaboração, coesão e integração, que venha a produzir resultados interessantes na pacificação de conflitos, no reforço do controle interno e do consenso.

Segundo Bordenave (1995), a participação pode ser implantada com objetivos de emancipação ou de manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns. Dessa forma, pode ser benéfica ou prejudicial, pois o termo participação tem sido apregoado tanto por progressistas como por conservadores.

Do ponto de vista progressista, a participação “facilita a consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (BORDENAVE, 1995, p.24). Entretanto, no discurso conservador, a participação é entendida como colaborar, prestar serviços e emitir opinião. As pessoas têm a sensação de fazer parte de um processo decisório quando são consultadas e têm possibilidade de emitir opinião, elas não percebem que tais opiniões são permitidas apenas em instâncias secundárias e, pelo simples fato de serem ouvidas tendem a executar as tarefas com satisfação.

Em síntese, a participação pode ser entendida como apresentação de demandas aos governos e posterior pressão para que eles considerem as reivindicações feitas ou ainda como engajamento da população para participar da realização de obras previamente

definidas por quem governa. Pode ainda ser entendida como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, tornando-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania.

Entendemos que um projeto escolar comprometido com a formação da cidadania deve proporcionar vivências de participação aos alunos – entendida como intervenção constante nas definições e decisões das políticas públicas -, sendo necessário que os sistemas de ensino e, em especial, as escolas que atuam no ensino médio, consolidem práticas e relações de gestão democrática. A escola forma para a cidadania na medida em que dá o exemplo. Assim, a gestão democrática da escola pode ser considerada como um passo importante no exercício e aprendizado da democracia.

Segundo Freire (1967, p. 93), “não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”. Usando suas próprias palavras, podemos afirmar que não é possível transitar da “consciência ingênua” para o processo de “conscientização” e para o exercício da “consciência crítica” a não ser pela experiência da participação crítica e da “verdadeira participação”, ou seja, uma participação no processo de decisão, um ato de “ingerência”, onde seja possível ganhar voz e responsabilidade social e política. Ele afirma:

Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. (FREIRE, 1967, p. 92)

Para esse autor, adepto de uma pedagogia participativa, a democratização da escola pública se configura como um aspecto crucial pois, ao serem assumidas como espaços de participação comunitária e de cidadania crítica, as escolas poderão contribuir para a criação e a revitalização da esfera pública democrática.

Quanto à questão da participação da comunidade escolar no processo educativo, podemos afirmar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, em seu artigo 206, vai além das legislações anteriores, quando ao referir-se aos princípios que devem nortear o processo educativo, dá ênfase à *gestão democrática do ensino público*. Esse dispositivo é repetido no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no artigo 14 desta mesma lei está determinado que cabe aos sistemas de ensino definir as normas que orientarão esse tipo de gestão, de acordo com as suas possibilidades e especificidades, tendo como um dos princípios norteadores, a *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. Assim, podemos afirmar que a LDB incorpora os direitos de participação na gestão colegiada da escola, por meio dos conselhos de escola e de outros canais de participação surgidos na década de 1980.

Além da Constituição e da LDB, há também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90, que incentiva a participação da criança na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida. Prevê expressamente, em seu artigo 15 e 16, o direito da criança e do adolescente à liberdade de opinião e expressão e de participar da vida política na forma da lei..

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação tem incentivado a implantação dos Grêmios Estudantis e a participação dos alunos no Conselho de Escola e nos Conselhos de Classe. O Parecer CEE nº 67, aprovado em 18 de março de 1998, que trata das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, a partir das quais cada unidade escolar deve elaborar seu próprio regimento, estabelece que as unidades escolares devem possibilitar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através das instituições escolares e dos colegiados. De acordo com o documento, as escolas devem contar com, no mínimo, as seguintes instituições criadas por leis específicas: Associação de Pais e

Mestres e Grêmios Estudantis e com os seguintes colegiados: Conselho de Escola, constituído nos termos de legislação em vigor e Conselhos de classe e Série, constituídos nos termos regimentais.

Interessa-nos conhecer um pouco mais sobre o Grêmios Estudantis, Conselho de Escola e Conselho de Classe/Série, porque entendemos que estes se constituem em importantes canais onde o aluno pode expressar suas insatisfações, apresentar propostas de solução para os problemas que vivenciam e se tornar co-responsável pela concretização de tais propostas. Pensamos que, nesses espaços, o jovem tem garantia formal para o exercício da cidadania e como eles representam uma conquista histórica da população brasileira para a participação no processo educativo escolar, do qual os alunos fazem parte, seria interessante que estes canais institucionais de participação fossem valorizados pela comunidade escolar. No entanto, no cotidiano escolar, interferem algumas visões acerca das possibilidades e limites da ação juvenil que precisam ser superadas para que se oportunizem espaços para a formação da cidadania, através de seu próprio exercício..

## **5.1 Grêmios estudantis**

O Grêmios Estudantis é a organização que deve representar os interesses dos estudantes na escola de educação básica, onde os alunos podem discutir, criar e fortalecer inúmeras possibilidades de ação, tanto no ambiente escolar como na comunidade. O grêmios é um importante espaço de aprendizagem, de convivência e de exercício da cidadania. Ele tem o potencial de integrar mais os alunos entre si, com toda a escola e com a comunidade.

Ghanem (2004, p. 173), ao examinar sessenta títulos referentes ao tema Educação e Participação no Brasil, produzidos em universidades da Região Sudeste no período de 1995 e 2003, cita um trabalho que aborda uma questão muito interessante sobre a

contribuição do grêmio na formação da subjetividade coletiva. O autor assim sintetiza essa contribuição:

Acreditando que os projetos desenvolvidos em grupo poderão acionar um novo modo na produção de subjetividades na adolescência, Ferreira (2002) investigou a participação dos alunos do ensino fundamental e médio no grêmio estudantil de uma das unidades do Colégio Pedro II, zona da Leopoldina, cidade do Rio de Janeiro. Norteou-se pela questão: o grêmio estudantil, como espaço de participação em grupo, estaria efetivamente colocando em curso novos agenciamentos na produção de subjetividades? Constatou que, no grêmio, o aluno desenvolve as atividades na troca com os colegas, que inevitavelmente o obrigam a ouvir as outras considerações e a confronta-las com as suas. Concluiu que “o grêmio estudantil configurou-se em espaço que agia como dispositivo disparador de um modo de produção de subjetividades coletivas emancipatórias” (p. 179), pois suas atividades redimensionavam a existência através do sentido que o aluno destinava aos projetos nos quais se engajava.

Este trabalho mostra que o grêmio se constitui num espaço apropriado para os jovens construírem projetos articulados em grupo, possibilitando o surgimento de um novo ser e de uma nova sociedade.

Os movimentos estudantis existem desde os primórdios da educação no Brasil, mas eram predominantemente movimentos universitários. Segundo Pescuma [entre 1990 e 2004], os primeiros relatos oficiais a respeito dos movimentos de alunos secundaristas – entendido como alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio - datam de julho 1948, quando se deu a fundação da UBES (União Brasileira de Estudantes) o órgão representativo dos alunos secundaristas.

No Caderno Grêmio em Forma (2002), encontramos uma seleção de alguns momentos importantes em que os estudantes organizados se posicionaram, defendendo os direitos de nossa sociedade, fazendo a história do país, seja enfrentando soldados franceses que invadiram o Rio de Janeiro (1710), contribuindo para o acontecimento da Inconfidência mineira (1786), integrando as campanhas pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República.(1827), participando das atrocidades ocorridas em Canudos (1897) e de campanhas promovidas durante a 1ª Guerra Mundial (1914) e na Revolução Constitucionalista (1932).

De acordo com as informações obtidas em um texto de Ghanem (1998), o processo de organização dos estudantes em entidades representativas iniciou-se em 1901, pela fundação da Federação de Estudantes Brasileiros, tendo ainda como um grande marco, o ano de 1937, quando foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) - entidade brasileira representativa dos estudantes universitários-, que se estruturou como uma rede de organizações estudantis de base (centros acadêmicos) e por universidade. A UNE teve uma grande influência na vida política do país, com destaque para a sua atuação durante a ditadura do Brasil do Estado Novo (Governo Vargas, 1937-1945), pressionando pela entrada do país na Segunda Guerra Mundial a favor dos aliados e contra Hitler, e na luta pelo monopólio estatal do petróleo e pela criação da Petrobrás, na década de 1950.

Um momento considerado muito importante, tanto por Pescuma [entre 1990 e 2004] como por Ghanem (1998), ocorreu na década de 1960, quando a UNE estimulou atividades de alfabetização, apoiou a reforma agrária e procurou vincular a produção artística à realidade social e ao subdesenvolvimento brasileiro através dos Centros Populares de Cultura (CPCs). Os alunos secundaristas tiveram uma participação intensa nos CPCs, envolvendo-se em programas de alfabetização de adultos, movimentos populares, praças de cultura, artes plásticas, cinema, música, publicações, festivais de cultura e outras atividades, propondo-se a favorecer a conscientização, politização e organização do povo.

Com o golpe militar de 1964, a repressão se abateu sobre atividades de caráter democrático e sobre a vida associativa de modo geral, atingindo as associações estudantis. Nesse período, a UNE também foi colocada na clandestinidade, mas foram os estudantes universitários que compuseram praticamente o único setor mobilizado a resistir ao regime autoritário, organizando passeatas de protesto contra ele, simbolizando a oposição. Também, nesse período, alguns estudantes secundaristas participaram das mobilizações, mas em número não muito expressivo e foram organizadas, em algumas escolas secundárias,

associações comumente conhecidas como grêmios, cujas atividades principais eram as esportivas e recreativas: organizavam-se bailes e campeonatos, publicavam-se boletins e jornais e montavam-se grupos de teatro. Alguns jovens militantes de grupos de esquerda chegaram a exercer efetiva liderança nos grêmios e a orientá-los para um maior envolvimento com a luta política. (GHANEM, 1998)

Apesar das iniciativas, a repressão às manifestações estudantis tornava-se cada vez mais forte fazendo diminuir muito o poder da mobilização dos alunos. Em dezembro de 1968, o presidente Costa e Silva assinou e decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que lhe confere plenos poderes. Um ano depois, os ministros das três Forças Armadas assinaram o Decreto-Lei nº 869/1969, que criou a disciplina Educação Moral e Cívica, incluindo-a em todos os graus e modalidades de ensino do País. Em seguida, através do Decreto Presidencial nº 68.065/1971, foram instituídos os Centros Cívicos Escolares nos estabelecimentos de ensino, cuja diretoria seria eleita pelos alunos, sob a assistência de um orientador e com as chapas concorrentes submetidas à aprovação prévia do Diretor da Escola.. Através desse decreto atribui-se formalmente um papel à organização estudantil, tutelando-a e regulamentando-a completamente. Ao Centro Cívico ficou estabelecido, conforme a lei, o objetivo de "centralização no âmbito escolar e irradiação, na comunidade local, das atividades de educação moral e cívica, e à cooperação na formação e aperfeiçoamento do educando". Nesse sentido, a liberdade de organização foi suprimida, colocando-se em seu lugar obrigações educacionais.(GHANEM, 1998)

Apesar do aprofundamento da repressão, em 1977, o movimento estudantil foi reativado, crescendo juntamente com a luta pela abertura democrática. Em 1979 foi realizada a primeira eleição por voto direto na história da UNE. Em 1984, muitos estudantes participaram do movimento da população "Diretas Já!", para a volta das eleições diretas para presidente no Brasil. No ano de 1992, aconteceram sucessivas manifestações nas ruas contra a

corrupção no governo dando início ao movimento de estudantes chamado de “Caras Pintadas”, que resultou no impeachment do então Presidente da República.

O movimento secundarista, a partir de 1980, impulsionou a implantação de grêmios nas escolas, embora a mobilização estivesse relacionada com questões gerais ou de amplitude nacional, freqüentemente desvinculadas das preocupações mais comuns dos estudantes. Nesse período, alguns problemas externos, relacionados com a possibilidade de freqüentar as escolas, ganharam algum relevo. Foram organizadas passeatas contra o aumento das passagens dos transportes coletivos e por policiamento e segurança nos trajetos para as escolas; manifestações contra diretores escolares autoritários ou a favor de movimentos de reivindicação salarial dos professores. Ghanem (1998, p. 64) afirma que o traço comum dessas ações coletivas é que elas tiveram lugar sempre fora das unidades escolares e aponta algumas razões para este fato: os líderes estudantis ainda se espelhavam na imagem de um "período áureo" do movimento estudantil e os diretores e professores agiam de modo a bloquear ações coletivas e autônomas dos alunos nas escolas, com receio de serem submetidos a questionamentos ou de perderem o controle do funcionamento "normal" (e ritual) das aulas.

Após um processo de mobilização dos estudantes, tanto de nível Superior como de nível Médio, o movimento estudantil adquiriu caráter legal através da Lei Federal nº 7398, promulgada em 04 de outubro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º Graus.

Os Grêmios Estudantis, conforme determina a lei que ainda se encontra em vigor, é uma entidade autônoma, representativa dos interesses dos alunos secundaristas dentro e fora da escola, “com finalidades educacionais, culturais desportivas e sociais” (Art. 1º). Para formar um grêmio é preciso, primeiramente, convocar uma Assembléia Geral, onde deverão estar presentes alunos representantes de todas as séries existentes na escola. A Assembléia

Geral decidirá tudo sobre o grêmio: fundação, nome, organização, funcionamento e atividades do grêmio. A aprovação dos estatutos e a escolha dos dirigentes e dos representantes devem ser realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante.

Sobre esta legislação, Ghanem (1998, p. 65) comenta que essa iniciativa seguiu um caminho análogo àquele trilhado pelos militares com os centros cívicos, pois instituiu em lei uma certa forma de associação para os estudantes, prescrevendo "finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais" e até a forma de aprovação de seus estatutos. Segundo ao autor, "o que parece não estar claro, principalmente entre os educadores, é que a vida associativa dos estudantes deve ser compreendida à luz de um princípio elementar do estado de direito democrático: liberdade de organização". Ele considera que a liberdade é fundamental aos grêmios e a qualquer outra forma de associação estudantil e isso não significa largar os estudantes, mas oferecer condições e reduzir os limites para o exercício da autonomia.

Após a promulgação da lei federal que dispõe sobre a organização do Grêmio, os órgãos centrais, por meio das Secretarias de Estado da Educação, emitiram comunicados dando ciência desta lei à rede de ensino, com o intuito de solicitar aos diretores de escola sua divulgação bem como incentivar e oferecer condições aos estudantes para a formação de Grêmios Estudantis.

Em 1990, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da FDE, procurou estimular a organização e a dinamização de grêmios nas escolas, promovendo encontros de alunos e fazendo circular publicações com diretrizes oficiais, informações legais e outras, até mesmo com modelos de estatutos para a criação dessas entidades.

Entretanto, a implantação e o funcionamento dos grêmios a contento, sendo dificultados por alguns motivos: os alunos não estavam acostumados a se organizar livremente visto que, por longos anos, isso acontecera apenas de maneira impositiva; os

movimentos estudantis emergentes passaram a ter fortes influências político partidárias; e os diretores de escola viam que seu espaço estava sendo invadido acreditando assim que sua autoridade poderia estar sendo ameaçada. No Estado de São Paulo, um fato relatado pela autora, é de que “os diretores pressionaram o Secretário de Educação até conseguirem a publicação de um comunicado outorgando-lhes novamente o poder de autorizar ou não reuniões dos alunos para a criação dos Grêmios Estudantis” (PESCUMA, entre 1990 e 2004, p. 3).

Em 1998, após a promulgação da LDB, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da FDE, reedita um documento que orienta a formação do Grêmio Estudantil e encaminha às escolas. Nesse período as escolas estavam elaborando o seu Regimento Escolar, a partir das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, onde o Grêmio Estudantil está relacionado como uma das instituições escolares que “terão a função de aprimorar o processo de construção de autonomia da escola e as relações de convivência intra e extra-escolar”. Na administração atual do governo do Estado de São Paulo, a existência de grêmio na escola é considerada como um dos indicadores de gestão participativa, sendo um dos critérios pontuados na avaliação da gestão da escola, interferindo até no bônus dos gestores da rede estadual.

Os grêmios, que antes eram combatidos, hoje são oficialmente apoiados, mas concordamos com Lima (1998) quando afirma que a independência e a autonomia das associações de estudantes emerge como um discurso fortemente retórico quando se focaliza o contexto organizacional escolar. Ele considera que as associações estudantis ainda encontram-se fortemente dependentes da “abertura”, da “boa vontade” e da “autorização” dos responsáveis escolares, tanto no plano normativo, como no da participação-representação dos alunos, praticamente à margem dos principais órgãos e processos de decisão a nível escolar,

como também no domínio das condições materiais (espaços e meios), ou seja, finalmente em praticamente tudo o que é pensável e realizável enquanto atividade associativa.

Pensamos que uma instituição de espaços democráticos, como é o grêmio estudantil, onde os jovens possam viver mais amplamente a juventude, implica no reconhecimento de que eles possam ser capazes de ação e de tomar decisões responsáveis e, também, a necessidade de um profundo reexame das relações entre adultos e jovens, para além do controle e subordinação ou da omissão e ausência.

As associações de estudantes, no caso os grêmios estudantis, constituem-se em instâncias de direitos e de poder. Entretanto, estas associações não se afirmam, na prática, como instrumento de objetivos e de interesses dos alunos. Parece que elas existem para além da ação, para corresponder às expectativas sociais e ao atendimento legal de sua existência, respondendo assim, ideologicamente, a um apelo democrático e participativo de tipo formal.

Segundo Lima (1998), as associações dos estudantes não possuem independência e autonomia dentro das escolas, revelando forte dependência hierárquica, além de uma capacidade de iniciativa e de mobilização diminuída e quase sempre vigiada ou tutelada.

O autor chegou a conclusão, em sua pesquisa, que o papel reivindicativo e político das associações estudantis cedeu lugar para um papel de gestão interna, fazendo parte da comissão de festas, comissão de formatura ou do departamento de cópias da escola. Na prática, as associações atuam mais para a prestação de serviços do que para a intervenção social e estudantil.

Essa realidade apontada por Lima (1995), baseado em uma pesquisa realizada em Portugal, parece não ser diferente da realidade brasileira e, nesse sentido, podemos afirmar que a despolitização dos grêmios estudantis pode ser um reflexo e um efeito

negativo da ideologia neoliberal, contribuindo para a formação de uma cidadania moderna individualista.

## **5.2 Conselho de Escola**

Na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, os Conselhos de Escola foram criados por lei através do Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, que aprovou o Regimento comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e o Decreto nº 11.625 de 23 de maio de 1978, que aprovou o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau. De acordo com os Regimentos, o Conselho de Escola deveria integrar a Direção da Escola, atuando como órgão consultivo, apresentando sugestões e prestando ajuda quando solicitados.

Durante a década de 1980, a população, movida pelos anseios de participação democrática no processo de tomada de decisões, mobilizou-se reivindicando espaços institucionais de intervenção junto aos órgãos governamentais. Na área da Educação, os professores lideraram um movimento reivindicando a ampliação das atribuições do Conselho de Escola que resultou na criação dos conselhos deliberativos, implantados através da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (Estatuto do Magistério Paulista). Esta lei estabelece, em seu artigo 95, que o Conselho de Escola, de natureza deliberativa, tem as seguintes atribuições:

1. Deliberar sobre: a) diretrizes e metas da unidade escolar; b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; c) projetos de atendimento psico-pedagógico e material do aluno; d) programas especiais visando a integração escola-família-comunidade; e) criação e regulamentação das instituições auxiliares; f) prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares; g) indicação a ser feita pelo respectivo diretor de escola, do assistente de diretor de escola, quando este fosse oriundo de outra unidade escolar; h) penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.

2. Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente.
3. Apreçar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

Assim, a função do Conselho de Escola passa a ser a de atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, visando a melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, a população passa a ter o direito de planejar e decidir sobre suas reivindicações, bem como controlar a sua execução.

De acordo com o artigo 95 do Estatuto do Magistério Paulista, a eleição do Conselho de Escola deve ser feita anualmente, durante o primeiro mês letivo. A composição deve obedecer a seguinte proporcionalidade: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação, exceto o diretor de Escola, que é membro nato; 5% dos demais funcionários; 25% de pais de alunos e 25% de alunos. Isso significa que a composição Conselho de Escola é paritária – garante o mesmo número de representantes por segmento -, sendo que 25% de seus componentes devem ser alunos. Os alunos representantes “terão direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.”. Os representantes de professores, especialistas de educação, funcionários, pais e alunos serão eleitos pelos seus pares, através de assembléias distintas, convocadas pelo Diretor de Escola. A eleição dos membros do Conselho de Escola será lavrada em ata, registrada em livro próprio e com a assinatura de todos os participantes, devendo ser afixada em local visível para toda a comunidade escolar.

O Parecer CEE nº 67/98, aprovado em 18 de março de 1998, que orienta a elaboração dos regimentos escolares das escolas estaduais, estabelece que o Conselho de Escola, articulado ao núcleo de Direção, constitui-se em um colegiado de natureza consultiva e deliberativa. Para tomar suas decisões, o Conselho de Escola deve respeitar os princípios e

diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e legislação vigente. A legislação estabelece que o conselho de Escola poderá elaborar o seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização. A composição e atribuições mantiveram-se as mesmas, já previstas no Estatuto do Magistério.

Ao Conselho de Escola, contando com a representatividade da equipe escolar e da comunidade, guardados os graus de autonomia e consideradas as diretrizes gerais da administração, compete tomar decisões em relação à vida escolar, criando normas e leis que regerão o funcionamento da escola e acompanhando sua execução pela direção. Será no conselho que os problemas da gestão escolar serão discutidos e as reivindicações educativas serão analisadas para, se for o caso – dependendo dos encaminhamentos e da votação em plenária -, ser aprovadas e remetidas para o corpo diretivo da escola, instância executiva, que se encarregará de pôr em prática as decisões ou sugestões do Conselho de Escola, que será também co-responsável pelos compromissos assumidos, devendo acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações (ANTUNES, 2002).

Entendemos que a participação do aluno na discussão coletiva, no processo de tomada de decisões, propiciada por este colegiado deliberativo, tendo oportunidade de apreciar, opinar e propor ações que contribuam para os problemas de natureza pedagógica, administrativa e financeira da escola representa grande avanço na direção do exercício da cidadania na escola e na sociedade em geral. No entanto, o poder de decisão sobre a escola foi parcialmente devolvido à própria escola, sendo partilhado com a administração central. Nesse sentido, boa parte do potencial democrático do conselho fica dependente da política da administração central e das suas práticas de intervenção junto às escolas. Além disso, o conselho de escola é um órgão político que não se encontra envolvido na gestão cotidiana da escola, coexistindo com a ação de outros responsáveis por cargos de gestão escolar, em

especial com o diretor de escola, que no Estado de São Paulo é contratado por concurso público, cabendo-lhe executar as decisões do conselho. A não-eleição do Diretor é um elemento que pode opor-se à ação do conselho. Por fim, a presença de uma ideologia conservadora e antidemocrática por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores também pode dificultar a ação democrática dos conselhos. (LIMA, 2000)

Frente a tantos obstáculos, da mesma forma que os Grêmios Estudantis, o Conselho de Escola pode ser meramente uma instância que não funciona na prática, mas a sua existência atende aos apelos democráticos e participativos formais reclamados pela população e consagrados pela legislação.

### **5.3. Conselho de Classe ou Série**

A origem do conselho de classe pode ser recuada a 1958, quando um grupo de educadores brasileiros que estagiaram na França – primeiro país a instalar esses coletivos – trouxe a idéia e colocou-a em prática no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seguida,

Eles se generalizam na escola pública brasileira como uma instância coletiva de avaliação do desempenho dos alunos, sobrepondo-se à “autonomia do professor” – anteriormente entendida e praticada como verdadeira soberania no processo de verificação da aprendizagem. (ROMÃO, 2001, p.29).

Quanto a esta proliferação dos conselhos de classe, o autor lembra que eles surgiram como uma forma de controle do trabalho pedagógico num momento em que era necessário recuperar a dimensão de totalidade prejudicada pelo parcelamento do trabalho pedagógico, propiciado pela divisão de funções entre professores e especialistas, modelo administrativo implantado na educação.

Embora não tenha sido mencionado na Lei nº. 5.692, de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, os conselhos de classe foram instituídos em quase todas as escolas brasileiras, segundo orientações do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), regulamentado pelo Decreto nº. 63.914 de dezembro de 1968 e pelas indicações e normas dos Conselhos Estaduais de Educação.

No Decreto nº. 10.623, de 26 de outubro de 1977 que aprovou o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental) e no Decreto nº. 11.625 de 23 de maio de 1978, que aprovou o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau (hoje, Ensino Médio), os Conselhos de Série e Classe foram instituídos legalmente, fazendo parte do núcleo de apoio técnico da escola. Os Conselhos de Série, segundo a legislação, deveriam ser integrados pelos professores de igual série das quatro primeiras séries do 1º Grau e os Conselhos de Classe seriam compostos por professores da mesma classe, sendo presidido pelo Diretor de Escola, tendo como membros o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional.

A análise dos decretos mencionados no parágrafo anterior, no que se refere às atribuições do Conselho de Classe e Série no 1º e 2º Graus, evidenciava uma ênfase em decisões relativas à promoção ou retenção dos alunos ou à sua admissão nos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro o seu "aproveitamento", expresso nos conceitos bimestrais e no conceito final a eles atribuído. No Regimento das escolas de 2º Grau, além do "aproveitamento", era indicado que o Conselho identifique os "alunos de ajustamento insatisfatório em situação de classe e na Escola, propondo medidas que visem o melhor ajustamento do aluno". (SOUSA, S. M. Z. L. 1998)

O Parecer CEE/CEB nº. 67/98, aprovado em 18 de março de 1998, que estabelece as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, cria mais um canal de participação de alunos quando determina que “os conselhos de Classe e Série serão

constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade”. No entanto, os critérios para a participação do aluno devem ser definidos pela escola.

Conforme estabelecem as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, enquanto colegiados responsáveis pelo processo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, os conselhos de classe e série deverão possibilitar a inter-relação de profissionais e alunos, propiciar o debate sobre o processo de ensino e de aprendizagem, favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série/classe e orientar o processo de gestão do ensino, podendo tornar-se uma importante instância de reflexão da escola. Cabe à escola discutir com os professores e alunos sobre a composição, a natureza, as atribuições e as formas de participação neste conselho, respeitadas as orientações, cujas normas deverão constar no Regimento Escolar.

A participação do aluno no Conselho de Classe e Série significa um avanço no sentido de que a avaliação não é mais tratada, em nível legal, como ação de exclusiva responsabilidade do professor e especialistas de educação.

Não há bibliografia que analise a participação do aluno no Conselho de Classe e Série, entretanto, a nossa hipótese é a de que a resistência dos professores à participação dos alunos no Conselho de Classe seja ainda maior do que em outras instâncias, porque abala uma suposta autonomia do professor com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

O Conselho de Classe tem se configurado como um espaço que tem a finalidade de analisar o desempenho do aluno, servindo para a classificação e seleção dos mesmos e, nesse sentido, a presença do aluno na discussão pouco contribuirá para a sua formação. Acreditamos que, para criar sentido à participação do aluno no colegiado, será

necessário mudar a concepção de avaliação e propor novos rumos para a ação do Conselho de Classe.

#### **5.4 Participação e espaços de participação na escola**

Para melhor compreender a categoria *participação*, relacionando-a com a educação e a escola, buscamos referências em um estudo realizado por Lima (2001), em Portugal, e entendemos que, na nossa realidade vivenciamos um processo semelhante, o qual passamos a relatar para melhor fundamentar nosso estudo.

Lima (2001) afirma que *participação* é hoje uma palavra onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico, tendo transitado de uma “participação espontânea” para uma “participação (sucessivamente mais) organizada”. Dessa forma, a participação na educação e na escola passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo, consolidando o que ele denomina de “*participação consagrada*”.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, da mesma forma que em Portugal – desconsiderado o aspecto temporal -, seja por impulso dos movimentos sociais e políticos ou pela sua instituição e regulamentação formal (*participação decretada*), “a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado”. (LIMA, 2001, p. 70)

Lembra-nos o autor que a escola precisou organizar-se para a participação (*participação organizada*), ou seja, foi necessário criar estruturas e órgãos para que essa participação se concretizasse, configurando, assim, uma “situação democrática”, entendida como aquela em que “superiores e subordinados consideram que estes têm legitimamente o direito de participar na tomada de decisões”.(LIMA, 2001, p.70)

Analisando a constituição do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola e do Conselho de Classe, no Brasil, vimos que a participação de professores e alunos na organização e na administração das escolas decorreu de uma tradição de luta e de oposição ao regime autoritário anterior, sendo *reclamada* e *praticada* mesmo antes de ser *consagrada* e de *decretada* e, nesse sentido, *conquistada*. Dessa forma, a participação poderia ser entendida, a partir de um projeto político democrático, como afirmação de interesses e vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, sendo, algumas vezes, um fator de conflitos e outras de consenso negociado. Nesse sentido, podemos afirmar que o conceito de participação se aproxima do conceito de cidadania que abordamos nesse estudo.

Quando nos propomos a pesquisar a participação do aluno no Grêmio Estudantil, no Conselho de Escola e no Conselho de Classe - instituições ou colegiados historicamente reclamados, consagrados, decretados e, por fim, organizados –, onde está garantido formalmente o direito de participação do aluno na escola, acreditamos que teremos possibilidade de discutir a aprendizagem e o exercício da cidadania no contexto da reforma educacional.

## **6 ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Neste capítulo, apresentaremos a discussão dos dados sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, campo de pesquisa, destacando as oportunidades oferecidas aos alunos do ensino médio para o exercício da cidadania através de sua participação na gestão escolar.

### **6.1 Caracterização das escolas e dos entrevistados**

A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais da rede pública do Estado de São Paulo, localizadas em uma das regiões do interior do estado, a Nova Alta Paulista. As escolas pertencem à Diretoria de Ensino da Região de Adamantina, e ficam em municípios diferentes distribuídos ao longo de 100 Km da Rodovia Marechal Rondon. São municípios que possuem basicamente as mesmas características: população residente estimada em 40.914; 34.218 e 30.023 habitantes (IBGE, 2004), constituem-se em pólos de referência comercial e médico-hospitalares para os pequenos municípios circunvizinhos e foram município-sede de Diretorias de Ensino Regionais antes da reorganização das mesmas pelo Estado em 1998.

Foram selecionadas as escolas, em cada um dos municípios, que atendem predominantemente o ensino médio, sendo que duas destas escolas eram exclusivas para este nível de ensino até dois anos atrás, período em que a Secretaria da Educação priorizou a organização das escolas por nível de ensino. Estas escolas se localizam próximas à zona central das respectivas cidades, atendem nos três períodos, sendo que o ensino médio está concentrado nos períodos da manhã e noite.

A escola que passaremos a denominar de “A” atende o Ensino Fundamental Ciclo II e o Ensino Médio. No ano de 2004, estavam matriculados nesta escola 1.551 alunos em 42 classes, sendo 17 classes de Ensino Fundamental – 621 alunos, 15 classes de Ensino médio – 538 alunos e 10 classes de Educação de Jovens e Adultos – Modalidade Supletivo (04 de Ensino fundamental -155 alunos e 06 de ensino médio - 237 alunos).

Na escola que, a partir de agora denominaremos de “B”, foram matriculados, em 2004, 1.230 alunos em 33 classes, sendo 06 classes de Ensino Fundamental, com 191 alunos e 27 classes de Ensino Médio, com 1039 alunos.

A escola, neste estudo, denominada de “C”, matriculou, em 2004, um total de 638 alunos, dos quais 166 (06 classes) estudam no Ensino Fundamental e 472 (15 classes) no Ensino Médio.

Foram entrevistados 03 diretores de escola, 03 professores-coordenadores, 02 presidentes de grêmio, 03 alunos que compõem o Conselho de Escola e 03 alunos representantes de classe (que supostamente deveriam participar do Conselho de Classe), perfazendo um total de 14 entrevistas. O Presidente do Grêmio Estudantil da Escola C transferiu-se de escola e não houve substituição de representante. A direção da escola informou que não adiantaria estar entrevistando outro integrante do Grêmio porque a diretoria eleita não atuou a contento no ano de 2004. Os diretores das escolas A e B solicitaram para responder à entrevista por escrito, alegando que assim poderiam expressar-se melhor.

Na escola A foi entrevistado o Vice-diretor que se encontrava substituindo cargo vago, em virtude da aposentadoria do Diretor efetivo. Ele está designado na Vice-direção da escola há mais de 15 anos. A professora-coordenadora ocupa esta função na escola há mais de dois anos, mas é professora da escola há mais de 10 anos. O Presidente do Grêmio cursa o 2º termo do Ensino Supletivo, no período noturno, e trabalha como autônomo. As

alunas representantes de classe estão matriculadas na 2ª série do ensino médio do período da manhã, sendo que uma delas é aluna conselheira e trabalha no período da tarde.

Na escola B, a Diretora da Escola é efetiva e está nesta unidade escolar a mais de 6 anos. O Professor-Coordenador está designado para a função há aproximadamente 5 anos na escola. A aluna presidente do grêmio, a representante de classe e a aluna que compõe o Conselho de Escola cursam a 2ª série do ensino médio, no período da manhã e não trabalham.

Na escola C, a Diretora de Escola é efetiva, em exercício nesta unidade escolar há aproximadamente quatro anos, embora tenha sido afastada para outro órgão da Secretaria da Educação por um mais de um ano, tendo retornado à escola há dois anos. A professora-coordenadora é professora efetiva da escola e está designada na função há apenas um ano. As alunas representantes de classe estão matriculadas na 3ª série, no período da manhã e não trabalham.

## **6.2 Instâncias de participação na gestão escolar existente nas escolas**

No Regimento Escolar das três escolas pesquisadas, de acordo com a orientação contida nas Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, estão estabelecidos os princípios da gestão democrática, com ênfase na ampliação da autonomia da escola, transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros e participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais e alunos – nos processos consultivos e decisórios, que deverá ser assegurada através da constituição e funcionamento do Conselho de Escola, dos Conselhos de Classe e Série, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil.

No que se refere às instituições escolares – Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil -, o Regimento das escolas nada acrescentou, tendo em vista que eles são criados por lei específica e possuem seu próprio estatuto, que também seguem os modelos sugeridos pela Secretaria de Educação. Quanto aos colegiados, na seção correspondente ao Conselho de Escola, as escolas reproduzem o artigo 95 do Estatuto do Magistério Público Estadual e as orientações contidas nas Normas Regimentais Básicas quanto à possibilidade desse conselho elaborar o seu próprio estatuto e a necessidade de respeitar os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica e legislação vigente no processo de tomada de decisões.

Sobre os Conselhos de Classe, o Parecer CEE/1998 estabelece que o Regimento Escolar de cada escola deverá regulamentar a sua composição, natureza e atribuições. Analisados os regimentos das três escolas, observamos que, no que se refere à composição, as escolas estabelecem que os conselhos de classe serão presididos pelo diretor e integrados pelo coordenador, por todos os professores da mesma classe e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade. Nos regimentos das três escolas, constam que os alunos representantes de classe (normalmente relacionados no plano de gestão como líder e vice-líder), previamente eleitos entre e pelos pares, devem participar do referido conselho.

### **6.2.1 A participação dos alunos no Grêmio Estudantil**

Analisando o Plano de Gestão das escolas, encontramos, em duas delas, os Planos de Trabalho do Grêmio Estudantil. Na escola B, consta apenas a composição do grêmio, embora, no relato, a presidente do grêmio tenha afirmado que o grupo elaborou um plano de trabalho antes da eleição e que cada elemento grupo possui uma cópia.

No plano de trabalho do grêmio da escola C, constam os seguintes objetivos: *congregar o corpo discente da escola, defender os interesses individuais e coletivos dos alunos da escola e assessorar a direção da escola, os professores, os funcionários, pais e alunos para o bom desempenho das atividades desenvolvidas na escola.* Essa expectativa de um grêmio colaborativo está presente também na fala do diretor da escola A: *“os componentes do Grêmio Estudantil procuram colaborar pelo bem dos alunos, pela ordem geral da escola e promovem atividades para uma integração maior de todos”.*

Estas colocações nos levam a inferir que, embora os grêmios tenham como objetivo a representação dos interesses dos alunos, numa dimensão política, ainda estão presentes sinais de uma atuação diretamente relacionada com uma vertente pedagógica periférica e com a disciplina da escola. Esta preocupação com atividades pedagógicas complementares e a disciplina também aparece quando analisamos as ações a serem desenvolvidas pelos dois grêmios analisados que atuaram no ano de 2004, conforme consta no plano de trabalho da escola A: *cooperar com a equipe escolar da escola nas atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais; promover campanhas de conscientização sobre a limpeza da escola; desenvolver trabalhos para a manutenção do patrimônio público, através de cartazes, diálogos, palestras, etc.; realizar concursos para as várias disciplinas escolares: desenho, redação, etc; promover Feira de Ciências e/ou atividades folclóricas; realizar o “Culto à Bandeira” e comemoração de datas cívicas e efemérides; homenagear os melhores alunos da escola em cada disciplina e série e realizar palestras educativas.* Algumas atividades esportivas, culturais e de lazer também foram previstas, como torneios interclasses, gincanas, concurso miss e mister, criar um jornal para a escola e ativar/manter a Radio Escolar.

Quanto às ações do grêmio, percebemos uma preocupação da associação com a colaboração nas melhorias do prédio e dos equipamentos. Embora não esteja no plano,

na fala dos presidentes do Grêmio Estudantil das escolas A e B, foi possível identificar o envolvimento do grêmio com as campanhas e realização de promoções para angariar fundos para a escola. Foram relacionadas as seguintes propostas no plano da escola A: *instalação de estacionamento para bicicletas, bancos para o refeitório e freezer para os bebedouros*, embora o presidente do grêmio da escola A tenha feito o seguinte comentário na entrevista:

*“Quando o nosso grupo se reuniu, a primeira coisa que eu falei foi: ‘Nós não vamos prometer na escola aquilo que é função do governo, nós vamos tentar deixar a escola mais interessante para o aluno, tentar dar ao aluno alguma coisa que incentiva’ - outros grupos prometiam um monte de coisas – “Vamos direcionar nossos planos para outro lado: gincana, torneio, concurso de redação, desenho, para ajudar a escola”.*

É possível identificar, nesta fala, a consciência de que não é papel do grêmio melhorar as condições físicas da escola, mas, reivindicá-las aos órgãos competentes do governo, já que a escola é pública. Por outro lado, ao elaborar o plano, algumas melhorias são apresentadas como ação do próprio grêmio e são realizadas com recursos da associação, provenientes do lucro das carteirinhas, conforme relato de um aluno presidente de grêmio.

O presidente do grêmio da escola B, ao comentar sobre a proposta de trabalho e ações do grêmio, também demonstrou o interesse dos alunos pelas melhorias nas instalações físicas da escola e a preocupação com a falta de recursos financeiros da escola:

*“Prometemos mudanças: pintura do banheiro, do muro, estacionamento de bicicleta e ajudar o terceiro ano na formatura”.*

*“Não conseguimos realizar o prometido ainda. Só a questão da formatura, porque estamos ajudando na arrecadação de recursos. Estamos vendo se conseguimos fazer o festival e a venda de pizza para angariar recursos para fazer as coisas que estavam planejadas”.*

Quanto à função do grêmio na escola, os dados sugerem a predominância das atividades educativas, cívicas, culturais, desportivas e sociais prescritas na lei que dispõe sobre os grêmios nas escolas (Lei nº 7.398/1985). Às vezes as ações do grêmio se confundem com os projetos e ações da escola.

No que se refere à participação dos alunos da escola nas ações desenvolvidas pelo grêmio estudantil, os presidentes de grêmio fizeram algumas considerações interessantes:

*“...à noite é pior ainda porque é o pessoal que trabalha. À noite nós fazemos pouquíssimas coisas, também. Para não atrapalhar, porque a maioria das salas é de supletivo, eles não podem perder tempo. Fizemos trabalho de manhã, à tarde e à noite, todas as classes participaram, menos os supletivos. É, eles gostam que não chamem eles para participar. Quando foi ter uma apresentação no ginásio da escola que nós pedimos para as classes descer, eles desceram, mas quando eu vi o portão estava aberto e muitos escapando, eu corri lá e passei o cadeado e eles disseram: ‘Ah! Mas, a gente está cansado, trabalhamos o dia inteiro’. Então eu disse: ‘Nunca fazem nada, quando fazemos, vocês querem fugir. Ou vai para o ginásio ou volta para a sala.’ É muito difícil de lidar com o noturno. Agora com o período da manhã e da tarde é uma maravilha! Quando a gente fez a mini-olimpíada, perto das Olimpíadas, foi um sucesso. Todos participaram. Na festa Junina também. Nós passamos arrecadando ingredientes para a festa e todos ajudaram. Para enfeitar também teve muita participação”.* (Escola A)

*“É, vai ter participação de dois, três grupos (do ensino médio). Não adianta contar muito com eles não, eu creio que seja a idade.”* (Escola A)

*“Os alunos nem sempre contribuem. Alguns ajudam. Por exemplo, a rifa. Eles não querem comprar”.* (Escola B)

*“Tentamos fazer um sistema de cobrança de mensalidade, mas não funcionou.”* (Escola B)

*“Às vezes ajuda na rádio. Quando precisamos de alguma coisa nós compramos. Nós pedimos dinheiro para os integrantes do grêmio. Às vezes o pessoal da rádio ajuda.”* (Escola B)

Observamos que os representantes do grêmio analisam a participação do aluno a partir das ações propostas por eles. Na escola A, o presidente do grêmio contava com a participação dos alunos nas ações e eventos promovidos pela associação, revelando certa insatisfação com a participação dos alunos do ensino supletivo do período noturno nos eventos, apesar de reconhecer que quando se trata de colaboração com ingredientes para as festas esse não é mais um problema. É interessante observar que, ao lidar com o desejo dos alunos de ir embora, o representante do grêmio reproduz a atitude normalmente adotada pelos dirigentes da escola. Na escola B, como a proposta do grêmio era dirigida para a colaboração

na manutenção de equipamentos da rádio escolar e melhoria do espaço físico da escola, e estas ações implicavam em recursos financeiros, a presidente do grêmio percebeu maiores dificuldades na colaboração dos alunos com recursos.

Os três grêmios possuem nome e a diretoria é composta de presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretário, primeiro e segundo tesoureiro, orador, diretor social, diretor de imprensa, diretor de esportes, diretor cultural e primeiro e segundo suplentes. Esta composição corresponde ao primeiro modelo apresentado no manual de orientação distribuído para as escolas estaduais em 1998. O segundo modelo apresentado no documento seria composto de presidente, vice-presidente, dois secretários e dois tesoueiros e mais três suplentes, com direito a voz e voto, para a possível vacância de algum cargo. O terceiro modelo seria composto por sete membros que formariam um Conselho e escolheriam, entre si, dois secretários e dois tesoueiros, sendo a presidência das reuniões exercida em sistema de rodízio. Parece que há uma preferência pelo primeiro modelo, onde todos possuem um cargo definido, orientando seu papel na associação, embora, na prática, muitas vezes as funções não sejam tão definidas assim como se pode observar na fala do presidente do Grêmio Estudantil da escola A:

*“Eu era presidente, às vezes, tesoureiro. O combinado foi o seguinte; cada mês cada um faz uma coisa. Tinha mês que não precisava tanto do diretor de imprensa, então ele já podia fazer outra coisa. Todos se ajudavam, mas cada um tinha o seu cargo. Nós temos camiseta com nome e cargo, tudo certinho”.*

Na escola A, a eleição ocorreu em março e nas escolas B e C em abril. Nas três escolas pesquisadas, a organização do grêmio estudantil é estimulada pela equipe de direção, através de reuniões realizadas no início do ano, onde os alunos são motivados a constituírem as chapas para a diretoria da associação. Os professores coordenadores das escolas B e C comentam como eles conduzem o início do período eleitoral:

*“Eu tenho o hábito de fazer assim...eu vou na sala com o professor. Nós temos umas duas ou três fitas (sobre o grêmio) sempre. Eu tomo uns trinta minutos da aula do professor, passo o filme e explico como funciona o grêmio, e aí eu vou explicando e trocando idéias dentro da sala. Em uma semana eu faço isso, na outra semana, eu procuro observar pessoas que realmente tem vontade. Com estas que tem vontade, eu procuro fazer uma reunião numa sala de aula, explico mais um pouco, troco idéias e, aí, eles se conhecem, porque, às vezes, um cara do 1º A tem vontade, mas ele não sabe que o aluno do 1º C quer. Ali eles podem montar as chapas e, no outro dia, está pronto. Na última eleição tivemos três chapas.” (Escola B)*

*“... quando deu início à campanha, como eles fazem sempre, eles se organizam, passam o livro de regras e leis, eles organizam as chapas, mostram os projetos, o que é viável, o que não é viável. Fazem tudo certinho”. (Escola C )*

Apesar de ser uma instituição composta somente por estudantes e estar previsto que as associações de estudantes possuem autonomia, a mobilização para o processo eleitoral tem a iniciativa e também o controle da direção da escola, conforme se pode perceber nas falas dos presidentes do grêmio das escolas A e B:

*“...entregamos a nossa ficha de inscrição ao diretor, ele avaliou e falou que nós estávamos autorizados a fazer a propaganda”.(Escola A)*

*“Como era muitas chapas o diretor não deixou as seis chapas entrar nas classes, então ele colocou uma caixa de som no pátio e cada chapa tinha seis minutos para falar.” (Escola A)*

*“A eleição foi feita no computador, a escola montou o programa”. (Escola B)*

No período eleitoral, há uma movimentação intensa dos alunos, conforme depoimentos dos Presidentes dos Grêmios, visando à composição das chapas, elaboração dos planos de trabalho e campanha. O número de alunos interessados em compor chapas e participar do período eleitoral, em 2004, foi significativo. Na escola “A” houve a concorrência de seis chapas, na escola “B” foram registradas três chapas e na escola “C”, quatro chapas concorreram à eleição. A motivação para o processo eleitoral é visível, tanto

através dos depoimentos dos alunos como pelo número de chapas inscritas. O Presidente do Grêmio da escola A relata, com entusiasmo, a sua experiência com esse processo:

*“Montei uma chapa e fui conversar com a direção da escola para ver se eu podia (ele é aluno do Supletivo) e eles concordaram. Então, eu convidei uns alunos do período da manhã, uns do período da tarde e outros da noite. Sentamos, conversamos e elaboramos um plano de propostas, entregamos a nossa ficha de inscrição ao diretor, ele avaliou e ele falou que nós estávamos autorizados a fazer a propaganda”.*

*“Colocamos cartazes nas classes, nos corredores, e o mais importante foram as propagandas que a gente podia fazer com as classes. Como era muitas chapas o diretor não deixou as seis chapas entrar nas classes, então ele colocou uma caixa de som no pátio e dada chapa tinha seis minutos para falar. Foi muito interessante, uma disputa sadia. Foi uma experiência muito grande para mim.”*

*“Teve 1.300 votos, nós tivemos 617 votos, foi quase 50%, isso pra nós foi uma surpresa muito grande, porque, durante a campanha, estava muito empatado nas pesquisas que a gente fazia. Ficamos de boca aberta!”*

O Presidente do Grêmio da escola B, também comenta a sua experiência do período de campanha:

*“Eu tive a idéia de montar a chapa, fui atrás dos alunos e eles acharam que eu devia ser a presidente. Foi escolha do grupo. Eles quiseram que eu fosse a presidente”.*

*“Tivemos um mês para montar e só dois dias para nos apresentar nas classes. Usamos cartazes, visitamos as classes e entregamos folhetos na eleição. Foi terrível! Teve calúnia, eles tiravam os nossos cartazes”.*

O Grêmio Estudantil se torna visível nos calendários eleitorais, sendo capaz de quebrar a rotina escolar. A escola parece agitar-se, à semelhança do que ocorre no mundo dos adultos em período eleitoral. É como se a escola abrisse um parêntese para um espaço breve, mas expressivo, “protagonizado” pelos alunos, para comportar o processo eleitoral. Um tempo marcado pela apresentação e discussão de programas e idéias, pelo confronto entre projetos associativos, onde são reproduzidas estratégias de marketing eleitoral e formas de apelo ao voto típicas das campanhas dos partidos políticos; por vezes com maior criatividade

e ingenuidade, mas quase sempre desprovidas de referenciais político-ideológicos. (Lima, 1998).

Em pesquisa realizada em Portugal, Lima (1998) concluiu que este “ritual democrático e participativo” tende a esgotar-se no momento da sua celebração, pois entre campanhas pode ser difícil identificar a ação associativa num ambiente de generalizada “participação passiva” ou até mesmo, “não participação”. A participação passiva é caracterizada pelo autor por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informações dos envolvidos, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Na participação passiva, não há um rompimento com a idéia de participação e nem recusa de uma possibilidade de vir a intervir ativamente, ficando normalmente na apatia. A participação passiva configura uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação. As iniciativas realizadas ao longo do ano letivo tendem a ser desenvolvidas de forma avulsa e raramente conseguem congregar em seu em seu torno uma participação generalizada, com exceção de algumas atividades desportivas, festas e comemorações que ocorrem em períodos tradicionais.

Sobre esta perspectiva, nas escolas pesquisadas, foi possível observar três situações diferentes. Uma em que a atuação do grêmio pode ser considerada como um caso de participação “passiva”, pois o grêmio se manteve apático, sem atuação significativa ao longo do ano, conforme relatam a professora coordenadora e a diretora da escola da Escola C:

*“... eles fizeram até “santinho”, mas o que aconteceu depois da eleição? Houve um esfriamento, quando íamos fazer uma festa do cachorro quente, chamávamos o grêmio. Quem participava? Um ou dois, o grêmio não se mobilizava.” (Diretora)*

*“O presidente do grêmio tinha problemas de comportamento, mas nós achávamos que se ele fosse eleito, trabalharia na escola, se envolvendo mais. Isso não aconteceu. Eles fizeram uma campanha para não deixar pratos e talheres jogados, mas depois disso foi se esfriando, cada um foi para o seu lado.” (Professora-coordenadora)*

Outra situação que podemos chamar de "participação reservada", entendida por Lima (2001, p.77) como aquela que se situa num ponto intermediário entre a participação ativa e a participação passiva, "não rejeitando *a priori* a possibilidade de intervenção e o recurso à participação activa, orienta-se contudo com diferente sentido tático, podendo evoluir, até por arrastamento, para formas de participação activa ou passiva". Ao ser questionada sobre as atividades desenvolvidas pelo grêmio, a presidente do grêmio da escola B ilustra essa possibilidade:

*"Campanha do Agasalho. Estamos querendo fazer o Festival de Música para ajudar a escola e a venda de Pizza"*

*"Estamos planejando as ações. Não estamos desenvolvendo nenhuma ação no momento. Ajudamos nas atividades da escola".*

A terceira situação pode ser considerada uma atuação que está caminhando para um tipo de participação "ativa", caracterizada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Percebe-se, neste caso, uma grande capacidade de mobilização para a ação, certo conhecimento de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância quanto aos aspectos pertinentes, um certo alargamento das margens de autonomia e da capacidade de tomar decisões. Nesta última situação, que consideramos como um caso de "participação ativa", consideramos importante assinalar que o presidente deste grêmio é aluno do Ensino Supletivo de Ensino Médio, possui 23 anos, já trabalha e é casado. Apesar de considerarmos que estes fatores não são determinantes para a atuação mais destacada deste grêmio, acreditamos que eles possam contribuir para a afirmação da associação. O Presidente do grêmio da escola A afirma:

*"A princípio foi muito difícil, eu parei de estudar na 7ª série e quando eu era aluno da 7ª série, eu tinha 12 anos e tinha aquele grupo de gente grande fazendo eleição.*

*Eu pensava: ‘Um dia eu vou participar desse negócio!’.* Agora, depois dos 20 anos, eu voltei a estudar, aí eu pensei: *‘É agora ou nunca!’*”.

*“Foi um sonho mesmo, desde pequeno sempre tive vontade, tanto é que este ano, os professores falaram que este grêmio foi o mais ativo dos últimos cinco anos”.*

*“Eu voltei a estudar o ano passado e logo foram abertas as inscrições, então eu pedi um formulário para eu preencher e eles me disseram que tinha o estatuto. Eu peguei o documento, tirei xerox e fiquei o ano todo analisando. Aí este ano eu fiquei mais por dentro da prática (do grêmio) na escola”.*

Os dois outros presidentes de grêmio são alunos da 2ª série do Ensino Médio e possuem 16 anos, apontando-nos que para estes jovens que não possuem a experiência do trabalho, a experiência de participação na associação pode ser muito significativa, conforme a fala do presidente do grêmio da escola B:

*“Estou satisfeita com o trabalho do grêmio”.*

*“Ah! Eu gosto muito”.*

O Presidente do Grêmio da Escola A, expõe a sua aprendizagem com a experiência com mais detalhes:

*“Aprendi, até pelo fato de ter uma idéia, mas não ver as conseqüências depois, agora eu paro e penso se vai fazer mal ou bem. Isso me fez uma diferença boa”.*

*“Se eu pudesse me candidatar o ano que vem, eu me candidataria. A gente não tem retribuição nenhuma. Se perguntar, eu não ganhei nada, foi só ter o prazer de organizar uma gincana, conversar com os professores, pedir ajuda aos representantes de classe”. Eu não tinha esse espírito de liderança... nós trabalhamos muito, a intenção era melhorar cada dia mais. Eu aprendi muito a lidar com as pessoas, que não é fácil, muitos reclamavam dizendo que o grêmio não fazia nada, mas aos poucos foram percebendo e começaram a querer entrar, então ficavam como voluntários e viam que tinham o apoio da escola, não em tudo, a gente teve algumas idéias, mas a escola explicou que não era legal”.*

Algumas falas nos indicam que a capacidade de mobilização e de atendimento aos interesses dos alunos é limitada e subordinada às autoridades escolares, porém este fato é considerado como positivo pelos dois presidentes das associações, de

acordo com as falas dos próprios presidentes de grêmio. O presidente do grêmio da escola A comenta:

*“Quando tem atividade para realizar, eu reúno o grupo. Não dá para reunir sempre, os professores não deixam. Fora do horário escolar não dá. Alguns trabalham”.*

*“Às vezes a direção participa das reuniões. Nós pedimos opinião para eles e eles ajudam o grêmio”.*

*“Não ficamos com dinheiro. Quando tem promoção, nós realizamos junto com a escola e a escola paga ou compra algumas coisas que precisamos, por exemplo, nós ajudamos na Festa Junina e a escola pagou o microfone que a rádio estava precisando”.*

O presidente do Grêmio da escola A ilustra minuciosamente como resolveu alguns problemas:

*“Tive muitos problemas - que tem na escola - que eu tenho certeza que não é só nessa, é com relação ao papel higiênico no banheiro. Todo mundo pede, aí eu vim e pedi (para a direção): ‘Deixa a gente fazer a campanha do papel higiênico. Cada um vai trazer um rolo, vai dar 1.500 rolos. Dá para o ano inteiro’. Aí, eles me disseram porque não precisava: ‘ Se no banheiro não tem papel higiênico – eu não sabia – o rolo fica na secretaria’. Quem quisesse era só ir lá e pegar. Explicaram que não colocam no banheiro porque o pessoal estraga. Isso foi o que o pessoal pediu. A minha função foi passar de classe em classe pedindo para o professor avisar quem estava entrando agora que o papel estava em uma prateleira e que quem quisesse poderia usar. Explicamos que não podia colocar no banheiro porque tem muita gente que estraga”*

*“Quando nós colocamos a rádio-recreio, o diretor não permitiu que tocasse rap, nem funk, porque fala mal de polícia, fala “palavrão”. Aí, os alunos perguntavam porque não toca (essas músicas) e eu falava que era porque o diretor não deixava. Eles ficaram muito bravos, não entendiam, mas a gente acabava entendendo porque falava mesmo mal, dava incentivo ao sexualismo na escola. O apoio da escola muitas vezes é muito importante.*

Nestes casos, acreditamos que se trata de uma subordinação consentida, onde muitas vezes os representantes do grêmio parecem, na verdade, ser representantes da direção da escola, utilizando-se do convencimento para ajustar os alunos às regras, ao invés de buscar alternativas mais criativas para a solução dos problemas. Os grêmios, enquanto associações dos estudantes, parecem não ter muita independência e autonomia no plano da

ação, revelando forte dependência hierárquica e uma capacidade de iniciativa e de mobilização diminuída, quase sempre vigiada ou tutelada. (LIMA, 1998).

Os grêmios estudantis, instituições de configuração simples, marcadas por um caráter informal, despojados de meios materiais e de recursos organizativos, existem e persistem, independentemente dos resultados alcançados, da representação efetiva de interesses, das realizações levadas a cabo, do poder reivindicativo, etc. Encontramos uma justificativa para a manutenção dessas associações na seguinte afirmação:

Não se afirma, na prática, como instrumento privilegiado da perseguição de objectivos e de interesses, nem parecem retirar legitimidade acrescida de sua eventual consecução. Existe, para além da acção, como idéia minimamente valorizada, para corresponder a expectativas sociais e à possibilidade legal de sua existência e aos requisitos democráticos-formais da organização escolar; e nesse sentido a sua existência constitui um elemento positivo e tranqüilizador e também legitimador da organização escolar. Parece mais importante enquanto resposta a um apelo democrático e participativo de tipo formal, e de tipo normativo-pedagógico, do que propriamente como expressão significativa de lógicas associativas e democráticas, ou como meio propício a uma aprendizagem cívica e democrática/participativa. (LIMA, 1998, 22)

Para o autor, é como se a mera existência formal dessas associações, na prática traduzida por uma grande informalidade de processos, bastasse para corresponder às idéias da sua importância educativa, de que os alunos devam ter os seus representantes legítimos e de que, na escola, pode-se aprender a democracia.

Nas escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo, os grêmios estudantis, muitas vezes, fazem-se presentes por uma atuação intensa, porém sem caráter sindicalista, reivindicativo. Hoje a associação estudantil parece atuar mais para prestar serviços do que propriamente como uma associação de intervenção social e estudantil, como podemos observar no quadro-síntese das atividades previstas e realizadas pelos grêmios estudantis das escolas pesquisadas.

## QUADRO I

## Caracterização da atuação dos grêmios estudantis em três escolas estaduais

ATIVIDADES PREVISTAS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Cooperar com a equipe escolar nas atividades educacionais, cívicas, desportivas e sociais	Sim	Sim	Sim
Campanha de conscientização da limpeza	Sim		Sim
Colaborar com a Manutenção do patrimônio público	Sim	Sim	Sim
Adquirir equipamentos para a escola (bebedouro, suporte para bicicletas, mesas para refeitório)	Sim	Sim	
Realizar gincanas	Sim	Sim	
Promover feiras pedagógicas	Sim	Sim	
Colaborar com a organização do Culto à Bandeira e comemorações	Sim	Sim	
Promover atividades esportivas	Sim	Sim	
Realizar campanhas de arrecadação de recursos para a escola	Sim	Sim	
Manter o funcionamento da Rádio Escolar	Sim	Sim	
Criar um jornal	Sim		
Realizar concursos	Sim		
Prestar homenagem aos melhores alunos da escola	Sim		

Fonte: Planos de trabalho dos Grêmios Estudantis e entrevistas aplicadas a alunos de três escolas estaduais paulistas, no ano letivo de 2004.

De acordo com os dados obtidos, podemos inferir que os grêmios estudantis, apesar de ser uma entidade que tem por função defender os interesses dos estudantes, na prática, parecem estar a serviço da direção da escola, servindo muito mais como colaboradores da administração em suas ações pedagógicas, culturais, sociais e de lazer. Parece que a participação, no caso dos grêmios estudantis, é entendida como o engajamento da associação na realização de obras ou projetos previamente definidos por quem governa (Bordenare, 1995). Dessa forma, o grêmio vem assumindo cada vez mais a configuração de uma associação escolar de serviço, função que lhe foi dada pela própria legislação, pouco contribuindo para a aprendizagem e o próprio exercício da cidadania.

### 6.2.2 A participação do aluno no Conselho de Escola

As escolas mobilizam os alunos para a eleição de seus representantes para o Conselho de Escola no início do ano, usando critérios diferenciados que não estão registrados no Regimento Escolar. Na escola B, a aluna representante relata:

*“Eles escolhem uma mulher e um homem e o terceiro, a mulher ou o homem mais bem votado. De mulher não teve ninguém, acho que por isso que eu ganhei. Foi no início do ano, lá para março”.*

Na escola C, parece que a eleição é realizada a partir de uma lista de alunos indicados pela direção, a partir da qual todos os alunos votam, conforme relato da professora coordenadora:

*“A diretora procura os alunos mais velhos da sala, que tenha responsabilidade e que saibam passar para os alunos da sala o que ele ouviu. No começo do ano, passei com uma lista por sala com indicação de seis nomes e desses seis, saiu um grupo de três”.*

Na escola A, pela fala da aluna representante do Conselho de Escola, os alunos são indicados pela equipe de direção:

*“Eles mesmos, eles escolhem o representante na sala de aula e normalmente é ele que participa”.*

Os diretores e professores-coordenadores afirmam que os alunos, quando são comunicados sobre as reuniões do colegiado, sempre comparecem às reuniões, conforme se pode observar nos relatos:

*“Atendem prontamente quando são chamados e participam das atividades programadas”.* (Escola A- Professora coordenadora)

*“É um problema o conselho de escola; enfim nós fazemos as votações, para escolher os representantes e quando você convoca o conselho, eles se apresentam”.* (Escola B – Professor coordenador)

*“Teve uma ou duas reuniões que eu fiz que eles não participaram, mas normalmente eles vêm. Como eu sempre faço à noite, só assim, quando são aqueles assuntos de urgência não dá tempo, mas quando o assunto é para empréstimo do prédio, a gente sempre chama, eles têm participado bastante, a gente está sempre conversando”.*(Escola C- diretora )

Entretanto, os depoimentos dos alunos indicam que eles têm sido convidados para poucas reuniões dos Conselhos de Escola e, às vezes, não comparecem por motivos particulares ou de trabalho:

*“Na verdade eu não participei da reunião, eu fui convidada, mas não lembro do compromisso que tive no dia da reunião...Eu não participei, mas olhei a ata, fiquei informada de tudo”.(Escola A)*

*“Essa foi a única reunião para a qual fui convidada.(Escola A)*

*“Ah! Sim, já me falaram que eu sou do conselho, mas não me lembro de ter vindo em nenhuma reunião. Mas me falaram que tem uma assinatura minha lá, acho que vim e não lembrava, mas alguns representantes sim, mas não todos, não tem como, né?” (Escola A)*

*“Fui convocada para duas reuniões e faltei em uma porque foi perto de um feriado”. (EscolaB)*

*“Participei de uma reunião”. (Escola B)*

*“Eu acho que não tem muita participação. Eles não avisam a gente das reuniões, eles fazem a reunião, não sei como acontece” (Escola B)*

*“Já (foi convidada). Mas eu não pude vir no dia, mas já fui chamada sim”.( escola C )*

*“Aqui com a direção sim, eles chamam para assinar alguma coisa, para tratar de algum assunto”. (Escola C)*

Com relação à participação dos alunos no órgão colegiado, podemos afirmar que os alunos representantes entrevistados quase não tiveram oportunidade de participar de discussões coletivas sobre a gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola . Em primeiro lugar, porque quase não foram convidados para reuniões, conforme relatos acima mencionados. Em segundo lugar, porque, quando são convidados, às vezes não comparecem devido a compromissos particulares. Em terceiro lugar, porque não conseguem colocar suas opiniões no conselho. A aluna da escola B responde assim: *“preferi não falar”*, quando foi questionada sobre a sua participação na discussão do colegiado, embora tenha comentado que

a razão de sua participação no órgão colegiado seja “*a vontade de ajudar a melhorar a escola, a vida dos alunos*”. A aluna da escola C comentou “*Então, é difícil aqui na escola. A gente vem e só escuta, dá uma opinião – assim, que não faça muita diferença, não tem muito o que a gente falar. Aqui é meio complicado*”. A partir desses depoimentos, parece que a participação dos alunos na discussão coletiva praticamente não existe, sendo a participação do aluno considerada como a sua presença ou a emissão de uma opinião, que nem sempre é considerada.

A professora coordenadora da escola C percebe a dificuldade dos alunos de colocarem suas idéias nas reuniões do conselho:

*“No começo não, a primeira vez eles ficaram quietinhos, eles ficam um pouco assustados, mas na segunda vez eles já estão mais tranquilos. Quando tem problemas para ser resolvido, eles participam, mas ficam com um pouco de receio, ouvindo mais do que dando opinião”.*(C)

Ainda que essa coordenadora acredite que os alunos possam adquirir maior facilidade para participar da discussão através da própria experiência, ela admite que a escola tem oferecido pouca oportunidade de participação do aluno neste órgão colegiado e aponta outro fator que tem afetado o funcionamento do conselho, enquanto órgão colegiado: a resistência dos professores. Ela comenta:

*“Eles (os alunos) atuaram em alguns conselhos apenas, mas a gente percebe que existe um certo receio, até por parte do professor. Eles respeitam, mas ficam um pouco impedidos. Teve quatro conselhos bimestrais, eles (os alunos) só participaram de dois. Agora, este ano, no nosso planejamento nós já trabalhamos com os professores de forma que os professores já vão ter consciência que os alunos participarão de todos os conselhos e na conversa com os alunos na sala, nós já falamos que vai haver essa participação. Nunca se havia falado, antes eles não sabiam que tinham direitos nessa participação, vão ser eleitos os participantes”.*

O professor coordenador da escola B aponta como problema para a participação a falta de interesse do aluno. Para ele, esse problema pode estar relacionado à escolha do aluno que irá representar este segmento no conselho.

*“Sim, mas eles não têm aquela vontade de procurar, de se fazer mais presente. Quando nós temos que tomar uma decisão, usamos todos os meios práticos, não só contar com alunos. O representante de Conselho deve ser aquele aluno que realmente vai representar o grupo, deveria ter atividade bem próxima daquele aluno brilhante, mas se você ouvir só a eles não atinge a todos”.*

Consideramos interessante a colocação da aluna da escola A sobre a função do conselho de escola:

*“É tentar incluir o aluno, colocá-lo por dentro das coisas que acontece, das idéias, do que a direção pretende fazer, do que a direção faz, conhecer um pouco e até ajudar”.*

Parece que a aluna não tem muita clareza do poder que lhe é conferido no Conselho de Escola, em termos deliberativos. É possível que esta aluna entenda que as decisões são da direção da escola e que os alunos são convidados para tomar conhecimento das mesmas e atuar como colaborador quando necessário.

Essa falta de conhecimento sobre a função e o funcionamento do órgão colegiado pode ser observada em outros momentos da entrevista. A aluna da escola A, ao ser questionada sobre a participação em reuniões para tomada de decisões, como por exemplo, decidir sobre as normas da escola, respondeu:

*“Eu não participei, para essa reunião eu não sei se são chamados todos os conselheiros, eu fui chamada para essa reunião que não pude comparecer, provavelmente devem ser chamado outros, para tratar desses assuntos. Regras da escola eu não participei. O que acontece aqui é que todos os anos eles passam para todos os alunos as normas da escola, explicam os direitos e deveres dos alunos, é tudo bem explicadinho, todo ano, para haver uma participação do aluno nessas normas”.*

A aluna da escola B, referindo-se às decisões tomadas sobre uniforme de concluintes disse *“eu não vim na reunião, mas falaram que teve votação, teve conselho. Mas, não tinha muitos alunos, tinha mais professores.”*

A aluna representante do Conselho de Escola da escola A afirma que é sempre convidada para participar de comemorações e campanhas. Vejamos a sua fala:

*“... em comemorações, eles chamam para participar, como no dia 9 de Julho, teve comemoração aqui e eu apresentei. Para comemoração a gente sempre é chamado.”*

*“...tem comemoração que a gente participa, como a semana do meio ambiente. A gente arrecada material reciclável, para a venda, arrecada alimentos, brinquedos para doar nas entidades.*

Embora não seja uma atividade relativa ao Conselho de Escola, o que normalmente acontece na escola é que, coincidentemente ou não, os alunos que participam bastante das atividades gerais da escola são os que estão no colegiado.

No relato dos alunos representantes do conselho das escolas A e B, observa-se que as reivindicações são realizadas diretamente à equipe de direção:

*“Muitas coisas que a gente pede “à direção” para fazer coisas como gincana, comemoração, festa do Halloween e mesmo que não esteja no planejamento, eles aceitam. Desde que seja coerente com a data, eles aceitam que a gente faça. Na época de Halloween, a gente fez uma comemoração, onde todos participaram. A direção deu uma ajuda e ficou muito legal. Tem a gincana cultural que também somos nós que fazemos todo ano. É organizada pelo Grêmio. Tem mais coisas que eu não me lembro no momento”.(escola A)*

*“Reivindicar a gente reivindica, mas nem sempre a gente é atendido, como aqueles programas de televisão, aqueles programas são legais, acho que deviam passar na escola. Na cantina não tem nada saudável, muita coisa química, gordurosa, muito artificial. Tem que ter uma alimentação saudável, sucos, lanches naturais, mas eles falam que é difícil, caro,. Eu não acho tão caro fazer um suco de limão, laranja natural. Também tem aquele projeto do meio ambiente que fala para não jogar lixo no chão, mas aqui dentro da escola não existe muitos lixos. Às vezes tem que ir lá embaixo, aqui em cima tem dois só e um está quebrado.” (escola B)*

*“É, eu acho que é bom (relacionamento dos representantes com a direção), apesar que a gente fala, reivindica, mas dificilmente a gente é atendido”(escola B)*

Os professores coordenadores das três escolas também relatam que os alunos se dirigem diretamente ao diretor, vice-diretor e professor-coordenador quando

necessitam de alguma coisa, sejam solicitações de caráter pessoal ou reivindicação de uma classe ou grupo de alunos, o que provavelmente descaracteriza os órgãos de representação coletiva.

Sobre a participação dos alunos nos eventos da escola, os alunos conselheiros (representantes dos alunos no Conselho de Escola) acham que:

*“Os alunos são muito inibidos e também desanimados”. (escola B)*

*“A maioria não tem vontade de participar...acho que porque são tímidos mesmo. Os alunos estão muito desanimados. Eu tenho esperança de um futuro melhor. Na sala de aula eles fazem as matérias, mas não querem aprender realmente. Eles não têm esperança de um futuro melhor. A maioria sai da escola e vai trabalhar, não pensam em estudar.” (escola B)*

*“A participação em eventos depende da data, se houver feriado, os alunos não comparecem à escola. A participação é maior no ensino fundamental e os alunos do primeiro ano do ensino médio ainda comparecem, depois diminuem a participação”. (escola A)*

De acordo com estas entrevistas, podemos afirmar que o Conselho de Escola é um espaço apenas formal que na prática não funciona. Sob o ponto de vista teórico e legal, trata-se de um espaço de decisões sobre os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, no qual os alunos teriam direito a voz e voto, mas, na realidade observada, as reuniões pouco acontecem ou são realizadas sem a presença dos alunos. A participação dos alunos na discussão coletiva, no processo de tomada de decisões sobre o projeto da escola, portanto projeto de sua vida que consideramos fundamental no processo de aprendizagem e de exercício da cidadania, não acontece nas nossas escolas no órgão colegiado *conquistado* pela população e *decretado* pelo governo estadual. O Conselho de Escola existe e é valorizado, da mesma forma que o grêmio estudantil, e a sua existência pode ser considerada um aspecto positivo e tranquilizador, mas, na prática, ele não se afirma como instrumento de exercício da cidadania.

Em síntese, podemos afirmar que a participação dos alunos no Conselho de Escola praticamente não existe, pois o número de reuniões para as quais eles são convidados a participar é muito baixo, a presença dos alunos a essas reuniões é pouca e quando eles comparecem não colocam suas idéias, ou porque não têm oportunidade ou por medo e insegurança de exporem-se em um grupo composto basicamente de adultos. Parece que nessas reuniões não são discutidos assuntos de gestão da escola que possam interessar aos alunos, que estejam diretamente relacionados à vida dos jovens na escola, por isso observa-se certo desinteresse na participação. Dessa forma, a experiência de participação no processo de tomada de decisão parece não existir no colegiado. Isso significa, para nós, que o Conselho de Escola, apesar de existir formalmente, não se materializa como um espaço de aprendizagem e de exercício da cidadania.

### **6.2.3 A participação do aluno no Conselho de Classe**

Sobre a participação dos alunos nos Conselhos de Classe, os alunos representantes de classe que deveriam estar sendo comunicados das reuniões de acordo com o prescrito nos Regimentos das Escolas, afirmaram que nunca participaram do conselho de Classe e que nem sabiam dessa possibilidade. Nesse sentido, há uma discrepância entre a fala dos alunos e a dos diretores de escola, pois o professor-coordenador da escola A comentou que “ *já convidamos, convocamos os representantes de sala para emitir a sua opinião a respeito dos procedimentos, das atitudes que estavam sendo tomadas naquela hora, mas eles não gostam*” e o diretor dessa mesma escola comentou que “*os alunos foram convidados a participar do Conselho de Classe, mas não quiseram participar.*”

Podemos perceber claramente que existem conflitos na escola quanto à participação ou não dos alunos no Conselho de Classe

O professor coordenador da escola A relata:

*“A ex-coordenadora e eu havíamos combinado que iríamos convidar os alunos para participar (do conselho que ainda iria acontecer no final do ano), porque queremos colocar no nosso plano do ano que vem”. (Escola A)*

*“Na HTPC do ensino médio, nós trocamos essas idéias, eles (os professores) acharam que é interessante.” (Escola A)*

Nessa escola, parece que a equipe escolar não apresenta obstáculo à participação dos alunos no Conselho de Classe, dependendo apenas de efetivação da ação, ou seja, de convidar os alunos para a reunião.

Na escola B, o professor coordenador apresenta dois aspectos dificultadores da implantação da participação dos alunos no Conselho, conforme se observa em suas falas:

*“(Os alunos) Não têm interesse... Existem os dois lados. Os professores também não querem, porque é o momento que o professor pode desabafa, pode deixar até escapar algum lado obscuro, que não é visível, estava escondido, que é aquela coisa pessoal em relação ao outro, que não é para existir, mas existe. Então eles não se sentem à vontade e já reclamaram, mas hoje, se o aluno vier, não teríamos problemas.”*

*“Sim, nós tomamos a posição de convocar, mas também o conselho de classe é cansativo, o próprio aluno diz que quem é bom é bom mesmo, quem é ruim é ruim mesmo. Ele, no fundo, no fundo, se você der espaço para eles, eles mostram que eles são mais radicais do que a gente, o que é próprio da idade deles, se deixarmos eles fazerem as regras, eles fazem mesmo, regras radicais”.*

Os fatores apontados são: a resistência do professor e a falta de interesse do aluno. As reuniões de Conselho de Classe aparecem como sendo aquelas em que se avalia apenas o desempenho do aluno. Entretanto o Professor coordenador acha que se o aluno comparecer à reunião, os professores irão aceitar, apesar de não gostarem. A resistência parece não ser tão forte no corpo docente.

O professor coordenador da escola C, faz os seguintes comentários:

*“O conselho de classe não funciona muito bem, apesar de ser minha eterna briga. Nós temos planos para este ano. O ano passado nós tentamos, mas teve muita resistência dos professores – nós temos professores efetivos de muitos anos- na questão de avaliação.”*

*“Eles (Os professores) falam: nós vamos falar tudo na frente dos alunos? Não, eles não vão estar no momento em que for falar deles diretamente, nós podemos estar direcionando e escolhendo o que vai ser discutido na frente dos alunos. Eu acho interessante a participação dos alunos. Eu vou ser autoritária, eu quero que os alunos participem, nós não conseguimos decidir tudo, mas queremos que este ano seja um serviço completo, algumas decisões ficaram para ser tomadas na próxima terça-feira, inclusive sobre a participação do aluno e dos projetos discutidos por alunos”.*

Essa professora coordenadora reconhece a resistência dos professores, mas posiciona-se favorável à participação do aluno no Conselho. Entretanto, manifesta certa preocupação com a operacionalização das reuniões, porque elas tratam de aspectos relativos à avaliação que pode não interessar muito aos alunos.

A diretora dessa mesma escola comenta sobre um projeto que vem desenvolvendo na escola C no sentido de propiciar um processo de discussão do rendimento escolar com os alunos, envolvendo todos os alunos da classe:

*“Eu vejo mais um pouquinho de resistência do professor, mas no primeiro momento a gente está chamando e testando. Agora eu fiz um conselho meio diferente, o aluno não participou lá, na hora que os professores estavam reunidos discutindo a vida dele, só que eu fiz todas as discussões com eles. Eu peguei os prontuários dos alunos e nós fomos em todas as salas. Então eu pegava o prontuário e falava ‘número tal’, aí eu abria a ficha dele, tudo certinho, tudo nota azul, e elogiava. Então eu pegava o outro que tinha um monte de nota vermelha e até brincava e todo mundo dava risada e, ao mesmo tempo, discutia.”*

Essa diretora está tentando encontrar um espaço para a discussão do processo de aprendizagem com os alunos, entretanto não se trata de um colegiado, de um processo de discussão coletiva com todos os envolvidos, pois as reuniões de professores e alunos são realizadas separadamente e, pelo exposto, não dá voz ao aluno.

Quando levados a dar a sua opinião sobre a participação de alunos no Conselho de Classe, o aluno da escola A considera importante a participação do aluno porque pode ampliar a visão do processo individual de avaliação do desempenho dos alunos, conforme se pode observar na sua fala:

*“Talvez ajudasse, porque alguns alunos são bagunceiros com alguns professores e não são com todos. Tipo: com aqueles professores mais bravos, eles ficam mais quietos, então não tem o que reclamar deles, mas quando são os outros professores, eles relaxam mais. Quando ele gosta do professor fica mais quieto na aula dele, muitas vezes tem professor que não consegue ver isso, porque ele não pode estar na sala de todos os professores. Acho que um representante ou aluno que não faz bagunça, podia ajudar nisso, dar uma visão de todos os professores, porque é assim: tem menino na minha classe que ele é super inteligente para biologia, mas nas outras aulas ele é mais relaxado”.*

O aluno representante da escola B ressalta o desinteresse dos alunos pela participação:

*“Eu acho que, às vezes, os diretores nem pensam muito em chamar. Eu acho, que seriam poucos que viriam dar opinião, por que quando tem reunião é no início das férias, então os alunos pensam: para que eu ir lá, eu não vou ficar em casa. Isso também vem dos alunos, tem muita falta de interesse”.*

Sintetizando, tanto os alunos como os professores coordenadores e os diretores afirmam que a resistência à participação do aluno pode ser muito mais dos próprios alunos do que dos professores. Os três Regimentos Escolares analisados prevêm a participação de dois representantes de classe no Conselho, junto ao diretor, professor coordenador e todos os professores da classe. Normalmente os representantes de classe são bons alunos e a discussão dos casos de rendimento insatisfatório dos demais alunos da classe podem não interessar a esse aluno, pois não se discute o processo de ensino e aprendizagem e sim a adaptação do aluno ao sistema adotado na escola. Para que o conselho de classe adquira sentido para os alunos é preciso reorganizar a sua prática. O Conselho de Classe, enquanto órgão colegiado, ainda não se concretizou nas escolas estaduais de ensino médio, não se constituindo como um espaço para o exercício e aprendizagem da cidadania.

### **6.3 Outros espaços de participação existentes na escola**

Ao analisar os planos de gestão e realizar as entrevistas, foi possível identificar que as escolas possuem outros espaços para a participação dos alunos, sejam pela

representatividade, como o aluno representante de classe, como através dos projetos da escola. Passaremos a tecer algumas considerações sobre estes dois canais de participação, porque foram freqüentemente mencionados, nos documentos das escolas e nas entrevistas, como caminhos encontrados pela escola ou pelo próprio sistema educacional para a formação da cidadania.

### 6. 3.1 A participação do aluno Representante de Classe

Nas três escolas entrevistadas existe o aluno Representante de Classe eleito pelos seus pares. Entretanto este aluno possui um papel bem definido dentro da escola, atuando como colaborador da direção. Vejamos as falas dos três diretores quanto à atuação do representante de classe:

*Os alunos representantes de classe, ao serem eleitos por seu pares (alunos da mesma classe) depositaram neles uma certa responsabilidade e um reconhecimento de confiança para auxiliarem a classe no que for necessário, sendo bom exemplo a seguir, que são importantes na condução da ordem, representando o grupo que o elegeu.(Escola A)*

*“O papel do representante de classe vai além de apenas carregar a pasta de controle de freqüência, como por exemplo: ser exemplo para os demais colegas, colaborar com o professor para manter a ordem e a disciplina da classe, procurar criar um ambiente de entendimento e camaradagem entre alunos e professores, lembrar aos alunos, quando necessário do regulamento da escola, na última aula auxiliar para que as janelas fechadas e os ventiladores desligados, as luzes apagadas e tudo fique em ordem, lembrar o professor da chamada e anotação na pasta.” (Escola A)*

*“Eu passo para eles o seguinte: está acontecendo algum problema na classe, eu acho que nem todos precisam vir falar na direção, eu acho que o representante deve vir e relatar o que está acontecendo, está acontecendo algum problema com o professor? Eu acho que eles podem estar conversando e esse representante pode estar comentando com o professor e chamando ou vendo se a classe apresenta alguma sugestão para melhorar a escola, ele é o canal. Agora eles vão estar falando, eles usam muito para ver negócio de excursão, fazem campanhas, vê o dinheiro, toda essa parte é do representante”.(Escola C)*

*“Como a escola aqui é de ensino médio, a gente tem passado para eles para ter muita responsabilidade, tem falado muito com eles e eu sempre falo que eles tem a*

*obrigação de estar se virando lá, se ele é o representante, o professor saiu, ele tem que estar dando uma olhadinha, fazendo a sua parte, porque eu vou cobrar do representante, é ele que vai dar conta do que está acontecendo aqui e cobrei já, se quebra alguma carteira, eu falo com a classe toda, se não aparecer o responsável, quem é o representante de classe vai ter que dar conta, tem certas coisas que ele tem que ver, estar verificando e este ano, em relação ao grêmio e o representante de sala, você vai ter que me dar conta, tem certas coisas que ele tem que ver, estar verificando” . (Escola C)*

*“Quando há problema disciplinar na sala, eles tentam conversar com a sala, se não resolver eles conversam com o professor representante, eles vêm falar com a gente. Não é só disciplina, mas também no relacionamento... eles também vêm à direção para estar reivindicando, como por exemplo, fazer uma olimpíada, só em duas aulas. Também o ano passado quando aconteceu a morte de uma menina da sala deles, de atropelamento, eles vieram pedir para ir no velório e eu concordei.” (Escola C)*

Fica muito claro nos depoimentos que o aluno representante de classe atua com atividades periféricas de apoio pedagógico e com a disciplina da escola.

Os alunos representantes de classe avaliam a experiência como positiva, como se pode observar na fala da aluna da escola B :

*“É gostoso, você ver que a classe sente confiança em você, te coloca para representar a sala”.*

Os alunos representantes se sentem participantes do processo de gestão, mesmo não participando da tomada de decisões. Os alunos representantes de classe das três escolas admitem que, muitas vezes, esse papel é muito difícil de exercer, conforme relatos apresentados a seguir:

*“...você vem na reunião, passa os recados para todos...quando o professor pede alguma prova que tem que pagar, fala comigo e eu tiro o xerox. Eu fico pensando em ajudar o professor, mas é difícil, às vezes, porque a classe não deixa, né, atrapalha um pouco por causa dos alunos mesmo, mas é legal.” (Escola A)*

*“É, quando a classe está muito bagunça, tem que anotar o nome, tem toda essa história...(Escola A)*

*“Eu tomo frente de tudo, mas fica complicado na nossa sala, porque o pessoal só vai atrás do representante quando eles querem viagem. O pessoal adora viajar,*

*mas é uma coisa que a gente não pode estar fazendo a todo momento, porque é uma coisa que tem que pagar, aí dependendo do preço, não vai, então é uma coisa difícil”. (Escola C)*

*“Tentar ajudar os professores a solucionar os problemas, conversar com a direção, conversar com o professor, a gente fica intermediando o trabalho de classe. Por ser representante, a gente sempre é o mais procurado pelos professores, às vezes tem trabalho que é só para ajudar o professor.” (Escola B)*

Os alunos representantes de classe às vezes são convidados para “representar” a classe em algumas situações de escolha ou para emitir opinião, mas em geral são chamados para ajudar na organização de atividades, conforme relato dos alunos das três escolas:

*“É assim, que nem para votação: quando eles pedem para os representantes vir em alguma votação, por exemplo, para a gincana que já teve esse ano. Teve votação para a gincana. Aí, a gente vota no nome dos alunos, os representantes votam em nome da classe inteira.” (Escola A)*

*“Tem, às vezes com o coordenador, com o diretor ou o vice-diretor, dependendo de ter alguma gincana, alguma coisa. Aí, eles convocam os representantes, quando tem algum projeto....Além da gincana, nós ajudamos na feira de ciências e no projeto da consciência negra...A gente também ajuda formando o time da classe.” (Escola B)*

*“Por exemplo, teve uma Gincana do Halloween, aí no dia das provas foi nós que ajudamos a elaborar, a dar as idéias para fazer as provas”. (Escola B)*

*“Não, a última vez que fizeram (reunião), só falaram para a gente que era para votar, chamaram os representantes e falaram assim ‘ avisa para a classe que vai ter votação, que é para eles descerem sem fazer bagunça’” (Escola C)*

Embora os representantes de classe tenham uma atuação diretamente relacionada com a colaboração nos projetos desenvolvidos pela escola e na vigilância dos alunos, os alunos das escolas A e C, relatam alguns exemplos de situações, nas quais tiveram que se dirigir à direção no sentido de reivindicar benefícios para a classe, sendo ouvidos e atendidos:

*“Teve um dia, na sala de aula, o último dia de prova, a gente estava fazendo a prova, quase que impossível, por causa de tanta bagunça. Era uma prova de Inglês e tinha que completar a música precisava de silêncio e ninguém respeitava . A professora não*

*teve atitude, eu tive que ir lá na direção, porque não tinha condições. Eu tive que ir lá cobrar da direção. Por isso eu falo que se cobrasse mais teria mais. A direção foi lá, atendeu e resolveu o problema, deu tudo certo”. (Escola A)*

*“Às vezes a classe fala: vamos fazer isso? Mas nada sério assim, por exemplo, quando vai para algum lugar, como quando a gente foi para a zona de tratamento” (foi solicitar autorização do diretor). (Escola A)*

*“Ninguém vem atrás da representante para pedir alguma ajuda para alguma coisa dentro da sala, é só para viagem.” (Escola C)*

O processo de escolha do aluno representante de sala pode variar em cada sala, dependendo do professor que está conduzindo a eleição. O aluno da escola A relata:

*“Na verdade é assim: depende do professor, cada professor faz de um jeito”.*

*“... mas depende do professor. Às vezes o professor pede candidatos espontaneamente - quem quiser - e coloca o nome na lousa. Aí, começam a votar, se aparecer o nome de algum aluno e ele aceitar, vai colocando (na lousa) também. Eu fui assim...minhas amigas começaram falando, aí eu fiquei.”*

*“É, às vezes, para não tumultuar, não ter muito bagunceiro...vêm três nomes de representantes para a direção e a direção escolhe o 1º e o 2º, justamente por isso. Algumas salas têm alguns alunos que vão para zoar, para bagunças, aí recorre à direção, senão não tem como...”*

Na escola A, segundo o relato dos alunos, o processo de escolha de uma lista tríplice de candidatos a representantes de classe varia em cada sala de aula, porém a escolha dos dois alunos que irão representar a classe é decidida pelo diretor a partir da lista apresentada pelos alunos.

Na escola B, o processo parece ser bem simples, de acordo com o relato da aluna:

*“Por votação...é por escolha da classe no início do ano. A classe vota e fica os três mais bem votados...cada um vota em quem quiser”*

A escolha dos representantes de classe da escola C também varia conforme a classe. A aluna representante contou como aconteceu a eleição em sua sala:

*“Na minha classe eu nunca quis ser (representante de classe). Queira ou não é uma responsabilidade muito grande. Aí falavam assim: “Vai ser a A. C.” Sempre foi assim. É uma turma que veio de outra escola. Aí, o aluno pega o papel e marca o nome, se der empate, eles fazem a eleição de novo.”*

De acordo com os dados obtidos, concluímos que os representantes de classe atuam em nome de sua classe, não se constituindo em órgão colegiado ou associação. Constitui-se em uma experiência muito importante para o aluno que é representante e para os outros alunos que vivenciam a situação de ser representado pelo outro. No entanto, as funções ou o papel exercido por este aluno representante possuem um aspecto muito negativo que é o de controlar o comportamento dos colegas e, em alguns casos, até do professor. Parece existir uma ambigüidade na função destes alunos, pois, às vezes representa os alunos em suas reivindicações e outras vezes precisa ficar contra os alunos para defender os interesses da direção. Geralmente não participa das decisões da escola, atuando principalmente na pacificação de conflitos e no reforço do controle interno e do consenso. Entendemos que, dessa forma, a escola poderá contribuir para a formação da cidadania, da cidadania produtiva.

### **6.3.2 A participação dos alunos nos projetos**

Quando solicitamos aos diretores e professores coordenadores que nos falassem sobre a proposta da escola para a formação da cidadania no ensino médio, foram enfatizados aspectos bem diferentes por cada elemento da escola, vindo a confirmar a hipótese de Peirano (1986) de que a concepção de cidadania no nosso país ainda está em processo de formação.

Para o diretor da escola A, os projetos da escola contribuem para a formação da cidadania. Ele relata que:

*“São propostas metas para os problemas existentes e pra cada uma das metas a escola desenvolve ações visando solucioná-las, como por exemplo, para a conservação do meio ambiente; respeito à fauna e flora do município e bons hábitos relacionados ao destino do lixo, conservando limpo o meio ambiente, são desenvolvidas os projetos: Meio-Ambiente e Cidadania, Tom do Pantanal e Pelos Caminhos das Águas. Visando capacitar o jovem para prevenir-se das D.S.T.; reduzir o índice de gravidez precoce e educar para a qualidade de vida e responsabilidade a escola desenvolve as seguintes ações: Prevenção também se ensina e conscientização através de atividades pedagógicas tais como textos , palestras, fitas de vídeo, filmes, teatro, excursões, festividades, esporte, etc. Para incentivar os jovens a buscar novos conhecimentos; ampliar seus horizontes e integrar-se na sociedade como sujeito crítico e participativo, são desenvolvidos os projetos Ensinar e Aprender, Fazendo a nossa TV e Participação em concursos”.*

A professora coordenadora da mesma escola enfatiza a formação do civismo. Ela comenta:

*“Eu valorizo muito o Culto à Bandeira. Nós fazemos semanalmente, eles se comportam muito bem. Aí tem classe que chega naquele banzé, não tem organização, eu falo para eles que lá no exercito é tudo direitinho, que onde tem regras é mais fácil trabalhar, aí eles se comportam....aqui, não precisa mandar o aluno tirar o boné, ele já sabe.”*

Os representantes da escola B, também comentam os aspectos considerados importantes para a formação da cidadania. Segundo a diretora dessa escola:

*“Formação de valores: religiosos, éticos, respeito às normas de convivência. Respeito às pessoas é a palavra-chave de todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. O cumprimento às regras de convivência: práticas do exercício da cidadania. Desenvolvimento de Projetos, envolvendo orientações de saúde física, emocional, sexual, e espiritual. Alguns desses projetos têm origem da Secretaria da Educação, outros são de iniciativa da escola e outros em parceria com Clubes de serviços, FAI(faculdade) e Prefeitura Municipal”.*

O professor coordenador dessa escola também enfatiza o projeto de formação de valores desenvolvido pela escola:

*“A escola já tem a forma de trabalhar e vem melhorando a cada ano, não em relação ao trabalho do coordenador, mas dos professores mesmo. Agora o que nós, direção e coordenação, estamos fazendo e observando é a valorização da parte pessoal do aluno. Não tem a ver com conteúdo ou aprendizagem, mas passar a saber mais a respeito da vida particular dele, tentar colocar um sentimento de Deus, fazer palestras, algumas*

*reuniões, levar alguns alunos para o retiro., o ano passado nós fizemos alguns retiros aqui na escola, a gente analisa e consegue enxergar quem tem problemas e tem dado bons resultados. Melhorou muito! Até ficamos assustados esse ano, porque todo começo de ano era um problema, agora está tranqüilo, graças ao trabalho do ano passado...Aí, eles vão preenchendo o lado que eles não têm dentro de casa, eles se enquadram como cidadão, eles vêm seus direitos e seus limites.”*

A diretora da Escola C expõe a proposta adotada pela escola com relação à formação da cidadania:

*“Eu acho que o próprio conteúdo que é trabalhado em sala de aula, o próprio componente curricular e a própria filosofia da escola está querendo formar, que o aluno saia daqui pelo menos conhecendo seus direitos e deveres e lutando por eles. A gente costuma falar aqui que a escola tem um lema que é para exercitar todo dia, se exercitarmos a gente vai estar bem, são os três “R”, o Respeito por si mesmo, o Respeito pelo outro e a Responsabilidade pelos seus atos. Eu falo, se a gente exercitar isso, quando eles saírem do 3º ano do ensino médio, eles serão um cidadão redondinho. Eu tenho uma equipe de professores muito comprometida, tem gosto pela escola, isso tem uma enorme diferença. Preocupado mesmo, com a educação desses jovens. A gente vive numa sociedade sem muita expectativa, além de você estar formando o cidadão você tem que estar jogando com essa questão de expectativa dele mesmo. O que eu vou fazer quando eu sair do ensino médio? Nós temos trabalhado todas estas questões e durante os intervalos, quando eles aparecem aqui, a gente tem conversado, batido muito na tecla da questão do respeito. Eu acho que o mundo está carente, tem coisas fora do conteúdo que são muito ricas, vamos dizer assim, as pessoas estão procurando o outro para chegar lá em cima.”*

Nessa proposta, a formação de valores como respeito e responsabilidade são essenciais para a formação do cidadão. Mas, nesta mesma escola, a B, a professora coordenadora apresenta uma série de aspectos que ela considera relevante:

*“Nós vamos vendo por tópicos...No início do plano de ensino, trabalhamos as propostas curriculares, os parâmetros, envolvendo ética e cidadania. Nós fazemos dessa forma. Eu acho que na área de ciências humanas se torna mais aparente dentro da sala de aula, o trabalho é mais intenso na disciplina, mas procuramos nos preocupar dentro de todos os planos de ensino na proposta curricular. Trabalhamos dessa forma, esse projeto também é para estar tendo noções de cidadania. Mais do que a preparação, trabalhamos durante o ano todo com vários projetos de solidariedade. Tentamos chamar alguém da escola na família, o que foi muito difícil - isso não caminhou assim- procuramos montar o grêmio.. você sabe também é muito difícil o relacionamento, talvez por falta nossa, de separar e estar trabalhando com o grupo. Este ano a gente quer que a forma de trabalho seja diferente, nós vamos estar dando abertura para os alunos. Eu acho assim, que a partir do momento em que a escola está dando este ano, uma abertura maior para que os alunos escolham os projetos de interesse e, dentro desses projetos, nós possamos estar destacando os princípios básicos de*

*respeito, que eu acho que é uma coisa muito grave, que ele tenha espaço para falar, eu acho que vai ser bem melhor do que no ano passado. A participação do aluno no interesse pela escola. A partir do momento que em que ele passa a se interessar pela escola, ter um relacionamento, automaticamente eu estou preparando um cidadão. Não precisa ter uma coisa direcionada assim, como: eu vou fazer um trabalho de cidadania. Não, a partir do momento em que eu abro espaço para o aluno conversar, que ele sabe que é ouvido aqui, automaticamente nós estamos preparando-o para ser um cidadão. É difícil? É. Principalmente no ensino médio, mas eles têm um interesse maior, estão mais envolvidos na escola. eu vou falar para você. O ensino médio (curso de formação ensino médio em rede) ajudou muito, tanto a mim quanto aos professores Já é uma coisa assim visível? Não, mas é intensa? Não, mas já se percebe a melhora. A gente vê o adolescente de outra forma. Eu acho que é essa forma, que nós estamos preparando o jovem para ser cidadão, ser respeitado, que ele possa emitir sua opinião, que aquilo que nós estamos ensinando para ele que é necessário para a vida dele lá fora, possa estar preparando o aluno para ser cidadão.”*

*“Em relação a propostas, nós temos um projeto de conscientização do aluno de conservar a limpeza do prédio, nós tínhamos um problema, que eles deixavam os pratos espalhados, mas agora acabou esse problema, eles deixam no lugar. Certo? Temos também as propostas de cuidar do jardim, de auxiliar a direção, fazer promoções, são algumas propostas, algumas são até boas”*

A professora coordenadora, além da formação de valores já apontada pela diretora da escola, dá importância para projetos desenvolvidos especificamente para trabalhar com ética e cidadania, envolvendo principalmente a disciplina de história, a criação de espaços para o aluno como o grêmio, a abertura da escola para o diálogo com o aluno e o desenvolvimento de projetos de conscientização sobre vários temas, tais como preservação do prédio escolar, jardinagem e prevenção.

Essa professora coordenadora assinalou, em outro momento da entrevista, a importância dos projetos na formação da cidadania, destacando a sua preocupação de estar inserindo o aluno no processo de escolha dos projetos, atentando para o fato de que a escola precisa ouvir mais o aluno, respeitar suas idéias, contribuindo assim para a formação da cidadania. Ela afirma que essa nova forma de entender o jovem, inserindo-o no processo de escolha e de decisão sobre os projetos a serem desenvolvidos, tem a contribuição de discussões do curso Ensino Médio em Rede. Nesse curso, enfatiza-se o desenvolvimento de ações de protagonismo juvenil, identificadas como aquelas em que o jovem participa de todo

o processo: planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados. Parece que essa idéia de participação tem encontrado terreno fértil para a proliferação nas escolas e está fortemente associada à formação da cidadania moderna, nos moldes da reforma educacional em implantação no país..

Analisando as falas dos diretores e professores coordenadores, inferimos que as escolas têm buscado muitas alternativas para a formação da cidadania, entre eles a formação de valores e o desenvolvimento de conteúdos ou de competências através de projetos. Este é um ponto que nos chamou a atenção, pois indica que o projeto de reforma nacional, apoiado pelo governo estadual, está se infiltrando nas escolas públicas estaduais com certa ênfase e hegemonia. O que propõe a reforma educacional de ensino médio? O desenvolvimento de competências através da interdisciplinaridade e da contextualização, ou seja, através de projetos.

Nos planos de gestão das três escolas, encontramos a descrição dos projetos planejados, em geral pelos professores e equipe de direção, que serão desenvolvidos ao longo do ano, conforme se pode observar no quadro-síntese abaixo:

#### QuadroII

##### Projetos desenvolvidos pelas escolas em 2004

Projetos desenvolvidos na escola	Escola A	Escola B	Escola C
Meio Ambiente (Semana da água, Semana do meio ambiente e Semana da Primavera); Educação ambiental	X	X	X
Prevenção também se ensina	X	X	X
Feira de Ciências e Artes		X	
Folclore	X		
Tom do Pantanal	X		
Pelos caminhos das águas	X	X	X
Cinema na escola	X		X
Formação profissional		X	
Protagonismo juvenil	X		
Eleições		X	
Consciência Negra		X	
Fazendo a nossa TV	X		
Ensinar e Aprender	X	X	X
Concursos	X		
Esporte na escola; Olimpíadas	X	X	X
Jornal na Parede, Jornal Mural e Jornal	X	X	
Sarau Literário; Clube de leitura		X	
Halloween		X	
Escola da Família	X	X	X

Inclusão	X	X	
Informática	X		
Rádio Escolar	X	X	X
Agita galera	X	X	X
Dia do desafio			X
OAB vai à escola			X
Gincana	X	X	X

Fonte: Plano de gestão das três escolas públicas paulistas, analisados em 2004.

No plano de gestão da escola “A”, observamos que foi prevista a realização dos seguintes projetos: Meio ambiente e cidadania (Semana da Água, Semana do Meio ambiente e Semana da Primavera), Prevenção também se ensina, Folclore, Tom do Pantanal, Pelos caminhos das Águas, cinema, Protagonismo juvenil, Jovens em ação, Fazendo a nossa TV, ensinar e Aprender e Concursos, Jornal na Parede, Esporte na Escola, Escola da Família, Inclusão e Informática. O diretor da escola apontou estes projetos como um aspecto importante na proposta da escola para a formação da cidadania, conforme citação destacada anteriormente.

Na escola “B” foram priorizados projetos por área curricular. A área Códigos e Linguagens e suas Tecnologias propõe o desenvolvimento dos projetos Jornal; Jornal Mural, Sarau Literário, Clube de Leitura e produções e Halloween. Na área Ciências Humanas e suas tecnologias estão previstos os projetos: Educação Ambiental, Olimpíadas, Eleições e Consciência Negra. A área de ciências da Natureza e suas tecnologias responsabilizou-se pelos projetos: Feira de Ciências e Artes, Prevenção ao uso de drogas, Sexualidade e DST e formação Profissional. Além de outros projetos da Secretaria da Educação como o Projeto Água, Prevenção também se ensina e Escola da Família. Segundo a fala do professor coordenador desta escola: *“Todo início do planejamento, nós deixamos por conta das áreas, para estar elaborando, de acordo com o calendário, alguns projetos para melhoria da escola mesmo ou de vida, para o próprio cidadão ou para o aluno na maioria das vezes”*.

A escola “C” propôs o desenvolvimento dos projetos: Água, A escola vai ao cinema, Challenge Day (Dia do Desafio), Rádio Escola, Agita Galera, “Tá na Roda”, OAB vai à escola, GIBEC (Gincana), Relacionamento e bem estar, Esporte: ontem, hoje e sempre, Ética e Cidadania, Nossa história em vídeo, Adolescer, além de outras atividades como palestras, visitas a universidades, usinas, feiras, exposições, indústrias e festa junina.

A maioria destes projetos (13) segue a orientação e o modelo da Secretaria de Estado da Educação, indicando que a escola tem uma autonomia muito limitada. As escolas, muitas vezes sobrecarregadas pelos projetos repassados pelos órgãos centrais, deixam em segundo plano o seu próprio projeto.

Nas três escolas analisadas, está sendo desenvolvido o Programa Escola da Família que “visa contribuir para que, além de espaços para a educação formal, a escola seja um ambiente que estimule a cidadania, a integração social da comunidade e a construção de uma cultura de paz”, conforme informações contidas no site da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. O programa tem uma programação de atividades fixas de 70% de atividades fixas que incluem as atividades esportivas, culturais, de qualificação para o trabalho e de saúde e 30% de atividades definidas pela equipe de cada escola, ouvindo a comunidade e atendendo as necessidades locais.

Os alunos representantes de classe das escolas A e B mencionaram a existência do programa, considerando-o como um dos espaços onde o aluno tem a possibilidade de participar de muitas atividades, mas a maioria dos alunos entrevistados não participa do programa. Eles comentam nas entrevistas:

*“Tem a escola da Família, tem aluno que está vindo” (Escola A)*

*“O que eu acho interessante, mas eu não frequento, é o Projeto Escola da Família. Tem aula de violão, crochê, dança. É legal, porque às vezes não tem nada o que fazer em casa dia de sábado e domingo, então junta um bando de amigos e vem. Da minha sala não tem muitos que participam, a maioria das minhas amigas não vem, porque elas*

*trabalham durante a semana, aí, chega no domingo, elas querem descansar, não querem saber de sair. A maioria que vem, vem em turma de amigos de 3, 4. É porque se for para vir sozinho não tem graça, mas se vem com os amigos dá para ficar conversando, jogar dama". (Escola A)*

*"Somos convidados a participar do Programa Escola da família, no sábado e no domingo e outras atividades" (Escola B)*

Uma coordenadora comenta sobre uma ação desenvolvida no Programa Escola da Família que tem contribuído para a formação da cidadania do aluno:

*"...o Game, e amanhã eles vão entregar , em uma entidade, presentes que eles conseguiram arrecadar fazendo campanha. É a segunda campanha que eles fazem, nós já fomos na casa dos velhos entregar produtos alimentícios, Fizeram um café da tarde por conta dos jovens na casa dos velhos, o grupo deles chama-se Grupo de Ação Social."(A)*

*"Estão formando outro grupo que está fazendo um jardim lá atrás (da escola), este está sendo meio empurrado." (A)*

Em uma das escolas , quando comentei que gostaria de estar entrevistando o Presidente do Grêmio, um aluno que participasse do Conselho de Escola e o representante de classe, a diretora sugeriu que eu conhecesse uma aluna da escola que é voluntária e faz um trabalho muito interessante. Esta entrevista não foi gravada, mas consideramos interessante apresentar o registro da fala da aluna para ilustrar nossa discussão.

*G. é voluntária do Programa Escola da Família e é responsável por um projeto "Amigos da Natureza". Um grupo de alunos faz parte do projeto e são liderados por ela. Eles discutem a questão do meio ambiente e têm uma ação par melhorar o meio ambiente. Acreditando que as ações de preservação do meio ambiente devem ter origem na escola, para depois partir para fora, eles desenvolvem uma proposta de coleta seletiva na escola. Colocaram caixas onde os alunos devem colocar o papel, só papel. Ela comenta que todos estão contribuindo e pretendem reciclar o papel. A idéia surgiu em uma reunião com*

*professores, diretor, coordenador do Projeto Escola da Família. Foram muitas as idéias apresentadas, mas escolheram essa ação.*

*Esse projeto é parte de uma ação de Protagonismo Juvenil desenvolvida pelo Programa Escola da Família sob orientação do Instituto Airton Senna. Ela foi a aluna escolhida para representar a escola em uma reunião promovida pelo instituto. Ela adorou o encontro e ficou muito feliz por ter sido escolhida. Comentou que meio ambiente “não é a sua praia”, mas está gostando do projeto. Gosta mesmo de Letras e quer trabalhar com tradução.*

*A aluna comentou que está montando uma sala do meio ambiente para a Feira de Ciências. Eles arrumam o material e montam a sala. Os professores montam as salas deles e os alunos podem montar outras sob iniciativa própria. Comentou que neste evento os alunos podem participar escolhendo o tema e organizando a sala, após autorização da direção. Comentou que no ano anterior eles montaram a sala de astrologia Mística.*

A partir desse depoimento, percebemos a abertura da escola pública para as organizações não governamentais, como parceiras no projeto educacional, e o reconhecimento, por parte dos dirigentes escolares, da possibilidade deste projeto contribuir para a formação da cidadania.

De acordo com o manual do Educador, distribuído para os professores responsáveis pelo Programa Escola da Família, o Game SuperAção é um jogo que mobiliza os jovens que estão aprendendo a ser autônomos, solidários e competentes em todos os Programas de Juventude do Instituto Airton Senna no Brasil. Nesses programas, os jovens das escolas públicas ou de outros espaços educativos são convidados a transformar o mundo ao redor. Para isso elegem uma questão que querem melhorar na escola ou na comunidade, reúnem-se em equipes de dez ou mais participantes (incluindo o educador), elaboram um

projeto para pôr em prática sua idéia e inscrevem esse projeto no Game SuperAção. O objetivo do Game é criar oportunidade para o desenvolvimento dos potenciais dos jovens em competências para solucionar concretamente suas vidas e as vidas das pessoas ao seu redor. São as competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Baseia-se na teoria do desenvolvimento humano, difundida pela Organização das Nações Unidas, que defende que todos os seres humanos têm potenciais e o direito de desenvolvê-los, cabendo às nações o empenho em dar oportunidades para que todas as pessoas cresçam e possam desenvolver o melhor caminho para si e suas comunidade. Os jovens podem desenvolver seus projetos de protagonismo em sete áreas temáticas: a melhoria da qualidade do ensino escolar, as ações solidárias na comunidade, a arte na escola e na comunidade, a comunicação na escola e na comunidade, o esporte na escola e na comunidade, a vida e a saúde e o meio ambiente. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003)

A proposta introduzida nas escolas, através do Programa Escola da Família, apresenta os mesmos princípios e orientações das diretrizes educacionais em processo de implantação no país. Nesse sentido, podemos dizer que se estas ações, da mesma forma que outros projetos desenvolvidos na escola, não vierem acompanhados de uma conscientização crítica, tendo como referência o conhecimento e a formação de valores democráticos, estes projetos podem ir ao encontro de uma concepção mais adaptativa do que problematizadora, servindo assim aos interesses de um projeto neoliberal.

De uma forma muito geral, podemos afirmar que a escola média está sendo reconfigurada, nos moldes do receituário neoliberal, através do desenvolvimento de uma série de projetos que não foram criados pela escola. Eles foram indicados pelos órgãos centrais, visando à resolução de problemas decorrentes da nova ordem mundial.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como diz o Gato de Cheshire a Alice, no texto colocado em epígrafe nas páginas iniciais deste trabalho, pensamos que os caminhos devem ser desenhados em função do lugar aonde queremos chegar. Alice, determinada a chegar a algum lugar, seja ele onde for, parece ser menos exigente, como se todos os caminhos se equivalessem. Na educação, quando não temos clareza do lugar aonde queremos chegar, corremos o risco de ser conduzidos pelos caminhos moldados pelo Estado ou pelo mercado, caminhos estes que nem sempre correspondem aos nossos sonhos, ou o que é pior ainda, retiram-nos a possibilidade de sonhar com o nosso próprio futuro.

Se por ação política entendemos a esfera de atividades pelas quais as pessoas, individual e coletivamente, procuram criar as condições a partir das quais vivem, no sentido de aí poderem viver melhor, então a atual reforma do ensino médio remete-nos para a posição de colocar perguntas semelhantes às que Alice coloca ao Gato: “Por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?” Acreditamos que para encontrar a melhor saída, temos que conhecer o caminho que estamos trilhando e ter o compromisso e responsabilidade de buscar outros caminhos que nos conduzam ao lugar aonde queremos chegar.

Esse foi um dos desafios deste trabalho: conhecer os caminhos que se têm oferecido para a formação e o exercício da cidadania no ensino médio no contexto contemporâneo. Para tanto, realizamos um estudo teórico sobre a reforma educacional do ensino médio e as concepções de cidadania, além de uma pesquisa em três escolas públicas paulistas, onde analisamos a atuação das instâncias de participação do aluno (Grêmios Estudantil, Conselho de Escola e Conselho de Classe) e identificamos outros espaços de participação existentes nas escolas, assim como a possibilidade desses espaços servirem à aprendizagem e exercício da cidadania ativa, construtiva e coletiva.

Uma das finalidades da educação básica é a “preparação” do educando para o exercício da cidadania. O ensino médio, no contexto da reforma educacional, ficou definido como etapa final da educação básica, tendo como finalidade principal a formação geral do cidadão, para continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. Entendemos, primeiramente, que à educação básica, em especial o ensino médio, não compete apenas preparar para o exercício da cidadania, assegurando ao aluno a formação comum, mas também possibilitar o próprio exercício da cidadania na escola. Destacamos o ensino médio porque, neste nível de ensino, atendemos jovens e até adultos que se encontram em plenas condições de tomar decisões, de opinar, de escolher e, portanto, de participar do projeto educacional que lhe é oferecido, de serem sujeitos do processo educativo.

Por outro lado, consideramos que existem muitos significados para a palavra cidadania. A concepção mais comum tem suas raízes no pensamento liberal e está relacionada aos direitos civis, políticos e sociais, que exigem a contrapartida do Estado como garantia do exercício dos direitos. Essa concepção de cidadania não considera que, em diferentes contextos, esses direitos podem ter valores ideológicos diferenciados. Além disso, traz consigo dois problemas. Um é que ela garante a igualdade social, entendida como igualdade de *status*, mas não como igualdade de renda. Isso significa, por exemplo, que todos têm direito à educação básica, mas nem todos podem usufruir deste direito, porque muitos têm que trabalhar para sobreviver, deixando a escola antes de concluir o ensino fundamental. O outro é que esta concepção está relacionada à constituição de um sujeito de direito e à existência de um Estado que garanta este direito, no entanto, no novo estágio do desenvolvimento do capitalismo, caracterizado pela restrição do poder público e pelo fortalecimento da esfera privada, as instâncias sociais e de representação estão se enfraquecendo, estamos assistindo ao agravamento do desemprego estrutural e à redução do fundo público que vinha mantendo

esses direitos, trazendo sérias implicações para a cidadania. O Estado transfere suas responsabilidades para a sociedade civil, assumindo o papel de estabelecer diretrizes, avaliar, financiar e fiscalizar, segundo orientações das agências multilaterais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do comércio, UNESCO, CEPAL, etc. Os direitos sociais são mercantilizados pelas organizações não governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada, por bolsas de estudo etc. e instaura-se uma nova cidadania, uma cidadania que segue a lógica do mercado, que submete o homem aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital. (SILVA Jr, 2002)

Entendemos que o caminho que nos é proposto pela reforma do ensino médio conduz à formação da cidadania, mas de uma cidadania produtiva, porque visa à formação de um cidadão que possua as competências necessárias à sua inserção em uma economia de mercado, parecendo apontar para a reafirmação da subjetividade individual, responsabilizando o indivíduo pela sua empregabilidade e ajustamento à nova ordem global. Da mesma forma que a cidadania, a noção de participação também assume um novo significado no contexto neoliberal, estando freqüentemente relacionada com colaboração, coesão, integração, solidariedade, serviço voluntário e responsabilidade social do indivíduo.

No entanto, a cidadania que queremos é aquela que recupera, no homem individual, o cidadão abstrato e o transforma em ser genérico, como parte de um coletivo, como sujeito político. Segundo Gohn, “a cidadania coletiva privilegia a dimensão sócio-cultural, reivindicando direitos sob a forma de concessão de bens e serviços e não apenas a inscrição desses direitos em lei, reivindica espaços sócio-políticos.” Essa cidadania tem como ponto de partida a concepção de direito a ter direito, incluindo a invenção e criação de novos direitos, que teriam origem em lutas específicas e em práticas concretas. A participação, sob esta perspectiva, tem um sentido de representação e intervenção política, significa um ato de

“ingerência” (FREIRE, 1967, p. 92), onde seja possível ganhar voz e responsabilidade social e política.

Ao analisarmos as três escolas, percebemos que os caminhos são semelhantes e parecem estar indo ao encontro dos princípios e orientações da reforma educacional. As escolas estão introduzindo as recomendações, aos poucos, com especial ênfase no desenvolvimento de projetos, que são considerados como espaços de formação da cidadania. Embora os alunos não participem do planejamento e avaliação desses projetos, eles se envolvem na execução, sendo considerado pela escola um elemento positivo que contribui para a formação do aluno, pois são projetos sobre o meio ambiente, as eleições, a saúde, etc. Nos depoimentos dos diretores e professores coordenadores das escolas analisadas, o desenvolvimento desses projetos contribui para a formação da cidadania, mas, na escola, não se discute se estes projetos conduzem à adaptação dos sujeitos ao novo estágio de capitalismo ou se conduzem à transformação.

Quanto ao Grêmio Estudantil, podemos dizer que, enquanto instância de participação do aluno, na prática, funciona mais como uma instituição de colaboração na realização de projetos e ações previamente definidas pelos dirigentes da escola. Apenas um grêmio teve uma participação mais ativa na escola, mesmo assim, sua atuação foi direcionada para as atividades educativas, sociais, e esportivas, conforme prescreve a lei. Os grêmios, apesar de serem uma conquista dos estudantes visando a uma atuação política, apresentam-se como verdadeiros “apêndices orgânicos” das escolas, como sugere Lima (1998, p. 17), atuando muito mais como associações de prestação serviços do que como uma associação de intervenção social e estudantil.

Os dados analisados indicam que os Conselhos de Escola, ainda que existam formalmente, não funcionam na prática. Os alunos não conhecem muito bem a função deste órgão colegiado e a sua experiência de discussão coletiva propiciada pelas reuniões é muito

restrita. Existe na escola muita resistência do professor e do próprio aluno na gestão compartilhada, interferindo para isso a participação restrita a que a maior parte da população brasileira esteve sujeita ao longo da história e a visão que tem do jovem, como uma criança em crescimento e não como cidadão, como sujeito de direitos.

O Conselho de Classe, instância de decisão sobre o processo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, também só existe formalmente. As entrevistas apontam que há muita resistência dos professores na participação de alunos no processo avaliativo, permanecendo a visão de que a avaliação é uma ação de responsabilidade e domínio dos professores e especialistas de educação. Os alunos também indicam desinteresse pela participação no Conselho de Classe, porque certamente carregam consigo o modelo classificatório e seletivo desse colegiado.

Os resultados desta investigação indicam a existência de alguns limites para o exercício da cidadania no novo ensino médio:

- As transformações profundas e contraditórias que caracterizam o processo de mundialização do capital associado ao receituário neoliberal;
- A adoção de uma política educacional orientada por organismos internacionais financiadores, marcada pela despolitização e mercantilização da educação;
- A implantação de uma reforma educacional marcada pelo apelo à competitividade e à individualidade;
- A disseminação de uma concepção moderna individualista e produtivista de cidadania;
- A identificação da formação da cidadania com formação de competências sociais, cognitivas, relacionais e pessoais, tendo o princípio do protagonismo juvenil como norteador dessa proposta, entendido como ativismo, colaboração e prestação de serviços;
- A cultura autoritária e centrada no adulto que permeia as relações na escola;

- A perda de influência e de capacidade de representação de interesses e de intervenção política no interior da escola, por parte dos grêmios estudantis, dos Conselhos de Escola e dos Conselhos de Classe.

Diante dos fatores que dificultam o exercício da cidadania do jovem na escola, consideramos importante apontar alguns desafios que se colocam para o novo ensino médio:

- O reconhecimento de que existe uma nova visão do jovem, como sujeito de direitos e, mais do que isso, de direito a ter direitos;
- A discussão, com todos os segmentos da escola, das finalidades do ensino médio e, sobretudo, das concepções de cidadania e participação, que têm sido utilizados de forma recorrente nas orientações da reforma educacional e no cotidiano escolar, para que todos tenham clareza dos objetivos que norteiam este nível de ensino e do caminho que deve ser percorrido para atingir a finalidade a que se propõe;
- O fortalecimento da participação dos alunos nos processos decisórios e de poder de intervenção nas políticas públicas, possibilitando maior transparência da coisa pública;
- A reinvenção dos espaços de exercício e aprendizagem da cidadania existente na escola e a criação de novos espaços.

Finalmente, pensamos que, no caso do ensino médio é preciso que a sociedade civil se fortaleça, organize-se e retome as diretrizes educacionais a partir da escola, onde os próprios interessados poderão buscar os caminhos a serem seguidos, entre eles os jovens. Assim como Alice, quem sabe, encontremos a portinha para um jardim secreto.

Abriu a porta e descobriu que dava para uma pequena passagem, não muito maior que um buraco de rato: ajoelhou-se e avistou, do outro lado do buraco, o jardim mais encantador que já se viu.(CARROLL, 2002)

**LEGISLAÇÃO:**

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L8069/htm>>. Acesso em 04 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf> >. Acesso em 04 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 03/98, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15\\_1998.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf)>. Acesso em 04 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº. 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15\\_1998.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf)>. Acesso em 04 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 7.398, de 04 de novembro de 1985. **Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. In: SÃO PAULO. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7398.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm)>. Acesso em 12 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá as providências correlatas**. Disponível em: <<http://microeducacao.com.br/Leis/LeiComplementar444de1985EstatutodoMagisterio.doc>>. Acesso em 12 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE Nº. 67 de 1998, aprovado em 18 de março de 1998. **Estabelece as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais**. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br>>. Acesso em 04 de julho de 2004.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar um colegiado escolar. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002, 224p. (Guia da escola cidadã; v. 8)

ARROYO, M. A Universidade e a formação do homem. In: SANTOS, G. A. (org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.

BALL, S. J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137 .

\_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, Jul/Dez, p. 99-116, 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em Maio de 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. 229p.

BARRIENTOS, G. R.; LASCANO, R.E. **Informe sobre “protagonismo infantil”**. Fortaleza, 2000. Disponível em: <<http://www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm>> Acesso em 13/11/2004.

BARROSO, J. Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal. **Educação e Sociedade**, v. 24, n.82, p. 63-92, abril, 2003.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991, 208p.

\_\_\_\_\_. **O que é formação para a cidadania?** (Entrevista) Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/sos/textos/victoria.htm>> 2000. Acesso em 04 de julho de 2004.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

BORDENAVE, J. D. **O que é participação?** 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BORDIGNON, G. Gestão democrática da escola cidadã. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2004. 291-313p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec, 1999, 360p.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000a, 255p.

\_\_\_\_\_. Orientações Nacionais para a Reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n.109, p. 7-13, mar., 2000b.

\_\_\_\_\_. Experiências exitosas, experiências duvidosas. In: **SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL**. Braga, 2001. (Mimeo)

CADERNO GRÊMIO EM FORMA. 2.ed. São Paulo: Instituto Sou Paz, 2002. Disponível em <www.soudapaz.org>. Acesso em: 17 de janeiro de 2005.

CARROLL, L. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 303p.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, , p.7-28, nov. 2001.

CEPAL;UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA, CEPAL, INEP, 1995. 471p.

CHAUÍ, Marilena. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, G. A. (org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-32.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-70, dez., 2000.

CURY, Carlos Roberto J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.da S.; BUENO, M. S. S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. 371p.

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?In: MATO, Daniel (coord). **Políticas de cidadania y sociedad civil em tiempos de globalización**. Caracas: Faces, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. 80p. (Coleção Polêmica)

DAVINI, M. C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 141-151, jul. 1997.

DELLORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 288p.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. 223p. (Coleção Educação Contemporânea)

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, p.299-306, dez. 2002.

\_\_\_\_\_.A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Terezina, n. 9, p. 41-49, jan./dez. 2003.

FERRETTI, C. J. A.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo Juvenil na Literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 234p.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis Vozes, 2000. p. 218-238..

\_\_\_\_\_. Cidadania e formação técnico profissional: desafios neste final de século. **Jornal a Página**, n. 133, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=57>>. Acesso em 18 de abril de 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.82, p.93-130, Abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

\_\_\_\_\_. (orgs) . **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, Secretaria de educação média e tecnológica, 2004, 338p.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.(Orgs) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. 166p.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. p. 33-41.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, jan/abr, 2004

\_\_\_\_\_. O papel do grêmio estudantil e a qualidade do ensino no ensino noturno. São Paulo: FDE, p.61-70. 1998. **Série Idéias** n° 25. Disponível em <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em 12 de dezembro de 2004.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos sociais e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo:Loyola, 1995.

IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidades@>> Acesso em 20 de fevereiro de 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Game SuperAção**: manual do educador. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2003.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. et al (Orgs.). **O cenário educacional Latino-Americano no limiar do século XXI – Reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 01-11.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e sociedade**, v. 11, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LIMA, L. C. (Dir.). **Por favor, elejam a B**: o associativismo estudantil na escola secundária. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1998. 223p.

\_\_\_\_\_. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. 116p.

\_\_\_\_\_. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001. 189p.

LOPES, A.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, pp. 2-11, set./out. 2001. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciascurriculo.html>>. Acesso em 11 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p.386-400, setembro. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÈ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, L. M.A nova LDB e a construção da cidadania, In: SILVA, C.S.B.; MACHADO, L.M.(Orgs) **A nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. 189p.

MACHADO. L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26-27, p.149-158, 1990-1991.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Editora Nacional, 1968. p. 111-119.

OLIVEIRA, J. B. A. Quem ganha e quem perde com a política do ensino Médio no Brasil? **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 405-576, out./dez. 2000.

OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do Senac**. v. 27 n.1, jan/abril, 2001. Disponível em <[www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm)>. Acesso em 12 de dezembro de 2004.

PESCUMA, D. Grêmio Estudantil. Disponível em <[novaescola.abril.ig.com.br/gestao\\_escola/grêmio.doc](http://novaescola.abril.ig.com.br/gestao_escola/grêmio.doc)>. Acesso em 12 de dezembro de 2004.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro de informação viva**. 2.ed. São Paulo: CERVE/FFLCH/USP, 1993. p. 75-86.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

\_\_\_\_\_. A educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, Setembro, 2002.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs) . **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, 338p.

\_\_\_\_\_; PAVAN, R. (coords.) **Ensino médio: construção política: sínteses das salas temáticas**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 54p.

ROMÃO, J. E. Gestão Democrática do Ensino Público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2001. 348p.

SÃO PAULO (Estado), SEE. **A organização de grêmios estudantis**. 2. ed. São Paulo: 1998. 76p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, 242p.. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, A. J. Educação, ética e cidadania. SEMINÁRIO ANPAE, 2004. (Mimeo)

SILVA, A. M. M. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. 2000. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Solução ou sonho possível? In: **Cidadania, Verso e Reverso**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Governo do Estado de São Paulo, p. 215-222, 1998.

\_\_\_\_\_. Prática de cidadania na escola e na sala de aula. In: LISITA V. M S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. [S.l.] DP&A, p. 173-194, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Conselho de Classe: Um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? In: **Série Idéias**. São Paulo: FDE, n. 25, p. 45-59, 1998.

SILVA Jr, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. 135p.

SILVA M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002. 224p.

SPOSITO, M. Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil. In **Boletim 2004**. Ensino Médio: entre jovens e estudantes, programa 1. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)> Acesso em 22 jun., 2004.

\_\_\_\_\_; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24 , p. 16-39, set./dez. 2003.

STOER S. R.; MAGALHÃES, A. M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, p.1179-1202, dezembro, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04 de julho de 2004.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. 150p.

TIRAMONTI, G. Após os anos 90. Novos Eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, N. et al (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI**: Reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 117-140.

\_\_\_\_\_. Después de los 90: Agenda de cuestiones educativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 71-83, julho, 2003.

TRINDADE, R. Escolaridade básica e cidadania: contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 13, p.39-75, 2000.

ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.da S.; BUENO, M. S. S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. 371p.

**BIBLIOGRAFIA:**

APPLE, M. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n.1, Jan./Jun., 2002, p.80-98. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em Maio de 2003,

BARROSO, J. et al. **O estudo da escola**. Portugal: Porto Ed., 1995.

CAMARGO, P. “Entrevista com CANÁRIO, R: *Reinventar a escola*”. **Revista Educação**, p. 7-9, outubro, 2000.

CANÁRIO, R. (Org.) **Inovação e projeto educativo de escola**. Lisboa: Educa, 1992, 173p.

CANAU, V. et al. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 126p.

ESTEVÃO, C. V. Formação, Gestão, Trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 77, p.185-206, dez., 2001.

LIMA, L. C.. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. 116p. (Guia da escola cidadã).

LISZT, V. **Cidadania e globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro:Record, 2001.142p.

NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quichote, 1995. 187p.

STOER, S. R. No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp. 99-105, Jan/Jun 2002. Disponível no site <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em Maio de 2003 (On line).

ZIBAS, D. M. L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 56 -61, fev.1992.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### **Roteiro de entrevista com o Diretor de Escola e Professor Coordenador**

1. Caracterização da proposta de formação da cidadania para o ensino médio.
2. Análise de como se dá a participação dos alunos na gestão da escola
3. Identificação de instâncias (canais) de participação do aluno existentes na escola.
4. Análise (caracterização) da atuação do grêmio estudantil.
5. Descrição da atuação dos alunos representantes no Conselho de Escola.
6. Descrição da atuação dos alunos representantes de Classe.
7. Descrição da participação dos alunos representantes no Conselho de Classe.
8. Identificação de outras ações da escola onde há uma efetiva participação dos alunos.

## **APÊNDICE B**

### **Roteiro da entrevista a ser realizada com os Presidentes dos Grêmios Estudantis**

1. Análise (caracterização) da situação do grêmio estudantil.
2. Inventariação das razões justificadoras (motivos, intenções, perspectivas) que o levou a fazer parte do Grêmio Estudantil.
3. Descrição dos períodos de eleição do Grêmio.
4. Posicionamento do grêmio frente aos “problemas” dos jovens dentro e fora da escola.
5. Relação das atividades/ações desenvolvidas pelo Grêmio dentro e fora da escola.
6. Descrição do processo de planejamento e execução das ações.
7. Relação do Grêmio com a equipe diretiva da escola.
8. Análise da participação dos alunos nas ações do Grêmio e da escola.

## APÊNDICE C

### **Roteiro da entrevista a ser realizada com os Alunos Conselheiros**

#### **(Conselho de Escola)**

1. Análise (caracterização) da atuação do aluno participante do Conselho de Escola.
2. Inventariação das razões justificadoras (motivos, intenções, perspectivas) que o levou a fazer parte do Conselho de Escola.
3. Avaliação da participação dos alunos na gestão da escola.
4. Avaliação da participação dos alunos nas ações desenvolvidas na escola.
5. Relação dos alunos conselheiros com a equipe diretiva da escola.

## APÊNDICE D

### **Roteiro da entrevista a ser realizada com os Alunos Representantes de Classe**

1. Análise (caracterização) da atuação do Representante de Classe;
2. Descrição do processo de escolha dos alunos representantes de Classe;
3. Relação de atividades/ações desenvolvidas como Representante de Classe;
4. Descrição da participação do aluno representante no Conselho de Classe;
5. Avaliação da participação dos alunos;
6. Relação dos alunos representantes com a equipe diretiva da escola.