

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA GESTÃO DA
ESCOLA**

MAURA DA APARECIDA LELES

Brasília – 2007

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: “POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA” APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, SOB A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR Dr. ERASTO FORTES MENDONÇA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº Dr. Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Presidente - Orientador

Profº Dr. José Vieira de Sousa (UnB)

Membro Titular Interno

Profº Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)

Membro Titular Externo

Profª Drª Maria Abádia da Silva (UnB)

Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Não vou citar nomes ao agradecer as pessoas que estiveram ao meu lado desde a idealização desse trabalho até a sua concretização. Mas não poderia deixar de mencionar a origem do meu entusiasmo por fazê-lo e o apoio de algumas pessoas.

A principal motivação veio do espírito da formação continuada, que ganhou forma na Escola Normal do Gama, com o estímulo de alguns amigos, que eles bem o sabem. Então, aos colegas que foram meus companheiros de sonhos, crenças e realidades de fazer uma educação de qualidade, meu carinho e agradecimento.

À minha família: filhos queridos, razão do meu viver; mamãe e irmãs, mulheres fortes e destemidas; sobrinhos lindos; queridos sogros, cunhados e aqueles amigos que são “quase” da família, todos que demonstraram apoio e compreensão durante todo o processo, também meus sinceros agradecimentos. Papai não está mais aqui, mas as marcas que deixou me estimulam a caminhar.

Ao meu orientador, misto de espelho e farol, aos professores da Banca e demais professores – da especialização e do mestrado – que reforçaram em mim a certeza da necessidade de uma educação voltada para a busca da liberdade e emancipação dos sujeitos, minha admiração e respeito.

Aos colegas do mestrado, que juntos compartilhamos anseios, sonhos, expectativas e a alegria de participar de um projeto ousado de educação, que é o da Universidade de Brasília, lhes digo que as amizades ali consolidadas me acompanharão pela vida afora.

Às funcionárias e funcionário da Secretaria da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, vocês também foram maravilhosos.

Aos estudantes, professores e demais funcionários das escolas pesquisadas, da Eape e das Regionais de Ensino, que foram solícitos e favoreceram o desenvolvimento do meu trabalho durante todo o período da pesquisa de campo, também meu agradecimento.

RESUMO

A presente dissertação analisa a participação dos estudantes em duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O trabalho compõe um grupo de pesquisas da área de Política e Gestão da Educação Básica da Universidade de Brasília, que tem o propósito de investigar a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na gestão da escola pública. Além de apresentar uma revisão bibliográfica com questões teóricas referentes aos conceitos de Estado, com maior ênfase no Estado Patrimonialista, à democratização da educação no Brasil e no Distrito Federal e à participação estudantil, o trabalho busca verificar de que maneira se concretiza a participação dos discentes nos diversos espaços possíveis de atuação na dinâmica da escola, tais como: Conselho de Classe, Conselho Escolar, Grêmios Estudantis e outros. Verificou-se que a dominação tradicional, na vertente patrimonialista, em maior ou menor grau, se manifesta no cotidiano da escola, interferindo nas ações dos seus diversos atores e influenciando as formas de participação dos estudantes. Também ficou evidenciado que os estudantes possuem baixo grau de autonomia e a participação está mais no campo da execução. Buscou-se usar um olhar dialético ao analisar a participação dos estudantes, que foi classificada em três grupos: a participação autônoma, a participação tutelada e a participação negada.

Palavras-chave: Gestão da escola pública. Participação estudantil. Patrimonialismo.

ABSTRACT

This thesis analyses the participation of students in High Schools of the *Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* [Federal District Public Education Network]. The work entails a series of research in the area of Politics and Basic Education Management of the *Universidade de Brasília*, which aims at investigating the participation of several sectors of the school community in the management of public schools. In addition to presenting a review of literature with theoretical issues regarding the concepts of State, with larger emphasis on the Patrimonial State; on the democratization of the education in Brazil, in the Distrito Federal; and on the participation of students, this work aims at verifying the participation of the student body in several possible spaces in the school dynamics, such as: the Teachers' Board Meeting, the School Board, and the Student Union, among others. The research showed that the traditional domination, in the patrimonial mode, in higher or lesser degree, manifests itself in the school's daily life, interfering with the actions of its several actors and influencing the students' ways of participation. It was also clear that students have low self-government power, and that participation is stronger in the field of accomplishment of tasks. A dialectical approach was emphasized in the analysis of students' participation, which was classified in three groups, namely: self-governed participation, supervised participation, and denied participation.

Key words: Management of public schools. Participation of students. Patrimonial mode.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADP – Ação Democrática Parlamentar

AI – Ato Institucional

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

AP – Ação Popular

APAM – Associação de Pais, Alunos e Mestres

CAE – Comitê Autônomo Estudantil

CAN – Colégio da Asa Norte

CC – Conselho de Classe

CCP – Centro de Cultura Popular

CE – Conselho Escolar

CEAN – Centro de Ensino Médio Asa Norte

CEB – Casa do Estudante do Brasil

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEM – Centro de Ensino Médio

CF – Constituição Federal

CIB – Centro Integrado de Brasília

CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DA – Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central de Estudantes

DEE – Diretório Estadual de Estudantes

DF – Distrito federal

DM – Deficiente Mental

DNE – Diretório Nacional dos Estudantes

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GDF – Governo do Distrito Federal

HUB – Hospital Universitário de Brasília
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
JUC – Juventude Universitária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PI – Projeto Interdisciplinar
PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
PP/C – Plano Piloto e Cruzeiro
PPP – Projeto Político Pedagógico
PT – Partido dos Trabalhadores
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SINPRO – DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
STJ – Supremo Tribunal de Justiça
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEE – União Estadual de Estudantes
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Calendário de atividades na Escola A
QUADRO 2: Calendário das entrevistas realizadas na Escola A
QUADRO 3: Calendário de atividades na Escola B
QUADRO 4: Calendário das entrevistas realizadas na Escola B
QUADRO 5: Informantes Observados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A pesquisadora como sujeito histórico da investigação.....	01
2. Temática: participação democrática x patrimonialismo.....	06
3. Objetivos da pesquisa.....	13
4. Percurso metodológico.....	14
5. O Campo de pesquisa.....	19

CAPÍTULO 1: O ESTADO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

1.1. Alguns conceitos sobre a formação do Estado.....	24
1.2. A Gestão democrática no contexto nacional.....	33
1.3. A Gestão democrática no Distrito Federal.....	40

CAPÍTULO 2: A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL ONTEM E HOJE.....

2.1 Dos primórdios da participação estudantil no Brasil à criação da UNE.....	49
2.2 A projeção da UNE antes e durante o regime militar.....	52
2.3 Os rumos da participação estudantil após a redemocratização do país.....	63

CAPÍTULO 3: AS ESCOLAS PESQUISADAS E SEUS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO.....

3.1 A Gestão nas escolas pesquisadas.....	68
3.2 O Comitê Autônomo Estudantil – CAE da Escola A.....	85
3.3 Os Conselhos de Classe.....	88
3.4 O Projeto Político Pedagógico.....	99

CAPÍTULO 4: A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CAMPO DE PESQUISA.....

4.1 A participação autônoma.....	109
4.2 A participação Tutelada.....	116
4.3 A participação negada.....	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

ANEXOS

INTRODUÇÃO

1. A pesquisadora como sujeito histórico da investigação

No contexto da redemocratização do País, a Constituição Federal de 1988 dá forma às reivindicações de setores do movimento social organizado e institucionaliza a “gestão democrática no ensino público, na forma da lei”, em seu Artigo 206º, Inciso VI. A LDB (Lei nº 9394/96) deixa a cargo dos governantes dos diversos estados brasileiros e do Distrito Federal interpretarem o dispositivo constitucional da forma como queiram conduzir a gestão das instituições sob suas responsabilidades, já que não esclarece como tal gestão deve ser. Nesse sentido os estados elaboram suas leis chamadas de “lei de gestão democrática”, apresentando diversas concepções do que venha a ser tal gestão. A LDB não deixa definido alguns pontos importantes como, por exemplo, a forma de escolha dos dirigentes escolares. No sentido de investigar como se concretiza a participação da comunidade escolar na gestão da escola, a presente pesquisa toma como recorte para análise a participação de estudantes na gestão de duas escolas públicas do Distrito Federal. No primeiro capítulo é feita uma revisão de literatura sobre os conceitos de Estado, sobre a gestão democrática no contexto nacional e a gestão democrática no Distrito Federal. O segundo capítulo trás uma revisão histórica da participação estudantil no Brasil, o terceiro busca compreender os mecanismos de participação encontrados nas escolas pesquisadas e por fim, o quarto capítulo analisa e classifica a participação dos estudantes no campo de pesquisa. A escolha do tema e do objeto de pesquisa não se deu ao acaso. A motivação para construção desse trabalho está relacionada à minha trajetória de vida cabendo, portanto, uma apresentação da mesma.

Compreendo o pesquisador como um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. Nesse sentido, como descreve Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998) sobre o pensamento dos estudiosos da escola de Frankfurt, o pesquisador assume a condição de sujeito do conhecimento e procura intervir no processo histórico visando à emancipação do homem através de uma ordem social mais justa. Assim são pertinentes algumas considerações que possam evidenciar a minha visão de mundo e justificar as opções no delineamento da pesquisa.

Ao longo de minha trajetória nos diversos papéis desempenhados, sempre questioneei o autoritarismo e a unilateralidade nas decisões. O pensamento questionador surgiu desde a infância. Meus pais sempre foram rigorosos em relação à justiça e mostraram para as sete filhas a sua importância. Nos anos de 1980 na igreja, com a Teologia da Libertação¹, e no partido político, com o surgimento de um partido de trabalhadores, a crença na luta pela conquista da justiça social foi amadurecendo e tomando forma. Aprendi, principalmente na Pastoral de Juventude e nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), que “fé é política”, portanto exige uma ação comprometida dos sujeitos com a transformação social.

A Teologia da Libertação não conseguiu mudar a posição ortodoxa do Vaticano, que se opôs duramente aos principais teólogos, acusando-os de “marxistas”. Leonardo Boff foi um dos vários castigados pelo Vaticano.² Entretanto o que foi disseminado por esse movimento ficou latente em muitas pessoas. Religiosos como Pedro Casaldáliga³ e Tomás Balduino⁴ nunca

¹ A Teologia da Libertação é um movimento da igreja católica que teve suas raízes no Concílio Vaticano 2º (1962-66), no qual prelados e teólogos centraram suas discussões mais em problemas terrenos do que em assuntos místicos, acadêmicos ou dogmáticos. A Igreja, naquela época, já estava voltada para o homem e não era mais considerada imutável. O segundo impulso veio na Segunda Conferência do Episcopado Latino-Americano (Celam), em 1968, em Medellín. Os dois mais influentes teólogos da Libertação foram o frei franciscano brasileiro Leonardo Boff e o teólogo peruano Gustavo Gutierrez, autores, respectivamente, dos livros "A teologia da libertação" (1971) e "Teologia do cativo e da libertação" (1975), obras nas quais investem contra o que qualificam de falta de democracia na Igreja. No Brasil, com o apoio de bispos, a Teologia da Libertação proliferou em centenas de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), grupos em que os fiéis reúnem-se para orar, ler a Bíblia, discutir as suas realidades e pensar as suas comunidades. (www.adital.com.br, acesso em 13/03/2006).

² Em 1984, em razão de suas teses ligadas à Teologia da Libertação, apresentadas no livro "Igreja: Carisma e Poder", Leonardo Boff foi processado pela Sagrada Congregação para a Defesa da Fé, ex Santo Ofício, no Vaticano. Em 1985, foi condenado a um ano de "silêncio obsequioso" e deposto de todas as suas funções editoriais e de magistério no campo religioso. Dada a pressão mundial sobre o Vaticano, a pena foi suspensa em 1986, podendo retomar algumas de suas atividades. Em 1992, sendo de novo ameaçado com uma segunda punição pelas autoridades de Roma, renunciou às suas atividades de padre e se auto-promoveu ao estado leigo. Continua como teólogo da libertação, escritor, professor e conferencista nos mais diferentes auditórios do Brasil e do estrangeiro, assessor de movimentos sociais de cunho popular libertador, como o Movimento dos Sem Terra e as comunidades eclesiais de base (CEB's), entre outros. (Informações no site www.leonardoboff.com.br, acesso em 14/03/2006).

³ D. Pedro Casaldáliga foi bispo titular da Prelazia de São Félix do Araguaia, Mato Grosso de 1971 a 2003, quando renunciou por determinação do Vaticano, por completar 75 anos de idade. Continua atuando na cidade e com grande empenho em favor dos oprimidos: índios, caboclos, peões, sem-terras, trabalhadores escravizados. Sofreu perseguições políticas, atentados, tentativas de expulsão do país, sem jamais se intimidar. (www.adital.com.br, acesso em 22/01/06)

⁴ D. Tomás Balduino é Bispo Emérito da Diocese de Goiânia-GO e Presidente da CPT (Comissão Pastoral da Terra), órgão vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), que ajudou a fundar em 1975. Sempre apresentou grande atuação em defesa dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais, além de outras minorias. (www.cptnac.com.br, acesso em 22/01/06).

abandonaram a crença de que a religião pode contribuir para a libertação do ser humano não apenas “em outro plano”, mas aqui na Terra mesmo.

Afastei-me da igreja com inegável desencanto. Desde que escolhi a educação como profissão, acreditei que seria a oportunidade de depositar minhas esperanças de contribuir no trabalho de conscientização dos sujeitos. Esperança esta que para Paulo Freire é necessidade ontológica, “sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados, a nossa luta é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.” (FREIRE, 1992, p. 9-10). Considero a importância de se conceber a educação voltada para os princípios éticos e de solidariedade. Chauí conceitua ética como o “estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão, finalidades e valores da ação moral; idéias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação etc.” (CHAUÍ, 1999, p. 55).

Tomando a responsabilidade e o dever, vejo que a questão do compromisso do profissional da educação com a sociedade trata-se de uma atitude lúcida (racional), tomada por um sujeito histórico e determinado que opta (apaixona-se) por uma ação. Pode-se dizer, de acordo com Freire que:

Somente um ser capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 17).

Uma postura comprometida implica rompimento com a neutralidade. Segundo o autor, a neutralidade não existe, pois a postura assumida como neutra implica um compromisso com o mais forte – e o mais forte só é mais forte pelo uso da força e tal condição não é permanente. Dessa forma, a relação educativa surge como um compromisso, uma resposta à finitude humana. Sendo o homem um sujeito de relações e sabendo-se inacabado busca a perfeição. Neste sentido a educação há que se tornar uma busca constante no sentido da superação de si mesmo, da mudança de si e da sociedade. Tal mudança não pode implicar uma perda dos valores próprios da educação, valores estes ligados ao compromisso social e político dessa atividade eminentemente coletiva. E como atividade coletiva entendo que suas relações deverão ser democráticas, com o direito de participação distribuído de forma equânime.

O interesse pelo tema Participação surgiu após aceitar, em 1995, o desafio de assumir a gestão de uma escola com quase 2000 alunos, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos (era a única escola de uma periferia do Gama – DF, outrora zona rural, hoje urbanizada) com o propósito de construir o projeto político-pedagógico coletivamente e implementar a gestão democrática na instituição. Percebi, ali, a importância do trabalho coletivo, do envolvimento comprometido com uma educação de qualidade. Apesar da atuação de alunos e pais ter sido tímida, considero que foi possível sentir a alegria, a satisfação da comunidade escolar interagindo na escola. Nesse processo, percebi que os alunos tiveram um papel relevante. Organizavam estudos coletivos fora do horário de aula, com o objetivo de conseguir a aprovação daqueles que se encontravam em dificuldade de aprendizagem, pesquisavam a vida e obra de autores para realizarem o Chá da Poesia⁵ ou para receberem o autor na escola com o Projeto Leitor Criador⁶, participavam dos Conselhos de Classe, que eram realizados na própria sala de aula, envolviam-se nos levantamentos para detectar as pessoas não alfabetizadas da comunidade e incentivá-las a irem para escola, faziam campanha nas eleições para diretores e vice-diretores, enfim, sugeriam e participavam com entusiasmo nas diversas atividades desenvolvidas pela escola, onde eles eram integrantes ativos. A experiência transformou ainda mais a minha maneira de conceber a educação.

O interesse pelo referido tema se intensificou ao trabalhar, de 1999 a 2004, em uma Escola Normal e percebê-la como espaço propício para a formação da consciência do papel transformador que os pais, professores, auxiliares, estudantes e gestores podem desempenhar. Nessa escola também notei a importância do papel do estudante. Apesar de estar em outro

⁵ Projeto realizado pelos Professores Atuantes em Biblioteca em conjunto com os professores regentes das turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e com os professores de Artes e Língua Portuguesa nas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Estudavam a vida dos poetas e depois realizavam um evento onde os alunos eram servidos com chá, bolinhos e poesias. Os professores e alunos organizadores recitavam poemas, cantavam aqueles que se tornaram música e, aos poucos os convidados, que eram os alunos de uma determinada turma, começavam a recitar as poesias que receberam. O ambiente era cuidadosamente decorado. Depois, em um outro momento, a turma era recebida na Biblioteca para comporem seus próprios poemas. Este trabalho foi apresentado no evento organizado pela Secretaria de Educação intitulado Circuito Pedagógico e publicado na coletânea de trabalhos com o mesmo nome.

⁶ O Projeto consistia no estudo da vida e obras de autores de Brasília e na preparação de um dia de eventos para a apresentação de trabalhos relacionados às obras estudadas, onde o autor passava o dia (os três turnos) na escola, assistindo, admirando e dialogando com alunos e professores.

contexto, pois já não havia mais eleições para diretores ou uma gestão de fato democrática, os alunos tinham uma atuação expressiva. Demonstravam responsabilidade, envolvimento e desejo de mudança. Constantemente estavam mobilizados, com o apoio de professores, contra os atrasos da Bolsa-auxílio⁷, a má qualidade do almoço, o autoritarismo dos gestores, a carência de docentes, ou a negligência de alguns desses. Sempre manifestavam apoio à luta dos professores e diziam que, como futuros docentes, era importante que já conhecessem os instrumentos de luta da categoria. Era possível perceber, em três anos, tempo em que cada turma ficava na escola, as mudanças ocorridas em estudantes e professores.

Nesse período, contraditoriamente, os diretores eram indicados, em conformidade com a Lei nº 3.086/2002 que prevê a indicação pela Secretaria de Educação quando os requisitos exigidos para o processo seletivo não forem atendidos. Como esses raramente são alcançados, os diretores eram indicados sem levar em consideração as especificidades da escola ou as opiniões dos que nela atuam. Essa forma de preenchimento dos cargos de direção, aliada à atuação dos dirigentes que ali passavam, estimulava a resistência de professores e alunos, que não concordavam com essa cultura antidemocrática. Pela falta de identificação dos diretores com a cultura da escola e pelo autoritarismo presente em suas ações, esses eram trocados com frequência (em 5 anos a escola teve 5 diretores).

A minha cumplicidade com a dinâmica de resistência contra as perversidades que ali ocorriam e em defesa das Escolas Normais que estavam sendo extintas sem discussão com a sociedade e sem propostas alternativas, contribuiu para a intensificação do meu desejo de estar inserida de maneira mais comprometida na luta por uma educação mais condizente com os anseios da comunidade escolar. Ainda me sinto um grão de areia nesse processo, mas acredito que a pesquisa, a busca de respostas, as reflexões associadas à práxis, podem ser uma contribuição para a conquista de uma educação mais democrática que consiga garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído enquanto contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

⁷ Os alunos do Curso Normal recebiam do GDF um benefício denominado Bolsa-auxílio desde a primeira série até a terceira, que aumentava gradativamente, variando, aproximadamente, entre 54 e 93 reais.

Ao fazer o Curso de Especialização em Administração da Educação na Universidade de Brasília, de 2004 a 2005, pude participar do processo de investigação sobre as práticas da gestão no interior das escolas e perceber que essa era uma área que eu gostaria de continuar estudando, o que também me motivou a ingressar no Mestrado. A escolha da participação dos estudantes no processo de gestão da escola, como objeto de investigação, deu-se por considerar que para a efetivação de uma educação de fato democrática é imprescindível a atuação de todos os membros da comunidade escolar, tendo os estudantes um papel importante nesse processo. Também percebi que, nas investigações sobre gestão da escola, a participação estudantil ainda é um tema carente de estudos.

A opção pelo patrimonialismo como vertente teórica veio somente após a defesa do projeto de pesquisa e a inserção no campo. Foi através das observações e das conversas com diversos estudantes, professores, coordenadores e gestores associadas às leituras e reflexões feitas nas disciplinas cursadas na especialização e no mestrado é que percebi que era esse o caminho. Apesar de tantas lutas históricas pela democratização da gestão nas instituições escolares, quando observamos e analisamos o comportamento e as crenças das pessoas que estão inseridas na educação institucionalizada, percebemos que ainda há muito que se transformar para que tenhamos uma educação de fato democrática. O autoritarismo, o sentimento de posse daquilo que é público, o exercício de poder com certa soberania, com maior ou menor ênfase, ainda estão presentes nas escolas, o que me motivou a realizar as análises no sentido de desvendar o processo de participação e resistência dos estudantes num lócus onde eles deveriam participar como membros ativos.

2. Temática: participação democrática x patrimonialismo

Vejo a escola como local de realização de projeto educativo que visa à transformação do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido creio que deveria caber a ela – considerando todos os atores envolvidos – a participação na definição do tipo de homem e de sociedade se pretende construir, bem como do tipo de educação que melhor atenda às suas especificidades.

Entretanto o que se evidencia na realidade educacional brasileira ainda é um modelo de

gestão autoritária e hierarquizada que dificulta a participação e a gestão democrática nos diversos níveis de ensino e na implementação das políticas públicas para a educação.

Numa gestão democrática a participação é componente indispensável ao processo de mudança e na definição da qualidade que se deseja para a escola. Portanto se faz relevante situar a participação da comunidade escolar num contexto emancipador da busca de autonomia e rejeição ao autoritarismo na construção do projeto desejado pela comunidade escolar. Como afirma Libâneo, “a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação.” (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Entretanto autonomia, participação, liberdade ainda são elementos raros na gestão das escolas brasileiras. O que persiste é uma divisão de poderes nas funções exercidas, o que faz com que uns se coloquem como superiores aos outros, o que não deixa de ser a expressão da divisão de poder existente na sociedade. A classe trabalhadora é destituída do nível das decisões, sendo submetida ao cumprimento de ordens ou ao descaso generalizado. A escola reforça tal divisão e ela própria constitui a sua. As funções exercidas na escola não representam o mesmo grau de importância e, conseqüentemente, as pessoas que atuam em cada função possuem diferenciada valoração nos seus respectivos papéis, o que prejudica ou inviabiliza as práticas democráticas dentro da instituição.

As desigualdades na sociedade ainda são cruéis. O mundo está num progressivo desgaste em todos os sentidos. A vida na Terra, como analisa Leonardo Boff (1999), está cada vez mais insustentável: o processo de poluição parece não ter limites, a sociabilidade é cada vez menor, a desumanidade cada vez maior, as atrocidades do homem para com o próximo, com o meio ambiente e consigo mesmo são imensas. E qual o papel da escola nesse contexto? Não será de salvadora, certamente. Porém há de ser possível uma melhor atuação na busca de um cuidado maior com a vida do Planeta e pela libertação das pessoas do autoritarismo e da submissão que as deixam passivas diante das injustiças.

A escola está inserida numa determinada estrutura onde aqueles que nela atuam, são submetidos aos ditames dos governantes com práticas autoritárias que fazem uso das diversas instituições públicas para se manterem na condução da vida política do País. Nesse sentido,

considero que a administração pública em nosso país ainda preserva traços de uma gestão patrimonial, com prevalência de poderes ainda estamentais no comando das atividades ou até da vida das pessoas. Ao definir estamento Faoro faz comparações com o conceito de classe que, segundo ele, pressupõe interesses comuns de um grupo disperso, enquanto nos estamentos as desigualdades são previstas. A classe se forma com pessoas independentes do Estado, já os estamentos estão diretamente ligados ao poder político.

Os estamentos governam, as classes negociam. [...] Os estamentos são órgãos do Estado, ‘as classes são categorias sociais’ (econômicas). [...] A situação estamental, a marca do indivíduo que aspira aos privilégios do grupo, se fixa no prestígio da camada, na honra social que ela infunde sobre toda a sociedade. (FAORO, 2001, p. 61)

O referido autor afirma que numa sociedade que preserva os traços de um modelo patrimonial estamental as transformações bruscas das técnicas ou das relações de interesse não são bem vindas porque enfraquecem o sistema de poder instituído. Portanto os estamentos representam um freio conservador, preocupados em assegurar a base de seu poder. Nesse caso permitir a democracia nas instituições públicas seria uma ameaça à estrutura de poder.

Nas escolas ainda está infundida a idéia de que gestores e professores pertencem à camada que detém o poder e, conseqüentemente, o comando dos rumos da instituição. Luiz Pereira (1967) considera que o exercício do poder por parte dos docentes sobre os estudantes não se dá apenas pela pouca idade dos últimos, mas a diferença de idade soma-se ao *status* sócio-econômico inferior das famílias. Então muitos dos desvios de comportamento cometidos com os alunos acontecem porque o profissional considera, erroneamente, que não são percebidos pelos estudantes, pela pouca idade, ou se notarem “não se atreverão a falar – dada a sua condição de imaturos e de participantes de uma classe inferior à do professor.” (PEREIRA, 1967, p. 89). Assim, uma situação de desigualdade e submissão se instala fazendo com que os estudantes e também os pais e auxiliares de educação não sejam considerados como membros capazes de contribuir igualmente para as decisões. Segundo Faoro, num sistema estamental a igualdade das pessoas ou grupos não é mesmo prevista: “Ao contrário da classe, no estamento não vinga a igualdade das pessoas – o estamento é, na realidade, um grupo de membros cuja elevação se calca na desigualdade social.” (Faoro, 2001, p. 62).

Dessa forma os gestores das escolas, não raras vezes, trabalham como prepostos dos governos, também se sentindo donos do poder, da escola ou da comunidade escolar. Por sua vez os professores, também inseridos nesse processo, exercem o autoritarismo para com os estudantes. De acordo com Foucault (1979) o interesse do poder não é expulsar as pessoas da vida social e sim gerir a vida dos homens, controlá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo dessas potencialidades. Ou seja, o poder é eficaz no aprimoramento e adestramento das pessoas. Em suas análises sobre o poder o referido autor postula que este não se restringe à soberania do Estado. O poder é algo que circula formando uma cadeia, uma rede. Nas suas malhas, os indivíduos nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Nesse sentido, concebo a nossa pedagogia ainda como autoritária e hierarquizada onde a transmissão da estrutura de poder se faz presente nas várias funções desempenhadas, sendo levada até à sala de aula. Os estudantes são, muitas vezes, acometidos pelo medo. Medo do professor, do diretor, da prova, da reprovação, da humilhação pública e tantos outros. Não é democrática uma escola que cultiva o medo ou a descrença, que não reconhece o papel do outro, que não promove a liberdade e o pensamento autônomo. A nossa sociedade aprende a tornar invisível, ou seja, ignorar o que é contrário àquilo que o capitalismo impõe como relevante à sua manutenção: o velho, a criança, o desempregado, o deficiente, o pobre são, tantas vezes, esquecidos, ignorados. Os estudantes, os pais, os auxiliares de educação ou os professores perdem a relevância no momento em que são desconsiderados nas tomadas de decisões.

Os estudantes passam na escola em torno de cinco horas por dia. Às vezes se relacionam mais tempo com os professores e colegas que com a família. Nesse caso a contribuição da escola para a formação de valores, de personalidades, de atitudes é grande. Mészáros (2005) considera que o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Nesse caso, as práticas no interior da escola devem visar às mudanças necessárias para transformar a relação capital/trabalho, já que a educação atual imposta pelas elites dominantes prevê o trabalho alienante com vistas à dominação. Contrária a essa situação, a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Essa educação

“para além do capital”, segundo o autor, deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico hegemônico.

Numa sociedade onde prevalece a edificação do capitalismo de maneira cada vez mais intensa e o autoritarismo é a base das relações sociais, a escola se torna um lócus disputado para a construção do pensamento de aceitação dos modelos vigentes. Uma educação libertadora, com pessoas críticas, atuantes e reivindicativas não é interessante às políticas que defendem o crescimento e acumulação do capital para poucos e que incluem a educação no rol das mercadorias lucrativas. Em tal pensamento a educação pública é considerada irrelevante, assim como os processos de participação das pessoas nas políticas educacionais.

Foram e ainda são intensas as lutas dos trabalhadores em educação contra o analfabetismo, que ainda hoje está longe de ser resolvido já que mais de 15 milhões de brasileiros com dez anos ou mais de idade são analfabetos⁸ (sem contar os analfabetos funcionais), pelo acesso e permanência do aluno na escola, pela democratização e qualidade do ensino. O acesso, que ainda não é universalizado (97.3% de crianças entre 7 e 14 anos),⁹ já não se constitui grande problema, na visão dos governantes, porém a exclusão continua acontecendo dentro da própria escola com programas e currículos fora da realidade do aluno, com condições precárias de funcionamento, com profissionais sem qualificação, com excessivo número de alunos por sala e com o autoritarismo do pessoal que trabalha na escola, principalmente dos gestores. Autoritarismo este que faz com os estudantes, que deveriam ser tratados como sujeitos ativos do processo da educação, sejam excluídos, submetidos ao fracasso e com o sentimento de culpa pelo próprio fracasso. Sobre isso Bourdieu e Champagne afirmam que: “A escola torna-se assim uma ilusão, uma farsa, construindo os ‘fracassados relativos’, através de uma ‘exclusão branda’, dos que habitam a escola.” (1998, p. 221). Portanto a luta pela universalização do ensino, pela permanência do aluno na escola, pela democratização e qualidade do ensino ainda carece de muitos esforços.

⁸ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004-2005.

⁹ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004-2005.

O Distrito Federal já passou por alguns momentos em que se pode considerar que a gestão das escolas foi democrática (discorro sobre isso mais adiante), entretanto as políticas autoritárias e personalistas têm prevalecido na história da Capital do País. As funções comissionadas, onde se incluem as de diretor, vice-diretor e assistente das escolas e de diretorias regionais de ensino, são ocupadas de acordo com a vontade do governante ou de seus aliados. A trama é tão bem feita que a própria Lei nº 3.086, de 5 de dezembro de 2002, chamada de “Lei de Gestão democrática” favorece tais práticas. Inclui artigos quase impossíveis de serem contemplados, como o Artigo 9º, em seu Parágrafo 1º que estabelece que: “Para a seleção de que trata este artigo, cada unidade escolar deverá contar, no mínimo, com quatro candidatos que obtiverem conceito satisfatório”. Ou seja, para que o processo seja legitimado, as escolas têm que apresentar pelo menos quatro candidatos e todos tem que ser aprovados. Para receber o conceito “Satisfatório”, de acordo com o Parágrafo 1º do Artigo 7º o candidato deverá acertar 2 terços da prova. Raramente as condições exigidas são atendidas, então outro artigo é aplicado: “Art. 10. Caso a unidade escolar não apresente candidato ao processo seletivo, na forma estabelecida nesta Lei, a Secretaria de Estado de Educação encaminhará lista tríplice para apreciação do Governador que fará a escolha e a nomeação do diretor”

O pior é que esta Lei atende as exigências da LDB, já que esta não deixa definida a forma de provimento do cargo de diretor ou de outros, como Diretores ou Delegados Regionais de Ensino. Inclusive o Artigo 1º da Lei 3.086/2002 afirma que a lei está em conformidade com a Constituição Federal, a LDB e a Lei Orgânica do Distrito Federal. Ou seja, o viés patrimonialista está presente até em nossas leis, que contribuem para o favoritismo político na ocupação de cargos públicos. Nesse contexto, as escolas que conseguem realizar uma gestão minimamente democrática, são exceções, já que o autoritarismo se confirma na própria forma de escolha dos diretores das escolas. Se o diretor não é uma expressão da vontade da comunidade, a falta de identificação será evidente e interferirá no andamento da escola e, provavelmente, gerará insatisfações que, por sua vez, refletirão na qualidade do ensino.

Várias pesquisas realizadas sobre a gestão educacional no Distrito Federal tomam como objeto de análise o papel de parlamentares, de pais, de gestores, de professores, de funcionários da carreira Assistência e da comunidade escolar como um todo. Entretanto percebi uma lacuna no que se refere à atuação dos discentes nos processos de gestão da escola. No sentido de contribuir

para minimizar esta lacuna, esta pesquisa teve o propósito de investigar como tem sido o processo de participação dos estudantes na escola: na elaboração e execução dos projetos, na definição das atividades desenvolvidas, na atuação nos colegiados, nas discussões sobre o papel social da escola, sobre seus problemas e possíveis soluções.

Foram escolhidas escolas de Ensino Médio que possuíssem movimento estudantil organizado, com o intuito de investigar a forma como os espaços são conquistados e utilizados. A investigação não se deu em um recorte de tempo, analisando políticas anteriores, mas verificando a realidade atual. Certamente que o estudo das políticas de cada governo é relevante, ocorre que se tomasse esta linha de análise, poderia perder de vista a realidade presente das escolas. Portanto, as políticas anteriores são apreciadas com o objetivo de contextualização do processo de gestão da escola pública do Distrito Federal e estabelecimento de relações com as atuais práticas desenvolvidas nas unidades estudadas. Nesse propósito surgem alguns questionamentos:

1. Qual a participação dos estudantes na estruturação, implementação e avaliação dos projetos desenvolvidos pela escola?
2. Como se dá a participação discente nos colegiados existentes na escola?
3. O que os estudantes pensam sobre o modelo de gestão da escola?
4. Quais as concepções dos que trabalham na escola sobre a participação estudantil?
5. Em que medida o pensamento e o comportamento patrimonial interferem nas práticas no interior da escola dificultando ou impedindo a participação dos estudantes?

A última questão foi acrescentada após a imersão no campo de pesquisa. O patrimonialismo como vertente de análise não foi eleito à priori. Após desenvolver a pesquisa de campo na segunda instituição e pensar sobre o que vi e ouvi, associado às leituras e reflexões realizadas, pude perceber que esse era o caminho mais apropriado para análise da realidade percebida no campo escolhido. Creio que o pensamento patrimonial, herdado das sociedades que nos constituíram historicamente, se adequa às análises sobre a dificuldade da implementação da

gestão democrática nas escolas. É uma tentativa de pensar dialeticamente, buscando compreender os entraves de uma gestão participativa tomando como categorias da dialética a contradição e a totalidade. Segundo Cury (1989) “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do movimento da realidade.” (p. 30). Ou seja, as determinações das coisas se encontram em relação interna de antagonismo. Em relação à totalidade o mesmo autor observa que “A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições.” (1989, p. 35). Nesse sentido, há um processo dialético entre totalidade e contradição onde o real é entendido como um conjunto de elementos contraditórios presentes numa realidade histórica.

3. Objetivos da pesquisa

3.1 Objetivo Geral:

Compreender o processo de participação estudantil na gestão de duas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal.

3.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar e analisar a participação dos estudantes na construção, implementação e avaliação do projeto político pedagógico e de outros projetos desenvolvidos pelas escolas;
2. Analisar a atuação discente nos colegiados existentes nas escolas;
3. Analisar as concepções dos estudantes sobre a gestão da escola;
4. Analisar as concepções dos diversos atores que compõem a comunidade escolar sobre o papel dos estudantes em relação à participação dos mesmos na escola.
5. Analisar as possíveis implicações do pensamento patrimonial nas práticas que promovem, dificultam ou mesmo impedem a participação dos estudantes.

4. Percurso metodológico

A presente pesquisa teve o propósito de analisar a relevância da participação dos alunos na gestão de duas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Optei por uma investigação de natureza qualitativa por considerar que em ciências sociais os métodos qualitativos são os mais apropriados. Boaventura Santos justifica a utilização de critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais afirmando que:

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais, tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e dos sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos das correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (SANTOS, 1999, p. 22).

Nesse sentido, da subjetividade desse tipo de ciência, busquei compreender a realidade nas relações entre o processo de gestão da escola e os mecanismos de participação utilizados pelos estudantes, partindo do princípio de que esse tipo de pesquisa me possibilitaria uma proximidade com os sujeitos para que esses retratassem suas perspectivas e abordassem os diversos significados da participação no interior da escola, levando em consideração os diferentes posicionamentos.

Busquei na abordagem de análise usar um olhar dialético, que segundo Frigotto (1991), é mais que um método é também uma postura e uma práxis. O método, segundo o autor, está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este se constitui uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Portanto estará estabelecido um compromisso com o “Romper com o modo de pensar dominante e com a ideologia dominante [...] e com o movimento de superação e de transformação”. (p. 77).

Segundo o Kosík “A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” (KOSÍK, 1976, p. 39). Conforme o autor o conhecimento da realidade consiste em

um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; (...). A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSÍK, 1976, p. 50).

Com essa preocupação, destaquei nesse trabalho a participação dos estudantes com a compreensão de que não poderia analisá-la isoladamente, visto que a realidade é um todo dialeticamente estruturado onde o conhecimento da realidade não consiste em analisar apenas os fatos, é preciso buscar a essência dos fenômenos. Segundo Cury (1989) a essência se manifesta apenas de modo inadequado e parcial ou sob certos ângulos ou aspectos. “O fenômeno ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência”. (p. 23).

A essência, também chamada por Kosík (1976) de “coisa em si” é objeto da dialética. “Contudo, ela não é imediatamente manifesta ao sujeito e sua captação só é possível através de suas manifestações. Estas podem ser mais ou menos ricas, de acordo com o modo como revelam a essência.” (CURY, 1989, p. 23)

Com a compreensão de que o fenômeno não é revelado por si só, busquei investigar escolas de Ensino Médio onde existisse um processo de participação estudantil já instituído e perceber como é revelada a essência dos fenômenos ali ocorridos. A ESCOLA “A” foi indicada pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal – Sinpro-DF e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES, que a reconheceram como uma escola onde os alunos tinham participação ativa. É um Centro de Ensino Médio localizado no Plano Piloto, região central de Brasília.

A pesquisa de campo se iniciou na primeira instituição ainda sem a definição da segunda. Comecei a verificar a forma de atuação dos estudantes e as concepções dos mesmos e de funcionários da escola sobre a participação estudantil. Parecia, a princípio, ser bastante harmônico, o que me chamou muito a atenção porque, na minha concepção, não representava a realidade da maioria das escolas do Distrito Federal, sendo um motivo importante para que realmente fosse uma situação digna de análise. De acordo com o Projeto político pedagógico¹⁰ da

¹⁰ Projeto Político Pedagógico, 2006. À disposição na instituição.

instituição, os alunos da escola pertencem, em sua maioria, à classe média e os pais, majoritariamente, possuem curso superior. Surgiu, então, o desejo de buscar como segunda instituição a ser analisada, uma outra que fosse mais condizente com a realidade da maioria das escolas públicas do DF. Procurei novamente a UBES que me apontou um Centro de Ensino Médio situado na Ceilândia, cidade do DF. Na visão da entidade essa era uma escola que estava em processo de reabertura do grêmio estudantil, onde os estudantes enfrentavam dificuldades decorrentes de comportamentos autoritários, principalmente dos dirigentes da escola. Pareceu-me desafiador. Fiz uma primeira visita e naquele dia os alunos haviam saído em passeata até a Diretoria Regional de Ensino para protestarem contra a carência de professores. Então percebi que realmente havia uma ação organizada dos estudantes, o que me motivou investigar a essência dos fenômenos.

Os instrumentos utilizados foram: a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação. Na análise documental procurei verificar os projetos estruturados pelas escolas, atas de reuniões de conselho de classe, regimentos, portarias e orientações da Secretaria de Educação que contemplam o tema.

As entrevistas, individuais ou em grupo, foram aplicadas com estudantes, professores, gestores e auxiliares, com prevalência dos primeiros, no intuito de captar as percepções sobre a atuação dos discentes na gestão das escolas em seus diversos espaços possíveis de atuação.

Na ESCOLA “A” foram realizadas 24 entrevistas com 69 pessoas, sendo: 58 estudantes (E), 6 professores (P), 2 Auxiliares de Educação (AE) e 3 gestores (G). As entrevistas com os professores e gestores foram individuais e com alunos e funcionárias foram em grupo. Três professores foram escolhidos por indicação dos colegas, que disseram que esses conheciam bem a escola por estarem nela há vários anos e os outros três foram escolhidos aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade de conversarem comigo. Vários nomes foram indicados, mas consegui entrevistar apenas três em função do tempo disponível dos mesmos. As entrevistas com o Diretor, com a Vice-diretora e com o Assistente Pedagógico, que também classifiquei como gestor, aconteceram sem imprevistos. As funcionárias da limpeza foram convidadas a conversarem comigo, numa entrevista em grupo, em um momento de descanso delas, entretanto compareceram apenas duas. Os estudantes integrantes dos movimentos estudantis da escola

(CAE e Grêmio) foram entrevistados em datas e horários agendados (compareceram apenas 2 de cada entidade, em entrevistas separadas), os alunos da “base” foram entrevistados, aleatoriamente, nos intervalos de aula (a escola possui dois intervalos de 15 minutos), já que afirmei à Direção da escola e aos professores que não tiraria alunos das aulas. A princípio marquei as entrevistas por série para o horário contrário, mas os estudantes não compareceram. Então optei pelo horário dos intervalos, o que dificultou o trabalho, já que o tempo era limitado. Não tive objeções às gravações, que totalizaram, aproximadamente, 5 horas e 10 minutos, sendo: duas horas e meia com alunos, 2 horas com professores, 50 minutos com gestores e 20 minutos com funcionárias.

Na ESCOLA “B” ocorreram 22 entrevistas, totalizando 85 sujeitos entrevistados que compreenderam: 60 estudantes (E), sendo 11 do Grêmio Estudantil (GE), 7 professores (P), 3 gestores (G) e 2 voluntários que auxiliam o professor de Educação Física e foram incluídos nas entrevistas com professores. Nessa escola as entrevistas seguiram um processo um pouco diferente da ESCOLA “A”. Não houve problemas com a retirada dos alunos de sala, então formei um grupo por série com aproximadamente 10 alunos em cada um, que foram voluntariamente quando passei nas salas convidando. Também entrevistei alunos, aleatoriamente, nos intervalos e agendei uma entrevista com o Grêmio Estudantil (GE), que aconteceu com 11 alunos. Notei que nessa escola tanto estudantes quanto professores tiveram um entusiasmo com a pesquisa maior do que na ESCOLA “A”. Atribuo tal fato à ausência de investigações na escola, o que torna a pesquisa um evento raro, e às dificuldades encontradas, o que possibilita a “denúncia” das situações de insatisfação. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, sendo que duas das entrevistas foram com horário agendado e as outras nos horários disponíveis dos professores.

Nessa escola também não encontrei resistências às gravações. As mesmas totalizaram em torno de 10 horas e meia sendo, aproximadamente: 4 horas com alunos, 5 horas com professores, sendo que numa das entrevistas participaram dois voluntários juntamente com um professor, e uma hora e meia com gestores. Registre-se que não foi possível entrevistar a Diretora e a Vice, uma vez que nunca se mostraram disponíveis. Foram considerados gestores dois Assistentes e um Apoio Técnico Administrativo.

Entrevistei um número elevado de pessoas, em ambas as escolas, pelo fato de a maioria das entrevistas ter sido feita em grupos, que variaram de 2 a 11 pessoas. Apenas os gestores e parte dos professores foram entrevistados individualmente. Pela dificuldade de nomear cada membro entrevistado, pois na gravação de uma entrevista em grupo se torna difícil reconhecer cada participante, numerei as entrevistas por segmento, e não o entrevistado, ficando identificadas, por exemplo: E-5-A – Estudante que participou da entrevista nº 5 na Escola A; GE-B – Estudante do Grêmio Estudantil que foi entrevistado na ESCOLA “B”; P-3-A – Professor que participou da 3ª entrevista com esse segmento na ESCOLA “A” e assim sucessivamente. Todas as visitas às escolas e as entrevistas realizadas com os seus respectivos sujeitos estão descritas nos Anexos desse trabalho.

Nas observações, que chamo de “observação participante”, já que em alguns momentos eu me envolvia nos assuntos debatidos, busquei perceber a dinâmica das escolas nas reuniões de coordenação pedagógica, conselho de classe, grêmio, CAE e outras. Registrei no meu “diário de campo” muitas falas que considerei relevantes e algumas foram usadas no trabalho. Para identificar as informações colhidas em reuniões, ou seja, aquelas que não foram gravadas formalmente em entrevistas, usei o termo “Informante”, com os códigos I-1-A, I-1-B etc (primeiro Informante da Escola A, primeiro Informante da Escola B etc).

Na fundamentação teórica e na revisão bibliográfica busquei contextualizar historicamente o conceito de Estado, com ênfase no Estado Patrimonialista, sendo esse escolhido como lente para análise dos dados coletados. Como o trabalho está inserido no campo da gestão da escola e na crença de que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (KOSÍK, 1976, p.31), busquei analisar o processo de democratização da educação no país e no Distrito Federal para então focar, especificamente, a gestão das duas escolas pesquisadas. Nesse sentido, além dos diversos autores que me embasaram, me pautei em documentos oficiais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na pesquisa de campo procurei verificar como funciona a elaboração e execução do projeto político pedagógico, de cada escola, e se havia participação dos estudantes nos mesmos.

Também investiguei como se dava a atuação dos discentes nos diferentes colegiados existentes nas escolas que, uma vez previstos legalmente, são formas burocratizadas de participação, mas que, muitas vezes, não passam de rituais meramente formais.

A opção do patrimonialismo como vertente de análise surgiu após a pesquisa na segunda instituição, onde o autoritarismo revelou ser mais presente. Para analisar a participação, essa foi classificada ou categorizada em diferentes modalidades que variaram desde a simples frequência em sala de aula até a plena autonomia dos estudantes nas tomadas de decisões, mesmo que no âmbito de seus colegiados próprios, como o Comitê Autônomo Estudantil criado na ESCOLA “A” e o Grêmio Estudantil de ambas.

Após a digitação das entrevistas que somaram em torno de 200 páginas de texto parti para a leitura e releitura na busca de elementos para a formação das categorias de análise. Tinha em mente que queria saber como se dava o processo de participação dos estudantes no interior das instituições, entretanto precisava identificar o que poderia ser selecionado como categorias, que não foram definidas a priori, justamente porque tinha a intenção de que o campo de pesquisa as revelasse. Notei pelas falas dos entrevistados, pelas observações e análise da realidade que são vários os conceitos e as formas de participação dos sujeitos nas escolas. Então resolvi marcar as falas de acordo com o tipo de participação que elas suscitavam. Também destaquei aquelas que se relacionavam ao conceito de gestão democrática, já que a participação é elemento constitutivo da mesma, e aquelas que se relacionavam com comportamentos contraditórios da participação como o autoritarismo, omissão, descaso, desrespeito, centralização. Dos pontos destacados considerei que os eventos de participação ou de sua negação deveriam ser classificados em: participação autônoma, participação tutelada e participação negada, que passaram a compreender as categorias de análise dos dados coletados.

5. O campo de pesquisa

A pesquisa se deu em duas escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Geralmente numa pesquisa a identidade das instituições estudadas é resguardada. No presente caso se tornou difícil para uma das escolas, uma vez que sua história é

tão específica que não há outra similar no DF. Então quando se discorre sobre o seu surgimento, sua trajetória e objetivos, parece quase desrespeito não dizer que é dela que estamos falando e não de outra. Na minha compreensão, a questão ética, nesse caso, é revelarmos sua identidade, já que ela é exclusiva demais para ser mascarada. Portanto uma das instituições que pesquisei foi o Centro de Ensino Médio Asa Norte ou CEAN. Para facilitar a designação, chamei esta unidade de ensino de ESCOLA “A”. A segunda escola é o Centro de Ensino Médio 3 – CEM 3 – situado na Ceilândia, Região Administrativa de Brasília, que será chamado de ESCOLA “B”. Não consegui descobrir, com detalhes, a sua história. Entretanto percebi que sua identidade é também específica o suficiente para optar pela identificação.

Usei como referência para apresentar a ESCOLA “A” o documento elaborado pela instituição com o objetivo de estruturar seu Projeto Político Pedagógico que foi elaborado em 1998/1999 e passou por algumas reformulações (usei uma versão de 2006), uma fita VHS que foi gravada pela escola quando da elaboração do PPP em 2003, o seu Regimento Interno (2003), além da dissertação de mestrado do professor Clerton Oliveira Evaristo (2002). O histórico da ESCOLA “B” ficou em desvantagem em relação ao da Escola A, visto que não foram encontradas informações suficientes para contar com detalhes a sua história. Procurei na escola sobre sua fundação e histórico e a Diretora me afirmou que não conhece a história da escola, nem sabe da existência de algum documento sobre o assunto. Na Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia o único documento que tive acesso foi o último projeto político pedagógico encaminhado à Regional, que foi o de 2005 e, segundo o funcionário que me atendeu, o documento é o mesmo há vários anos. Não me foi dada permissão para tirar cópia, mas depois confirmei que era o mesmo que uma coordenadora me entregou em 2006, intitulado de Pré-projeto. As poucas informações sobre a escola, contidas nesse documento, foram as únicas encontradas.

O CEAN é uma escola de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, integrante da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal e está vinculada, administrativamente, à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (DRE-PP/C). Classificada como Centro de Ensino Médio, destina-se, com exclusividade, a tal modalidade.

Inaugurado em 1981, no atual prédio, o Cean possui um histórico que se inicia em meados de 1960, a partir da criação de uma escola de aplicação da Universidade de Brasília – UnB, denominada CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio, que ocupava o prédio que passou a funcionar o ambulatório do Hospital Presidente Médici, hoje ambulatório do Hospital Universitário de Brasília (HUB), cuja finalidade era oferecer um campo de estágio aos estudantes dos diversos cursos de licenciatura oferecidos por aquela instituição. O corpo discente era formado, basicamente, por filhos de funcionários da Universidade e, em grande maioria, por filhos da classe média alta do Distrito Federal. Segundo o documento¹¹, naquela época as vagas eram disputadas e, muitas vezes, os filhos dos funcionários eram preteridos em função dos filhos da classe dominante.

Em 1971 a escola deixa de ser vinculada à UnB e passa a integrar a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com a denominação Centro Integrado de Brasília – CIB.

O CIB recebeu apenas duas turmas de 3º Ano, remanescentes do CIEM. “Segundo depoimentos, os alunos escolhiam as disciplinas que queriam cursar em cada ano letivo, ao transferirem para o CIB tiveram que fazer várias adaptações, principalmente em matemática, química e física.” (Projeto político pedagógico. Mimeo. À disposição na escola)

Além do Colegial (denominação do que hoje é o Ensino Médio), a escola ofereceu turmas de 1ª e 2ª séries do curso ginasial, como era denominado, na época, o que hoje são as séries finais do Ensino Fundamental. A partir de 1973 tem início o processo de eliminação gradativa do 2º Grau – Colegial, encerra-se o atendimento ao Ginásial e passa-se a atender as exigências da Lei 9672/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinava o Ensino Médio Profissionalizante. Em 1975 volta a atender o Ensino Fundamental, além de contar com 5 cursos técnicos.

Em 1976 a escola recebe o nome de Escola de 2º Grau 01 – Brasília Norte e passa a oferecer os cursos de Inglês e Francês, como uma Setorial de Línguas da Regional de Ensino.

¹¹ Projeto Político Pedagógico. Brasília, 2006. Não publicado e à disposição na escola pesquisada.

Em 1979 funcionam apenas os cursos de Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas e Habilitação Básica em Química. Em 1979 a Universidade de Brasília entrega o prédio ao ambulatório do Hospital Presidente Médici. Enquanto se construía um prédio próprio, a escola dividiu espaço com o antigo CAN – Colégio da Asa Norte, hoje Colégio Paulo Freire, onde funcionou no turno diurno, e com a Escola Classe 407 Norte, onde funcionou o noturno.

A atual escola foi inaugurada em 04 de maio de 1981 e recebeu o nome de Centro Educacional Asa Norte – CEAN. Em 1996 a escola deixa de oferecer o Ensino Fundamental e os cursos profissionalizantes e aplica a Lei 7.044/82 que prevê o ensino acadêmico, ou seja, as disciplinas no núcleo comum.

Em 2000 todas as escolas de Ensino Médio do Distrito Federal recebem a denominação de Centro de Ensino Médio. Então a escola passa a se chamar Centro de Ensino Médio Asa Norte – CEAN.

A ESCOLA “B” foi inaugurada em 12 de novembro de 1971, tendo suas atividades iniciadas nessa mesma data, como Centro de Ensino de 1º Grau. A professora Maristela Barbosa de Almeida foi designada como primeira diretora da instituição.

Em 11 de fevereiro de 1977 a escola foi transformada em Centro Interescolar, que foi posteriormente vinculado ao Complexo B de Ceilândia¹². Em 17 de outubro do mesmo ano recebeu a denominação de Centro Educacional oferecendo o Ensino Médio (na época Segundo Grau) e em 2000 o nome foi novamente alterado para Centro de Ensino Médio, quando a escola passou a oferecer além do Ensino Médio regular, também 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o documento consultado na ESCOLA “B”, “a clientela é formada por alunos com faixa etária a partir de 15 anos, no diurno e de maioria adulta no noturno. Nosso aluno, ou é filho de classe trabalhadora ou é trabalhador. Portanto trata-se de uma clientela de poder aquisitivo e nível sócio-cultural baixos” (Projeto político-pedagógico 2005 à disposição na escola).

¹² Na época ainda não havia as Diretorias Regionais de Ensino. As escolas eram vinculadas aos Complexos Escolares, que podia ser mais de um por cidade, de acordo com o número de escolas.

A partir de 2005 a EJA passou a ser prioridade, ficando o Ensino Médio regular apenas no matutino. Professores da escola afirmaram que esta medida foi tomada sem discussão com a comunidade e que quando retornaram das férias foram informados que muitos teriam que deixar a escola porque junto com os alunos da EJA estavam vindo os professores que já trabalhavam com essa modalidade. Essa medida, segundo os professores, provocou grande insatisfação.

CAPÍTULO I

O ESTADO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

1.1 Alguns conceitos sobre a formação do Estado

Quando analisamos as políticas públicas, torna-se mister uma reflexão sobre a constituição do Estado na tentativa de compreensão de tais políticas. Apresento aqui os pensamentos de alguns teóricos sobre o Estado, que ora aparece como sendo uma constituição racional, ora como sendo histórica. Bobbio e Bovero (1991) retratam o caráter do jusnaturalismo, ou do direito natural, bem como as diferenças entre as concepções hobbesianas e aristotélicas da formação do Estado. Carnoy (1990) e Althusser (1985) falam da concepção marxista/leninista sobre tal constituição, Weber (1999 e 2000) analisa o modelo racional, tradicional e carismático de administração e Faoro (2001) sobre o Estado patrimonialista, que é o foco desse trabalho.

Segundo Bobbio e Bovero (1991) vários autores defenderam a “escola do direito natural”, porém pertencentes a orientações diversas e às vezes contraditórias. Enquanto que para os juristas-filósofos como Leibniz e Kant, a matéria do direito natural compreende tanto o direito privado quanto o direito público, para os filósofos, principalmente Hobbes, Locke e Rousseau, o tema de suas obras é quase, exclusivamente o direito público.

O método que une autores tão diversos é o método racional, ou seja, aquele método que deve permitir a redução do direito e da moral a uma ciência demonstrativa. Dentre os diversos autores Thomas Hobbes é o que mais se destacou. Para os jusnaturalistas o estado da natureza estaria em contradição com o estado civil. No estado natural os indivíduos estariam num estado de singularidade e isolamento; seriam desorganizados e estariam sempre em conflito. Já no estado político haveria uma união dos indivíduos isolados e dispersos em uma sociedade perpétua e exclusiva, que seria a única a permitir uma vida conforme a razão. Para Hobbes, o Estado, com uma visão superior, faria a organização dos indivíduos através do contrato social, porém num modelo absolutista. Nessa visão a filosofia do mundo político se dá dentro da sociedade civil,

onde a legitimação da sociedade política é o consenso.

Para Rousseau, o Estado atua por delegação do povo, segundo um contrato social explícito e bem delimitado. Através desse contrato as pessoas saíam do estado de liberdade natural, para o estado de liberdade civil, controlada pelo Estado. A ruptura de um período e a introdução do outro não se daria de forma brusca. O primeiro período ele chama de primitivo, em que se compara a vida humana a de outros animais, onde o instinto guiava as atitudes dos homens. Teria havido um período de transição, chamado selvagem, quando os homens começaram a ter que disputar o alimento, o abrigo e outros benefícios da natureza e, com isso desenvolve a criatividade, a agilidade do corpo e o trabalho para que pudessem sobreviver às situações difíceis. Este teria sido um período longo e feliz. Nesse período teria origem a propriedade privada, que na concepção de Rousseau é o início da desigualdade e da desordem entre os homens. Quando o homem achou de se apropriar da terra e do trabalho do outro e não houve contestações, foi o início da propriedade privada e da exploração de uns sobre os outros. Com a desordem entre os homens surge a necessidade do Estado civil, através de um contrato social.

A visão contratualista do Estado foi parte das ideologias políticas liberais onde o processo político é entendido como um jogo de interesses, no qual o sistema de poder político não passa de um instrumento dócil perante os interesses dominantes que se articulam, essencialmente na esfera da atividade econômica, ou seja, no mercado.

Bobbio e Bovero apresentam algumas características que tornam o jusnaturalismo o reflexo teórico da sociedade burguesa em formação: a) não há confusão entre poder econômico e poder político, já que as relações são elementares, que é característica da sociedade feudal; b) Sendo as relações econômicas regidas por leis próprias, representa o momento de emancipação da classe que prepara para tornar-se economicamente dominante; c) a ênfase na visão individualista, comumente considerada como um traço distintivo da concepção do mundo e da ética burguesas; d) a teoria contratualista reflete a idéia de uma classe que se encaminha no sentido de se tornar dominante e deve conquistar também o poder político; e) a tese do consenso é própria de quem almeja conquistar o poder, e uma vez conquistado, passa a defender a tese contrária; f) os ideais de liberdade e igualdade que tem lugar no estado de natureza, caracterizam a concepção libertária e igualitária que anima por toda parte os movimentos burgueses.

As argumentações apresentadas conduzem à idéia de que o jusnaturalismo é uma doutrina que apresenta significados, tanto filosóficos quanto políticos, bastante diversos entre vários autores, porém permanece a idéia comum de sistema de normas anteriores e superiores às do Estado. Tais normas, mesmo pertencendo ao campo do imaginário, são relevantes para influenciar a hegemonia dos ideais burgueses sobre a sociedade, tendo campo mais fértil onde o feudalismo se fez mais intenso.

Em oposição ao modelo jusnaturalista, e, especificamente ao modelo hobbesiano da constituição do Estado, os mesmos autores falam sobre o modelo aristotélico. Em vez de dicotômico e fechado ele se mostra plural e aberto. Em vez de reconstrução racional, Aristóteles apresenta uma idéia de reconstrução histórica do Estado enquanto pólis ou cidade, que se formou através de etapas pelas quais a humanidade teria passado das formas primitivas às formas mais evoluídas de sociedade, começando pela família, até chegar à sociedade perfeita, que seria o Estado, tendo alcançado o nível de auto-suficiência. Enquanto os jusnaturalistas defendem a passagem entre os estados através da vontade racional pela teoria contratualista, Aristóteles afirma que a passagem de um estado a outro seria uma evolução natural (teoria naturalista). Enquanto o modelo hobbesiano apresenta o consenso como forma de legitimação do poder do Estado, o outro defende um estado de necessidade, de acordo com a natureza social do homem, onde os conflitos estariam previstos. Segundo Aristóteles a natureza família e Estado são equivalentes. Já em Hobbes o Estado é o superprotetor da sociedade, racionalmente.

Já no pensamento marxista/leninista, o Estado aparece como parte da divisão do trabalho, isto é, como parte do aparecimento das diferenças entre os grupos na sociedade. Contrapondo a concepção hegeliana de Estado racional, eterno e não histórico Marx colocou o Estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. Ele rejeita a visão do Estado como curador da sociedade em oposição não só a Hegel, mas a Locke, Hobbes, Rousseau e Smith. Marx chegou a uma formulação de sociedade capitalista como uma sociedade de classes dominada pela burguesia, sendo o Estado a expressão política dessa dominação, que em vez de estar acima dos conflitos, está profundamente envolvido neles. (Carnoy, 1990).

Os fundamentos marxistas revolucionaram os conceitos em relação ao Estado e às

estruturas de poder. Em tal pensamento o Estado é explicitamente concebido como um aparelho repressivo. “O Estado é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, a exploração capitalista).” (ALTHUSSER, 1985, p. 62). Numa sociedade burguesa, o Estado representa o braço repressivo da burguesia.

Na teoria marxista o aparelho de Estado compreende: o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões etc. Althusser chama tais instituições de Aparelho Repressivo do Estado. Ou seja, funcionam através da violência. O autor considera que, dentre os estudiosos do marxismo, Gramsci foi o único que avançou no sentido de não reduzir o Estado ao aparelho repressivo, mas que compreendia um certo número de instituições da sociedade civil, tais como: a Igreja, as Escolas, os sindicatos etc. Também abordando a visão de Gramsci, Dourado afirma que “o Estado ampliado (integral) compreende a articulação entre a sociedade civil (sistema privado de produção e aparelhos ideológicos de hegemonia) e a sociedade política (coerção). O Estado é, portanto a expressão da correlação de forças contraditórias” (DOURADO, 2006, p. 26).

Althusser chamou de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) as instituições distintas e especializadas que também fazem parte do aparelho do Estado: o sistema das diferentes igrejas, o sistema das diferentes escolas públicas e privadas, o sistema jurídico, a família, os sindicatos, os partidos políticos, o sistema de informação (rádio, televisão etc.), o sistema cultural (Letras, Artes, Belas Artes, esportes etc). Ele afirma que os AIE não se confundem com o Aparelho repressivo, embora o ideológico possa, em alguns momentos, ser repressivo e vice-versa. Uma das diferenças expressivas apresentadas em relação aos dois aparelhos é que o repressivo funciona, prioritariamente, através da violência enquanto que os ideológicos funcionam através da ideologia.

O aparelho repressivo do Estado consiste em garantir pela força as condições políticas da reprodução das relações de produção, que são relações de exploração. Ele garante as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado. “Com efeito, são estes que garantem, em grande parte, a reprodução mesma das relações de produção, sob o ‘escudo’ do aparelho repressivo do Estado. É neles que se desenvolve o papel da ideologia dominante, e da classe

dominante, que detém o poder do Estado.” (ALTHUSSER, 1985, p. 74). Ou seja, o Aparelho repressivo do Estado necessita dos Aparelhos Ideológicos para assegurar a “harmonia” entre os aparelhos. É preciso instaurar a ideologia dominante nos diversos sistemas para o sucesso da reprodução da estrutura de poder e de produção.

Apesar das considerações de Marx sobre o Estado, é Lênin quem alcança uma proposta concreta de transformação afirmando que a total libertação da situação de alienação não é possível, a não ser por uma revolução violenta e destruição do aparelho de poder do Estado. Tal proposta seria a “ditadura do proletariado” conquistada através da luta armada. Ele montou uma estratégia política de tomada do poder, idealizando que a revolução se daria onde o capitalismo fosse mais forte.

Para Lênin não haveria outro caminho para a transformação do Estado a não ser pela ditadura do proletariado, visto que a democracia burguesa era ilusória e o conflito sempre existiria, sendo inclusive necessário para existência do Estado. Nesse sentido era necessário eliminar a burguesia e, para tanto se exigia um Estado operário todo-poderoso, pronto para eliminar aquele grupo, coercitivamente. Os interesses da burguesia não seriam necessários no novo tipo de Estado, tendo os integrantes dessa classe que se tornarem pessoas comuns.

Weber (1999 e 2000) analisa o Estado como uma organização administrativa assim como outras instituições tais como a igreja, os partidos, o exército e as grandes empresas privadas. Considera a dominação legal, com quadro administrativo burocrático, como o modelo ideal de administração que, para ele, é uma forma especificamente moderna. Tal dominação, segundo o autor, baseia-se nas idéias de que todo direito pode ser estatuído de modo racional para que seja respeitado pelos membros da associação; que todo direito é um cosmos de regras abstratas estatuídas com determinadas intenções e que a administração é o cuidado racional de interesses previstos pelas ordens da associação; que o superior, enquanto ordena, obedece, por sua parte à ordem impessoal pela qual orienta suas disposições. Nesse sentido passo a usar o termo burocracia ou burocratização assim como o considera Weber nas obras citadas.

Em um quadro administrativo burocrático os membros da associação, “ao obedecerem ao senhor, não o fazem à pessoa deste, mas, sim, àquelas ordens impessoais e que, por isso, só

estão obrigados à obediência dentro da competência objetiva, racionalmente limitada, que lhe foi atribuída por essas ordens.” (WEBER, 2000, p. 142). Assim a dominação se torna racional, tendo como categorias: a vinculação do exercício à regras estatuídas e as funções determinadas por competência, com limitação fixa dos meios coercitivos. Ao exercício organizado da forma racional de administração o autor denomina “autoridade institucional”. Afirma que um presidente eleito de um Estado é uma “autoridade institucional”. Ele acrescenta às categorias o princípio da hierarquia oficial e a instituição de regras, que para serem aplicadas com racionalidade plena, é preciso uma qualificação profissional para o exercício das profissões.

Weber (1999 e 2000) considera que, o tipo de dominação estabelecido na sociedade define o modelo de administração da mesma. Dominação, para ele, é entendida como “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas.” (1999, p. 139). Portanto, segundo Weber, para a dominação acontecer requer um quadro de pessoas com cuja obediência se pode contar. Tal obediência pode estar vinculada ao Senhor (ou aos senhores) por costume, por afetividade, por interesses materiais ou por motivos ideais (racionais referentes a valores). Esses motivos não são confiáveis, é preciso a crença na legitimidade. A obediência difere conforme a natureza da legitimidade pretendida, do quadro administrativo destinado a garanti-la e do caráter do exercício da dominação.

Nem toda situação de poder autoritária pode se caracterizar numa dominação. Deve ser considerada uma probabilidade de legitimidade. Nem toda obediência a uma dominação é orientada na crença da legitimidade. Pode ser uma questão de oportunidade, por interesse material próprio ou aceita por fraqueza e desamparo individuais. Para Weber (1999 e 2000) há três tipos de dominação legítima. Além da dominação de caráter racional (dominação legal) como já foi descrita acima, onde o seu tipo mais puro é a dominação burocrática, o autor analisa a dominação de caráter tradicional e a de caráter carismático.

A dominação de caráter tradicional (dominação tradicional) é baseada na crença da santidade das tradições e na legitimidade daquele que, em virtude dessas tradições representam a autoridade. A dominação patriarcal é o tipo mais puro. O senhor ordena, os súditos obedecem. O quadro administrativo é formado pelos “servidores.” A obediência se dá por fidelidade e pode ser através de duas formas: 1) Estrutura puramente patriarcal de administração. Os servidores são

completamente dependentes do senhor. Tipo mais puro: o sultanato; 2) Estrutura estamental: obedece-se em virtude da dignidade, santificada pela tradição, fidelidade. Seu tipo mais puro é o patriarcal. O quadro administrativo consta de dependentes pessoais do senhor (parentes, amigos, favoritos ou pessoas que estão ligadas por vínculo de fidelidade). Os servidores são pessoas independentes com direito próprio do cargo. O poder senhorial acha-se repartido entre o senhor e o quadro administrativo e as relações se caracterizam como domésticas.

Em princípio, segundo o autor, é impossível criar novos direitos em função da tradição e os limites de domínio do senhor estão no seu livre arbítrio, na sua simpatia ou antipatia, suscetíveis de se deixarem influenciar por pontos de vistas, também pessoais.

A dominação de caráter carismático se dá em virtude de devoção à pessoa do senhor, por afetividade, carisma, emotividade, por revelação de heroísmo, poder intelectual ou de oratória. Quem manda é o líder, que pode ser um herói, um profeta, um grande demagogo e quem obedece é o apóstolo. O quadro administrativo é escolhido segundo o carisma e vocação pessoais, e não devido à sua qualificação profissional, como o funcionário, ou à sua posição como no quadro estamental, ou à sua dependência pessoal, de caráter doméstico como no quadro administrativo patriarcal.

Dos três tipos de dominação apresentados por Weber (1999 e 2000), a dominação tradicional é a que motivou a vertente analítica dessa investigação. No atual Estado brasileiro, o conjunto de leis, regulamentos, regimentos e pareceres que normatizam as diversas instituições são características da burocratização apontada pelo autor. Entretanto com a insistente herança cultural patriarcal nota-se que estão presentes nas administrações públicas relações hierarquizadas e autoritárias que prejudicam ou inviabilizam o pleno cumprimento das normas ou mesmo influenciam a própria elaboração das mesmas.

Assim sendo a dificuldade de mudanças de paradigmas e criação de novos direitos é latente. No campo das escolas públicas, percebe-se que suas direções, nas pessoas que as representam, parecem ignorar as “leis” que legitimam a gestão democrática com a participação de todos que compõem a instituição. Então não bastam as legislações para garantir a burocratização das instituições ou os direitos dos seus membros. A questão se torna indefinida quando referimos-

nos aos “membros” da instituição. Se todos que compõem a comunidade escolar são membros, com direitos garantidos institucionalmente, deveriam participar mais ativamente da mesma. Entretanto alguns dos atores que atuam na escola, como alunos, pais, auxiliares de educação, às vezes não são considerados ou não se sentem membros da escola. A hierarquização tradicional das funções se assemelha a uma divisão estamental, onde grupos privilegiados se fecham na defesa do cumprimento das ordens dos seus senhores, para não perderem benefícios e privilégios. Os objetivos da instituição são, muitas vezes, ignorados ou mesmo não são definidos. Muitas escolas caminham sem saberem para onde estão indo ou onde querem chegar.

Vale aqui discutir sobre o estamento que, na visão de Faoro, 2001 é “filho legítimo do Estado Patrimonial”. O autor explica o surgimento dos estamentos, em Portugal, nosso principal colonizador, como sendo decorrência da ampliação das atividades do Estado (ou do Rei) nos empreendimentos comerciais-marítimos e industriais com o objetivo de aumentar as rendas que a terra já não lhe dava em montante que satisfizesse as ambições crescentes. Dessa situação surge a necessidade de aparelhamento do poder administrativo do Estado. Então: “De senhor virtual do território eleva-se o Estado, em nome do rei,” (FAORO, 2001, p. 60).

Com o desenvolvimento do comércio marítimo e a redução de poder do soberano, o domínio do clero, da nobreza e da burguesia se reduz dando lugar aos prelados, fidalgos, letrados e cidadãos, as quatro ordens de pessoas que passam a tomar assento no plenário das decisões políticas, onde os letrados ou legistas, ganham relevo. “Depois de dividir as funções com a fidalguia, eles se tornam titulares exclusivos dos grandes cargos, embrionariamente ministeriais.” (p. 65). Assim, eles se agregam não numa casta ou classe, mas em uma comunidade onde todas as parcialidades se representavam: os estamentos.

Faoro distingue classe de estamentos:

A classe se forma de um grupo disperso, não repousa numa comunidade, embora possa levar, pela identidade de interesses, a uma ação congregada, [...] em benefício comum. De outra natureza é o estamento. – primariamente uma camada social e não econômica, embora possa repousar, em conexão não necessária real e conceitualmente, sobre uma classe. O estamento político (...) constitui sempre uma comunidade, embora amorfa: os seus membros pensam e agem conscientes de pertencer a um mesmo grupo, a um círculo elevado, qualificado para o exercício do poder. A situação estamental, a marca do indivíduo que aspira aos privilégios do grupo, se fixa no prestígio da camada, na honra social que ela infunde sobre toda a sociedade. (2001, p. 61).

Dessa forma, pensando e agindo conscientes de pertencerem a um círculo de poder, os membros do estamento reconhecem como próprios certos comportamentos e fazem uso do prestígio a eles atribuído, não raro, hereditariamente. Para incorporar-se ao estamento, não há distinção entre o rico e o pobre, o proprietário e o homem sem bens. “Ao contrário da classe, **no estamento não vinga a igualdade das pessoas – o estamento é, na realidade, um grupo de membros cuja elevação se calca na desigualdade social.**” (FAORO, 2001, p. 61, grifos meus)

De acordo com o autor, os estamentos florescem, de modo natural, nas sociedades em que o mercado não domina toda a economia, a sociedade feudal ou patrimonial. No entanto, na sociedade capitalista, os estamentos permanecem, residualmente, em virtude de certa distinção econômica mundial, sobretudo nas nações não integralmente assimiladas ao processo de vanguarda. Daí, que representem eles um freio conservador, preocupados em assegurar a base de seu poder.

Segundo Faoro no Estado patrimonial de estamento, ao contrário da sociedade de classes, o domínio acontece de cima para baixo. E continua:

Todas as camadas, os artesãos e os jornaleiros, os lavradores e os senhores de terras, os comerciantes e os armadores, orientam suas atividades dentro das raias permitidas, respeitam os campos subtraídos ao controle superior, submetem-se a regras convencionalmente fixadas. Junto ao rei, livremente recrutada, uma comunidade – patronato, parceria, oligarquia, como quer que a denomine a censura pública – manda, governa, dirige, orienta, determinando, não apenas formalmente, o curso da economia e as expressões da sociedade, sociedade tolhida, impedida, amordaçada. (2001, p. 62-63)

O autor ainda afirma que “Os estamentos governam, as classes negociam. ‘os estamentos são órgãos do Estado, as classes são categorias sociais.’ (econômicas).” (2001, p. 62).

De acordo com a conceituação de Faoro, creio que no atual modelo de gestão das escolas públicas do DF, o patrimonialismo, com o exercício do poder estamental, ainda persiste, mesmo que residualmente. Apesar de estarmos inseridos numa sociedade capitalista, grande parte das gestões ainda preserva um comportamento autoritário e trata as instituições públicas ou os cargos ocupados como se fossem propriedades privadas. É comum haver um grupo de poder que decide por todos, não existindo o diálogo e as negociações. Isso faz com que os diversos membros da comunidade escolar ajam “nas raias permitidas”.

1.2 A Gestão Democrática no contexto nacional

O processo da gestão da educação não ocorre apartado dos imperativos da globalização, que vem gerando mudanças no mundo do trabalho e provocando um processo de exclusão social sem precedentes. Graças às transformações ocorridas no campo da comunicação e da informação, foram evidenciadas alterações no conceito de distância e tempo o que gerou novas demandas para a educação escolar. Dentro desse contexto dinâmico onde acontecem profundas mudanças nas relações do Estado com a sociedade faz-se cada vez mais necessário que esse indique as linhas mestras para a formação da cidadania ao mesmo tempo em que deve se responsabilizar por uma política de educação pública voltada para o atendimento das necessidades da imensa maioria da população brasileira que tem na escola pública uma das poucas formas de superar as condições existenciais. Ocorre que esta superação não pode se dar com a negação da construção da sua identidade como povo e nação. Por este motivo considero que a educação não deve estar entregue às “leis do mercado”. Por conseguinte, entendo que cabe ao Estado cuidar da educação. Ou seja, ela deve ser pública e apresentar qualidade que seja referenciada de acordo com uma concepção que situe a pessoa humana num processo de emancipação. “Pensar, pois, um processo educacional e a ação das escolas significa definir um projeto de cidadania e atribuir uma finalidade à escola que seja congruente com aquele projeto.” (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p. 149).

Os autores citados alertam para a necessidade de um novo paradigma para a gestão educacional que rompa com o processo de gestão que usualmente tem sido desenvolvido nas escolas que se baseia numa concepção de educação que deriva do paradigma racional positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada. “Com isso pode-se compreender a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais das escolas” (p. 151). Já em relação ao novo paradigma os autores consideram que o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, resguardando as condições de igualdade e de diferenças nas interações entre os sujeitos.

Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais do que o outro, pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações

de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos. (BORDIGNON E GRACINDO, 2001 p. 151-152).

A mudança requer, segundo os autores, alterações na estrutura interna do pensamento, uma revolução da consciência que implica substituir a postura de resignação e passividade, da consciência servil pela consciência ativa que recria a si própria. Destacam que essa nova concepção educacional não reduziria a importância da autoridade dos gestores, que teriam papel fundamental na gestão democrática.

O princípio da gestão democrática está enunciado no inciso VI, do Art. 206 da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que preconiza, como elementos da gestão democrática (Art. 3º, Inciso VII), a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Art. 14, Inciso I) e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares (Art. 14, Inciso II). Há, portanto, a demonstração de que a gestão democrática e a participação da comunidade na construção dos projetos da escola são dimensões legítimas. No entanto, o autoritarismo parece ainda estar arraigado na prática administrativa das escolas, comprometendo, fortemente, a democracia e a autonomia na educação.

Apesar de não estarem consolidados os reais anseios dos movimentos organizados em defesa da escola pública, os princípios democráticos constantes nessas Leis, bem como o próprio conceito de Gestão Democrática, foram forjados nas lutas desses movimentos.

Observam-se diversas formas de interpretação do que venha a ser gestão democrática, autonomia ou participação. A participação tem-se ampliado, em termos quantitativos, já que o acesso e permanência do aluno na escola tem sido maiores, as legislações falam em gestão democrática, participação da comunidade e projeto pedagógico, porém as políticas autoritárias continuam determinando os currículos, favorecendo a privatização (inclusive do ensino público) e desobrigando o Estado da oferta de educação em todos os níveis. Nesse sentido, Neves (2002) apresenta uma reflexão sobre o caráter antipopular das políticas sociais neoliberais¹³, afirmando

¹³ Segundo Silva (1994) o projeto neoliberal é parte de um processo internacional mais amplo. A hegemonia neoliberal segue, de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países como os Estados Unidos e Inglaterra

que, em tais políticas, “as massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia”. Ou seja, a participação acontece de forma reduzida, dentro das limitações daquilo que é “servido” aos pobres, nunca no âmbito das tomadas de decisão. Assim, de acordo com Libâneo, “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, mercadoria, ao mesmo tempo em se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 2000, p. 18).

A marginalização dos mais pobres pela escola é considerada por Cecon e outros como expressão do construto social.

A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Os mais pobres são marginalizados pela escola do mesmo jeito que são explorados no plano das relações de trabalho e impedidos de participar da vida política. A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação das decisões. A escola, portanto, é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual, em que a regra de comportamento é cada um por si e salve-se quem puder. (CECON et al., 1982 p. 81).

Depreende-se assim que a escola não é um ente isolado da sociedade. Ela reflete a forma como a sociedade está organizada. Nesse sentido, os caminhos pelos quais percorreram a história de luta pela gestão democrática da educação pública, bem como os conceitos atribuídos a ela, passam pelos momentos históricos nos quais a sociedade vive. Como a busca é de rompimento com aquilo que nos oprime e nos exclui, o conceito de gestão democrática passou por diferentes concepções de acordo com as demandas de cada época. Além dos conceitos construídos nas lutas dos educadores e outros segmentos da sociedade, o termo foi apropriado também pelas elites dominantes e usado da forma como lhes interessam, como acontece em qualquer sociedade capitalista e autoritária. Pedro Casaldáliga faz um questionamento sobre essa apropriação do termo democracia.

De que falamos, quando falamos em democracia? [...] A democracia que conhecemos, para as maiorias é apenas democracia fundamentalmente eleitoral e ainda com todas as restrições impostas pelo capital e seus meios de comunicação. Não é democracia

com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. “A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.” (SILVA, 1994, p. 15).

econômica, nem democracia social, nem democracia étnico-cultural. Não é democracia participativa; é, quando muito, delegada ou representativa; mas, representativa de que interesses e delegada com que controles?¹⁴

Se no seio da sociedade a democracia que se tem é a representativa e mesmo assim que não expressa de fato a vontade dos representados, na escola não é diferente. Os colegiados funcionam com representantes que, muitas vezes, não têm noção do que seja representar e os representados nem ao menos sabem que têm um representante. Paro (1995), ao comentar o caráter representativo do Conselho Escolar, assegura que “um dos principais fatores que impedem que o CE se transforme num instrumento de democratização das relações no interior da escola é a falta de ligação entre representantes e representados, especialmente no que se refere a pais e alunos.” (PARO, 1995, p. 149). Ou seja, uma instância que poderia ser uma forma de expressão da democracia dentro das instituições torna-se um espaço limitado.

Mas, apesar do desrespeito que existe nas instituições e na sociedade, no tocante à democracia, é possível perceber que a luta dos que a defendem continua latente. Se existe a luta pela democracia é porque o autoritarismo ainda está presente. E, numa sociedade historicamente autoritária como a nossa, o conceito de gestão democrática é um construto histórico edificado no seio das lutas organizadas, principalmente nos meios acadêmico e sindical. E é esse conceito em construção que anda junto com o desejo de transformação da educação em instrumento de edificação de uma sociedade mais justa que deve prevalecer.

Originalmente, a luta pela democratização da educação básica trazia a concepção de acesso universal, o que resultou na priorização, no âmbito das políticas públicas, dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Tal priorização não estava apartada do contexto histórico da educação no país. No início do século XX, segundo Azevedo, o analfabetismo atingia cerca de 80% da população, caindo para 56,2% em 1940 e 33,1% em 1970. A educação foi reconhecida como direito universal a partir da Constituição Federal de 1934, que confirmou a responsabilidade do Estado pela oferta obrigatória e gratuita da educação primária. As Constituições desde então ratificaram e ampliaram esse direito. Entretanto, apesar da educação

¹⁴ CASADÁLIGA, Pedro. Exigimos e fazemos uma outra democracia. Artigo do jornal *on line*: Adital, Notícias da América Latina de 22/12/2006. www.adital.com.br acessado em 28 de dezembro 2006.

ter passado a ser reconhecida como direito universal não se evidenciaram maiores esforços no sentido de se garantir a universalização do ensino fundamental. O que historicamente tem se verificado, na prática, é a violação desse direito. (AZEVEDO, 2001).

O tema democratização da educação está colocado como demanda na constituição da esfera pública nacional, segundo Cury (2000), desde os primórdios do século XX, assumindo um caráter mais ofensivo no período pós-segunda guerra mundial. “Contudo no Brasil, os anos 70 que inaugurarão grandes conquistas em torno da temática.” (OLIVEIRA, 2001, p. 91). É quando a organização dos trabalhadores em sindicatos e associações acadêmico-científicas se torna elemento fundamental para a articulação da luta pela qualidade do ensino. De acordo com Mendonça, “a quase equidade no acesso não promoveu a equidade na qualidade. Por isso, a expansão desqualificada do ensino fundamental levou setores organizados da sociedade à mobilização pela oferta de ensino de qualidade, não se conformando apenas com a universalização das matrículas.” (2004, p. 121). Ou seja, a expansão da escolarização às camadas pobres da sociedade não representou a superação das mesmas da condição de exclusão, já que a qualidade não foi uma exigência da proposta de ampliação do acesso, o que motivou a luta dos setores organizados na área da educação. Tal luta se estende na década seguinte em função de diversos fatores como o próprio processo de redemocratização do país e as lutas específicas dos profissionais de educação.

No início da década de 1980, conforme Mendonça (2001), a discussão girou em torno da indicação de dirigentes, o que de certa forma fez com que as reivindicações pela implementação de eleições para diretores tornasse a temática da gestão democrática reduzida a esse mecanismo, “o que é compreensível pela vinculação do processo eleitoral com a democracia e pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais.” (p. 86). A eleição para diretores, ainda em conformidade com o autor, é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. Cabe ressaltar que mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988, que prevê gestão democrática da escola pública, a eleição de dirigentes escolares foi adotada por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão, inclusive o do Distrito Federal, campo de estudos dessa pesquisa.

Nos anos de 1990 o foco das pressões populares pela democratização da educação assume o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social. A resposta do Estado às pressões da sociedade vem no sentido de tentar, em suas reformas, compatibilizar o atendimento das demandas com uma política de contenção de gastos públicos, sem abrir mão da condução do processo de mudança. Nesse sentido Oliveira afirma que:

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre nos anos 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com a mesma orientação. (...) Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 95-96).

As orientações mencionadas pela autora trouxeram conseqüências graves para a gestão da educação, já que o discurso da técnica e da neutralidade da educação fez com que, em muitos momentos, a luta política no interior das escolas fosse neutralizada ampliando o espaço do autoritarismo e do favoritismo político na indicação dos gestores escolares.

A gestão democrática da educação foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, graças aos diversos acontecimentos que motivaram a participação popular. Entretanto as leis específicas sobre gestão democrática nos vários estados e municípios da federação constituem-se “como manifestação legislativa mais completa do entendimento das autoridades pela maneira pela qual a norma constitucional se aplica ao sistema público de ensino de sua alçada.” (MENDONÇA, 2001, p. 86). Assim, mesmo onde vigoram leis chamadas de Gestão Democrática, não são raras as atuações de diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, monopolizando os foros de participação.

Para o mencionado autor a educação brasileira experimentou uma democratização tardia, pois as influências liberais adaptaram-se aos interesses de grupos e predominou uma cultura política autoritária. O próprio conceito de gestão democrática é definido ao gosto das autoridades políticas. A concepção dos gestores enxerga em tudo que é ampliação de direitos um sinônimo de gestão democrática. A escola pública ainda é vista como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. Nesta concepção o professor é o dono do cargo, dos alunos e de sua

classe e o diretor é o guardião dos valores e do funcionamento deste modelo de escola. (MENDONÇA, 2001).

Percebe-se, então, que o conceito de democratização da educação passou primeiramente pela questão do acesso universal, já que a maior demanda era por ampliação do número de vagas nas escolas, depois pela busca da qualidade para que a evasão e repetência pudessem ser superadas e, posteriormente, ganhou nitidez na luta pela participação nos processos de gestão, onde a escolha de dirigentes desempenhou relevante papel. No entanto, entendo que todos esses sentidos ainda precisam fazer parte da demanda por democracia, pois o acesso ainda não está universalizado, a qualidade ainda não atingiu seu patamar mínimo exigido para manter os alunos na escola e prepará-los para a superação de suas condições existenciais e a participação nas tomadas de decisões ainda é quase irrelevante.

Entendo que hoje a gestão democrática deve ser tida como um conceito forjado nas lutas dos movimentos organizados, basicamente nos vetores sindicais e acadêmicos. Conceito este que inclui como mecanismos da gestão democrática: a participação, a autonomia, as descentralizações administrativa, financeira e pedagógica, o funcionamento de Conselhos Escolares, a transparência e pluralismo nas decisões e a escolha democrática de dirigentes. Dourado (2003) ressalta que a gestão democrática hoje implica um processo de participação coletiva, daí a importância da criação de instâncias colegiadas de caráter deliberativo, do processo de participação na escolha dos diretores e na definição e construção do projeto político pedagógico, além do acompanhamento dos recursos recebidos pela escola.

Acredito que as práticas autoritárias, patrimonialistas, excludentes presentes no interior das escolas podem ser rompidas para que outros conceitos de gestão e de qualidade se desenvolvam. Para tal intento entendo ser relevante uma gestão democrática que promova ampla participação dos sujeitos nas tomadas de decisão, que valorize o pensamento autônomo e que consiga garantir a natureza institucional da escola, que é eminentemente pedagógica.

1.3 A Gestão Democrática no Distrito Federal

Como já descrito anteriormente, no que se refere à gestão democrática, são diversas as formas de interpretação. No Distrito Federal não é diferente. Também está presente “essa maneira autocrática e autoritária de funcionamento do Estado, característica do governo estamental, que permite que as políticas públicas, (...), sejam constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas”. (MENDONÇA, 2001, p. 97). Na maior parte do tempo de existência da capital do País, de acordo com Mendonça, “o governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo.” (2001, p. 97).

As citações acima são apropriadas para definir a situação do Distrito Federal em considerável parte de sua existência. O jornal A Folha de S. Paulo¹⁵ traz na seção Opinião um comentário sobre o patrimonialismo instaurado na cultura brasileira desde a sua formação, que privilegia o favoritismo político no preenchimento dos cargos públicos. “Esse parece ser o maior entrave à constituição de uma burocracia profissional qualificada e que obedeça ao princípio republicano da impessoalidade, um dos pilares da democracia.” (p. A2)

Mesmo com tais entraves à democracia, que estão fortemente presentes no Distrito Federal, tal ente da federação construiu sua história de resistência, que também esteve alinhada a situação nacional conseguindo garantir, em alguns momentos, a gestão democrática na educação. Segundo Mendonça (1998), já foram identificados três momentos em que a gestão foi, de fato, caracterizada como democrática: Logo após a construção de Brasília, nas suas primeiras escolas, em que a diretora era escolhida entre as professoras da escola, após um rodízio periódico em que o cargo passava por todas quando, então, uma delas era eleita para assumir a direção; em 1985, fruto de um acordo coletivo de trabalho firmado entre o governo e o Sindicato dos Professores, que dá prosseguimento em 1988 e é interrompido em 1991, com a posse do primeiro governador

¹⁵ A Folha de S. Paulo. 14 de abril de 2005. Seção Opinião, p. A2.

eleito do Distrito Federal; em 1995, após eleição de um governador ligado a partidos de esquerda (não mais como um acordo coletivo, mas respaldado em legislação específica)¹⁶.

É latente nas escolas a diferença nos processos de participação dos diversos atores em diferentes momentos políticos. No Distrito Federal foi possível observar e comparar as políticas educacionais elaboradas e implementadas por dois governos distintos. Desde que foi instituído o processo de eleições diretas para Governador do Distrito Federal, em 1990, até 2006, Brasília teve apenas dois governadores: Joaquim Roriz, do PMDB, que concluiu seu terceiro mandato e Cristóvam Buarque, do PT, que governou por um mandato. Como as plataformas políticas dos dois governos contrastavam, diferenças foram observadas por muitos pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2000; COSTA, 2002; PIMENTEL 2003; BRANDÃO, 2003; SILVA, 2004; PACHECO, 2005; ARAÚJO, 2000; NASCIMENTO, 2006; EVARISTO, 2002.) com o propósito de investigar os processos de participação, gestão democrática, autonomia, projeto político pedagógico, bolsa família etc. Todas as pesquisas analisadas comungaram da mesma abordagem metodológica, tal seja a pesquisa qualitativa, o que resultou num pequeno universo de instituições pesquisadas, porém com relevância suficiente para que fosse possível verificar a importância das políticas educacionais para uma maior democratização das políticas públicas em educação e da gestão das escolas.

Pelas pesquisas consultadas, foi possível perceber que em um Governo Distrital intitulado Democrático e Popular, no período de 1995 a 1998, apesar de dificuldades detectadas, a participação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar foi mais expressiva.

Em 1999 Joaquim Roriz retoma o poder e, no campo educacional, há um rompimento das ações iniciadas anteriormente. O processo de indicação de diretores¹⁷ passa a constar de prova escrita e análise de *curriculum vitae*, para então compor uma lista tríplice que, caso não venha a ocorrer, o diretor será indicado pela Secretaria de Educação, até que haja outro processo seletivo. Vale ressaltar que o indicado pode ser alguém reprovado no processo seletivo.

¹⁶ A gestão democrática no referido governo foi regulamentada pela Lei n° 957/95 e pelo Parecer n° 71/96 – CEDF, que vigoraram durante quatro anos e previa a alternância de mandato da direção a cada dois anos.

¹⁷ A gestão “meritocrática” (assim denominada por Pimentel, 2003.) foi regulamentada pelo Decreto n° 20.691/99 e pela Lei Complementar n° 247/99, que foi substituída pela Lei n° 3.086 de 5 de dezembro de 2002.

A luta pela democratização do ensino no Distrito Federal acontece desde muito antes da atuação de um governo eleito por partidos de esquerda. A expressão disso foram as eleições para diretores de escolas em 1985 e 1988 e de Complexos Escolares¹⁸ em 1985. Nessa época quando o país passava por um estado de redemocratização em que vários estados já elegiam seus governadores, de acordo com Mendonça, “no Distrito Federal, a abstinência eleitoral ainda se daria por alguns anos, considerando a inexistência de sua autonomia política” (MENDONÇA, 1998, p. 16). Tais eleições se deram graças a acordos coletivos e negociações políticas entre o Sindicato dos Professores e as autoridades educacionais que, num curto espaço de tempo, estiveram alinhados política e partidariamente. “Assim, as eleições para diretores de escolas foram habilmente tratadas pelos governantes e pela imprensa local como a primeira experiência cívica eleitoral da população, substituindo e compensando a cidadania relativa dos habitantes da capital federal.” (MENDONÇA, 1998, p. 18). Ou seja, a capital do país foi o último ente da federação a ter garantido o direito de eleger seus governantes e, nesse contexto, a eleição para diretores de escola e de Complexos Escolares foi, de fato, uma ousadia.

Joaquim Roriz que, no período acima mencionado, ocupou o governo do Distrito Federal por 18 meses, indicado pelo presidente da república (José Sarney), não se opôs à eleição para diretores. Entretanto quando na condição de primeiro governador eleito, em 1990, e com a volta do grupo conservador à Secretaria de Educação, passou a recusar decididamente a eleição para dirigentes escolares.

Em 1994, com a eleição de um governador que compunha uma aliança de partidos políticos de esquerda, a gestão democrática do ensino foi tratada de forma mais específica se caracterizando, na visão de Mendonça (1998), como diretriz de política pública. Ele afirma que nas primeiras eleições para diretores escolares no Distrito Federal não houve rompimento da estrutura burocrática do sistema de ensino, já que o acordo coletivo de trabalho estabelecia o cargo de diretor como de confiança podendo haver destituição de acordo com o interesse do governante. Depreende-se, nesse sentido, que o processo de gestão democrática não se esgota na simples adoção do mecanismo de eleição de diretores, ainda que seja parte importante desse

¹⁸ Os Complexos Escolares consistiam em Diretorias que eram responsáveis por um determinado nº de escolas, com a possibilidade de ter mais de um por cidade, de acordo com a quantidade de escolas. Eles foram transformados em Diretorias Regionais de Ensino, passando a ter apenas uma por cidade.

procedimento, como afirma Dourado (2003). Entendo que no processo que foi instituído em 1995, a gestão democrática não foi reduzida à simples eleição para dirigentes escolares, já que a escolha de diretores pelo voto direto compunha um conjunto de projetos do Programa de Gestão Democrática e Autonomia da Escola, que por sua vez estava articulado com o Programa de Gestão Democrática do Sistema de Ensino adotado pelo Governo.

A forma como a Gestão Democrática é instituída nos vários estados da Federação e no Distrito Federal não é a mesma. No Distrito Federal, as Leis chamadas de Gestão Democrática apresentam diferenças nítidas. A Lei nº 957/95, com vigência no Governo Cristóvam (assim denominado pela maioria dos pesquisadores), previa eleição para diretores, vice-diretores e conselho escolar. A Lei nº 3.086/2002, com vigência no Governo Roriz (designação também dada pelos pesquisadores), prevê prova de conteúdo para o candidato a diretor, análise de Currículo e indicação pelo Governador – além de condicionar a validade do processo à quantidade mínima de quatro inscritos, e aprovados, por escola para a tal prova. Como raramente esta situação ocorre, o diretor, quase na totalidade dos casos, é empossado por indicação política. Ou seja, o autoritarismo no poder do governante está instituído legal e oficialmente.

Algumas experiências evidenciam a insatisfação da comunidade escolar com tal processo, entretanto a prática democrática no país, e conseqüentemente nas escolas, ainda é pequena, o que faz com que a comunidade escolar tenha pouca resistência ao autoritarismo, expresso até mesmo nas leis.

Silva (2004) analisa a atuação dos parlamentares na aprovação de duas Leis de Gestão Democrática no Distrito Federal e considera que houve uma descontinuidade nas políticas para a educação. Observa que a fidelidade partidária faz com que os parlamentares votem de acordo com a orientação dos líderes do partido, a partir de alianças políticas. Tal situação ficou evidenciada na aprovação das duas Leis analisadas, em governos distintos. Parlamentares do PMDB, que no Governo Cristóvam votaram a favor da Lei 957/95, também ajudaram a aprovar a Lei Complementar 247/99 (que depois foi substituída pela Lei 3.086/02), ou seja, seguiram a orientação do Partido que, no primeiro momento, deixaram a critério do parlamentar, planejando outras formas de adquirirem influência nas comunidades na escolha dos diretores escolares e percebendo que não haveria quorum suficiente para interferir na redação final do Projeto de Lei.

No segundo momento o referido partido exigiu que os parlamentares votassem a favor da aprovação da Lei elaborada no Governo Roriz, que suprimia a eleição para diretores das escolas. Segundo a pesquisadora, um parlamentar do PMDB declara que: “o parlamentar que realmente tem uma opinião e decide votar, está afastado do partido ou coligação, porque geralmente o voto do parlamentar é o voto do partido dele ou coligação.” (SILVA, 2004, p. 137). Este argumento, de acordo com a autora, se repetiu na fala de outros parlamentares evidenciando um pensamento que reflete um alto grau de fidelidade partidária. Após analisar as ações voltadas para a educação no Governo Cristóvam e no Governo Roriz, Silva considera que:

uma nova hegemonia estava sendo iniciada em 1995, no entanto, esta concepção de gestão escolar democrática não foi aceita pelo governo seguinte, apesar de manter a mesma denominação de ‘Gestão Democrática’, (...). Com a descontinuidade na política de gestão escolar, as escolas públicas do DF tomaram uma nova direção e gradativamente a velha hegemonia de controle do executivo sobre as escolas foi tomando forma, mediante as ações da Secretaria de Educação. (p. 152).

Há uma luta por hegemonia das doutrinas de cada partido ou coligação que está no poder fazendo com que as políticas que são elaboradas por um governo não tenham continuidade em outro. Daí a importância da eleição de projetos partidários que estejam sintonizados com os anseios da sociedade para a elaboração de políticas de Estado que garantam continuidade de existência nas mudanças de governo. A gestão democrática das escolas, por exemplo, poderia ter definições mais claras na própria LDB para que os anseios da sociedade não fossem preteridos em função da vontade pessoal dos governantes.

Pacheco (2005) traz um outro enfoque, que é a visão das mães atendidas pelos programas Bolsa Escola, do Governo Cristóvam e Renda Minha, do Governo Roriz, que também demonstra a descontinuidade nas políticas públicas. O Bolsa-Escola concedia o valor de um salário mínimo por família, além de um salário mínimo anual por criança, que era depositado em uma caderneta de poupança e poderia ser sacado um salário mínimo ao final da 4ª série, outro ao final da 8ª série e integralmente na conclusão do Ensino Médio. O Renda Minha unificou os benefícios dos programas locais ao Programa Bolsa-Escola Federal com valor de quarenta e cinco reais por aluno, no limite de dois por família. O complemento se dava com um *kit* incluindo materiais escolares, uniforme, tênis e meia no início do ano além de outros benefícios, como atendimento médico e odontológico.

Pacheco afirma que vários pesquisadores, que estudam programas de renda mínima, apontaram a eficácia e a eficiência do programa Bolsa-Escola na contenção da evasão escolar, no sucesso escolar, na inibição do trabalho infantil e na valorização da educação por parte das famílias beneficiadas. O Programa foi, inclusive, espalhado por vários estados e municípios do país por ser considerado um exemplo de política social exitosa. No que se refere à focalização dos programas, o autor observa que o primeiro centrava-se na família, estimulando a cooperação e solidariedade na resolução dos problemas e o segundo na criança, estimulando a competição, inclusive entre membros da própria família, aos moldes do princípio individualista pertencentes à doutrina liberal. Essa diferença foi notada por algumas mães beneficiadas.

Novamente fica evidente, na pesquisa de Pacheco, a questão da descontinuidade nas políticas sociais, fazendo com que estas se caracterizem como políticas de governo e não de Estado. Para que tal visão seja mudada é imprescindível a remoção dos entraves que asseguram uma gestão patrimonialista do Estado e que é tão presente na capital da República em grande parte de sua existência.

Brandão (2003) em pesquisa realizada sobre a relação do projeto político-pedagógico com a qualidade da educação, analisou a elaboração e implementação de 3 projetos em uma escola do Distrito Federal, sendo um deles realizado na gestão do Governo Cristóvam e os outros na gestão do Governo Roriz. A pesquisadora considerou que o Projeto realizado no primeiro Governo, no que concerne aos depoimentos dos entrevistados e à análise documental, é visto como eixo norteador do processo de construção do conhecimento e como espaço de participação e luta perante os órgãos superiores. Também afirma que a qualidade preconizada pelos sujeitos da escola afina-se com o conceito de qualidade social, uma vez que tais pessoas ressaltam a importância da formação de uma consciência crítica no aluno e da construção do conhecimento dos mesmos pelas próprias experiências.

(...) Nessas análises, as questões da participação e da autonomia apresentaram-se como fatores de extrema relevância, (...) o processo de elaboração e implantação do PPP1 mostrou-se um exercício não só de sintonia com o contexto da escola, mas também de um projeto de cidadania e de transformação democrática. (BRANDÃO, 2003, p. 135-136).

A autora considera que o conceito de qualidade social é ainda púbere, porém apresenta como variáveis desse conceito:

(...) espaços para incorporação de saberes críticos entre as grades curriculares, conscientização dos alunos visando a constituição da cidadania e tendo em vista a construção de uma sociedade mais igualitária, utilização dos saberes historicamente acumulados e construção deles respeitando os saberes trazidos pelos alunos, contextualização desses saberes, participação da comunidade e de todos os segmentos na gestão da escola, autonomia da escola, dentre outros. (BRANDÃO, 2003, p. 5).

A qualidade social, portanto, centra-se na formação humana e não na produtividade, como a qualidade total preconizada pelas empresas. Esse novo sentido concebe a qualidade da educação como um direito inalienável e não como um produto disputado e valorado no mercado. Já em relação aos Projetos realizados no segundo Governo, a autora declara que não ocorreu a participação dos pais, dos alunos e dos auxiliares de educação na elaboração dos projetos, e os professores não conseguiram retratar os objetivos e as aspirações do grupo no texto desses projetos. Além disso, a escola foi perdendo, gradativamente, o sentido de coletividade dos segmentos e a autonomia em face dos órgãos superiores.

Araújo (2000) também analisou o processo de implementação da gestão democrática nas escolas do DF no período compreendido entre 1995 e 1998. Ele focalizou a posição dos professores como sujeitos no processo e chegou a conclusão que uma mudança no Governo tende a influenciar o nível de participação dos docentes no processo de gestão da escola. Ele chamou atenção para duas realidades distintas que foram destacadas pelos professores nas escolas pesquisadas.

Uma que aponta para um certo desencanto do professor em querer se envolver como sujeito político da escola. E uma que enfatiza o papel do professor como sujeito social da escola, que tem a crença de que através da participação, é possível mudar os rumos da escola e até interferir nos rumos da sociedade. (p. 185).

Ou seja, a escola lida com realidades contraditórias e a existência de um ambiente onde a pluralidade de pensamentos e concepções seja respeitada é imprescindível para a construção da autonomia dos sujeitos e a sua interferência nas políticas públicas.

Costa (2002) faz um estudo sobre a efetividade da participação dos pais de alunos no processo de gestão democrática implementado pela Lei 957/95, no Governo Cristóvam já que

esta Lei prevê, além da eleição para diretores e vice-diretores, a eleição para escolha do Conselho Escolar que deve ser representado pelos vários segmentos da comunidade escolar. Dando prioridade ao enfoque dos pais, a pesquisa analisou como a participação desse segmento, indicada pela referida lei como mecanismo privilegiado da gestão democrática, configurou-se no cotidiano escolar.

A autora constata que apesar dos níveis diferenciados de participação dos pais em cada escola pesquisada, que foram três, ficou reconhecida a relevância da gestão democrática, com eleição de dirigentes escolares como possibilidade concreta de construção de um projeto educacional fundamentado na participação dos sujeitos sociais da escola, que por sua vez refletirá na construção de um modelo de sociedade que possa contrapor ao vigente. Costa (2002) considera que os depoimentos dos pais desvelaram a realidade de cada escola e foram decisivos para a afirmação de que:

(...) a única forma de consolidar a escola como espaço público é geri-la coletivamente, pautando suas ações pelo envolvimento de todos que dela fazem parte, reconhecendo a capacidade de cada segmento de avaliar, de propor e de efetivar ações que possibilitem a construção da escola pública de qualidade. (p. 44-45)

Ao longo do trabalho a autora define qualidade num sentido social, tal como define Libâneo (2004) que considera que:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao entendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na relação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. (LIBÂNEO, 2004, p. 66).

Entendo esse “alto grau de inclusão” como a característica primordial da qualidade social da educação. Cabe à escola pública dar conta dos que a ela recorrem promovendo formas de acolhimento a todos, sem exceção, possibilitando a superação da condição de excluído a qual a maioria da população é submetida. E para tanto ela precisa mudar, desde as políticas públicas de financiamento, de formação de professores, de gestão da escola até as relações dentro da escola e a forma de planejar o trabalho pedagógico. Creio que não deve ser considerada de qualidade a

escola que trata a todos como uma grande massa, exigindo um comportamento linear e reforçando as relações autoritárias dentro da instituição.

Outro trabalho que merece ser mencionado é o de Nascimento (2006) que analisa a participação dos funcionários da educação nos processos de gestão da escola e a constituição da identidade profissional dos mesmos. Na pesquisa ele observa que os espaços escolares além do pedagógico: “o espaço alimentar, o espaço administrativo, o espaço de meio ambiente e infraestrutura e o espaço tecnológico – onde atuam os funcionários da educação – são vistos como áreas secundárias” (p. 3). Nesse sentido os funcionários também são tratados secundariamente, como a quase ausência de políticas de valorização desses profissionais, que também são educadores nos papéis que desempenham. Observou que, mesmo em período considerado de avanço para a gestão democrática da escola, os funcionários ainda tiveram seus espaços limitados e suas ações inibidas, o que impossibilitou a caracterização dos mesmos como co-gestores da escola. Entretanto reconhece que foi avanço, pois tiveram importante papel nos Conselhos Escolares “já que o espaço do conselho tornou-se mais um espaço para a luta por melhores condições de trabalho, o que é coerente com a etapa de organização dos funcionários da educação.” (p.119).

Parece evidente, de acordo com as pesquisas, que nos momentos em que a gestão governamental agiu com maior democracia no Distrito Federal, a gestão nas escolas também foi mais democrática, onde os membros da comunidade escolar tiveram maiores oportunidades de participação nos projetos da escola, houve maior interação escola comunidade e maior satisfação dos membros de tal comunidade.

CAPÍTULO 2

A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL ONTEM E HOJE

Na história da democratização do Brasil o movimento estudantil teve um relevante papel. Ele esteve associado, com maior ênfase, ao movimento do ensino superior, entretanto, em diversos momentos, a luta dos estudantes secundaristas também se fez presente, muitas vezes imbricada com a luta dos movimentos dos universitários. Ainda hoje e ainda com o apoio de entidades de nível superior o movimento do Ensino Médio continua existindo com suas próprias bandeiras ou em união com as universidades, quando os objetivos se fazem comuns.

2.1 Dos primórdios da participação estudantil no Brasil à criação da UNE

Poerner (1979) ressalta que, em toda a história política do Brasil, os jovens estudantes sempre se destacaram. Desde a luta pela abolição – que ele considerou como sendo “a mais brilhante atuação política da juventude, ao longo de nossa história, até os nossos dias.” (p. 41) – passando pela atuação na Era Vargas e chegando à luta contra a ditadura dos militares.

O autor considera que o Movimento Estudantil brasileiro passa a existir, como organização, só após a criação da UNE em 1937, que inclusive, se adianta aos operários. As lutas estudantis passam a adquirir progressivamente o caráter organizado após a existência de uma entidade que, de fato, passou a canalizar as ações dos estudantes no sentido da emancipação nacional. Entretanto, o autor destaca que desde o período colonial se registram manifestações estudantis.

A obra citada aponta que a primeira manifestação estudantil registrada pela história brasileira ocorre ainda no período colonial, em 1710, contra a invasão francesa no Rio de Janeiro. “Enfrentaram com bravura, sendo vitoriosos. Estudavam em conventos e colégios religiosos, pois, à época ainda não havia ensino universitário no Brasil.” (p. 45)

Também foi destacado o papel precursor que os estudantes desempenharam na Inconfidência Mineira, como fontes revolucionárias de inspiração e esclarecimento.

No Brasil Império, mereceu destaque a participação estudantil no plano ideológico dos movimentos revolucionários brasileiros anteriores à independência. Os estudantes é que trouxeram da Europa as idéias revolucionárias de Voltaire, Rousseau e Montesquieu e a eles coube propagá-las, através de suas sociedades e clubes secretos. As primeiras faculdades foram criadas em São Paulo e Olinda, locais onde se concentrava a economia.

Após o surgimento das primeiras faculdades, muitos filhos da oligarquia paulista se engajaram na luta pela abolição e pela república. Também surge a imprensa acadêmica de feição política, tanto em Olinda quanto em São Paulo.

Na fase regencial (1831-1840) houve indícios de participação na Revolução Farroupilha, em 1835 no Rio Grande do Sul e na Sabinada, 1837 na Bahia. Poerner destaca a participação do corpo docente, que teve como chefe o professor Sabino Vieira, que mobilizou os discentes da Faculdade de Medicina da Bahia.

Após maioridade de Pedro II há um período de calma que propiciou, segundo Poerner, mais brilho literário ao romantismo da época com Álvares de Azevedo, Bernardo Guimarães, José de Alencar, José Bonifácio (Faculdade de Direito de São Paulo). Esses “representam o maior expoente de um movimento de poesia jovem bastante influenciado por uma entidade estudantil, a Sociedade *Epicúrea*, fundada em 1845.” (POERNER, 1979, p.55). Outras associações similares surgiram depois de 1850.

Com o movimento abolicionista a poesia se torna socialmente participante. Com Castro Alves e Tobias Barreto a poesia assume caráter político cada vez mais divergente das posições governistas, tornando-se instrumento de denúncia contra as injustiças.

Depois da morte de Castro Alves, o poeta libertário, a campanha estudantil pela Abolição da Escravatura extravasava o campo doutrinário, com a formação de grupos e sociedades que estimulam e auxiliam a fuga de escravos. Tem-se, nessa fase, a adesão de estudantes militares e surgem vários “Clubes Republicanos Acadêmicos”.

Nos primeiros anos da república há um declínio da atividade política. Poerner considera que os principais fatores foram: a satisfação das exigências e reivindicações, declínio das classes abastadas (estudantes passaram a ter que trabalhar), a difusão do ensino superior que vulgariza o diploma científico tornando-o mais acessível e mais comum, o surgimento da imprensa moderna. Entretanto o fator preponderante foi a ausência de objetivos táticos no plano político.

É importante destacar que o movimento estudantil era, basicamente, implementado pela classe dominante ascendente, já que os que tinham acesso à escola eram os filhos da aristocracia. Ficou enfatizado na história a rebelião da juventude militar em favor do Governo Floriano Peixoto e a união civil e militar em defesa da república. Os estudantes também tiveram participação nas manifestações contra as atrocidades militares em Canudos.

Na Primeira República, os estudantes manifestaram apoio ao candidato civilista (Rui Barbosa) em 1910. No mesmo ano, segundo Castilho (s. d.) citado por Sanfelice (1986), ocorreu o primeiro Congresso Nacional dos Estudantes, em São Paulo. Para ele, a idéia de se organizar uma entidade nacional de representação estudantil era antiga, mas faltavam condições materiais e políticas para sua concretização. A transitoriedade, segundo Sanfelice, mataria todas as entidades estudantis. A nova campanha mobilizadora do estudantado adviria do início da Primeira Guerra Mundial.

Na Segunda República, 1932, o Movimento Constitucionalista de São Paulo contra o poder de Getúlio Vargas teve que agregar os estudantes. Houve heroísmo com a morte de 4 estudantes em 24 de maio de 1932, período de agitação e mobilização, o que motivou a visita de estudantes poloneses, que impressionados com a atuação da Casa do Estudante do Brasil (CEB) convidaram-na a participar dos Congressos da *Confédération Internationale des Étudiants*, sediada em Bruxelas. Atendendo também uma exigência estatutária, a CEB resolveu convocar e eleger uma diretoria para o seu Conselho Nacional de Estudantes, com o qual pretendia fazer-se representar internacionalmente como a União Nacional dos Estudantes.

A UNE seria, assim, um órgão da CEB e a presidência da UNE seria exercida pela presidência da CEB, cargo vitalício ocupado pela Sra. Ana Amélia Carneiro de Mendonça, juntamente com o presidente do seu Conselho Nacional de Estudantes. (SANFELICE, 1986).

2.2 A projeção da UNE antes e durante o regime militar

Ao observar os acontecimentos históricos da luta dos estudantes, notamos que sempre que havia maior efervescência política, o movimento estudantil também se fazia presente com maior entusiasmo. No período que antecedeu a ditadura militar os estudantes clamavam por justiça social e se envolviam profundamente nas lutas em defesa da reforma universitária no contexto das reformas de base propostas no governo de João Goulart e dos direitos dos trabalhadores. No referido período, como afirma Sanfelice, 1986,

a entidade dos estudantes projetou-se, de maneira mais acentuada, no panorama político nacional, quando se lançou ao debate de questões que estavam mais amplamente presentes na sociedade brasileira da época. A orientação econômica, a ordem política, o nacionalismo, o desenvolvimento, a política educacional, por exemplo, foram alguns dos temas em torno dos quais a UNE manifestou-se e buscou, em diversas ocasiões, mobilizar os estudantes. (p. 18).

Na composição dos quadros dirigentes da UNE, até 1956, destacou-se uma hegemonia de estudantes socialistas e comunistas, que encampavam as lutas citadas acima. Gradativamente foram perdendo espaço para a Juventude Universitária Católica (JUC) e depois para a Ação Popular (AP). Enquanto instituição não partidária a UNE foi se tornando alvo de disputas entre adeptos das mais diversas ideologias, o que não inviabilizava suas ações.

No início da década de 60 Jânio Quadros foi eleito presidente, tendo renunciado com menos de um ano de mandato. Com sua renúncia, os ministros militares tentaram impedir a posse de João Goulart, o então vice-presidente. Foi formada, para lutar contra tal arbitrariedade, a “Rede da legalidade”, comandada por Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, em união com Paraná e Santa Catarina. A UNE rapidamente se mobilizou com o mesmo objetivo, inclusive transferindo sua sede para o Rio Grande do Sul para se juntar às mobilizações.

A sede da UNE no Rio de Janeiro, foi fechada em 1961 pela polícia de Carlos Lacerda, o Governador do estado na época. A UNE apresenta nota demonstrando a defesa da Constituição além de denunciar as pressões que a entidade vinha sofrendo.

A sociedade, em seus movimentos organizados, conseguiu garantir a posse de João Goulart, entretanto o regime é mudado para parlamentarismo. Ou seja, Jango assume a presidência, mas lhe é tirado o poder. Mais uma vez a UNE denuncia o acontecimento

denominando-o “golpe branco” e manifesta sua expectativa exigindo reformas de base que alterassem profundamente as estruturas conservadoras da nação.

Para consolidar suas propostas a UNE elabora um documento intitulado “O que a União Nacional dos Estudantes espera de Jango”, assinado por Aldo Arantes, presidente da entidade, em 2 de setembro de 1961. O documento apresenta tópicos que exigem um Governo Popular que atenda aos interesses das classes trabalhadoras, que se apóie no povo brasileiro e não em grupos econômicos e na burguesia internacional, que seja liderança na América Latina, que consolide as conquistas nacionalistas, como a Petrobrás, que defenda as riquezas minerais e promova a industrialização do país, que coíba o abuso econômico, que garanta o direito de greve, a participação nos lucros e co-gestão operária, que leve adiante a reforma agrária e cumpra que seu mandato governamental. (UNE, Movimento, setembro de 1961, citado por SANFELICE, 1986)

Em muitas situações vividas pelo Governo João Goulart a UNE manifesta suas posições. Uma das situações em que a UNE declara ter o dever de manifestar foi por ocasião do plebiscito que definiria a volta do presidencialismo e, mais uma vez, declara o compromisso com a Reforma Universitária e com o povo brasileiro na figura do operário, do camponês, do homem que trabalha.

Em 1963 a forma de governo volta a ser presidencialista e grande parte da sociedade brasileira deposita as esperanças de soluções para as grandes crises econômico-financeiras pelas quais o Brasil passava. O Plano Trienal de Desenvolvimento do Governo João Goulart para o período compreendido entre 1963 e 1965 não obteve os êxitos esperados devido às fortes pressões tanto das forças políticas de direita, quanto das de esquerda. De ambos os lados começam a surgir os rumores de que haveria um golpe de estado.

O Governo presidencialista de Jango durou até março de 1964, quando as forças reacionárias, definitivamente, tomaram o poder e a sociedade pode perceber qual lado tramava o golpe. Tais forças congregavam os parlamentares da Ação Democrática Parlamentar (ADP), auxiliada pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que era financiado pela embaixada dos Estados Unidos. Também tiveram influência os grupos de empresários, de militares e da grande imprensa que declararam abertamente estarem contra o governo.

Em 13 de março de 1964, foi organizado um grande comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro com o intuito de solidificar a imagem do governo, onde o Presidente compareceu para anunciar a promulgação de dois decretos nacionalizando refinarias de petróleo e desapropriando terras às margens das rodovias, ferrovias e açudes públicos. Também prometeu que enviaria ao Congresso outros projetos, como de reforma agrária, eleitoral, universitária e constitucional. Também garantiu que tomaria medidas urgentes na defesa do povo e das classes populares. (SANFELICE, 1986)

As classes proprietárias e setores conservadores das camadas médias, aterrorizados com a ameaça de “cubanização” do país, participaram em São Paulo da “Marcha da Família com Deus e pela Liberdade”, organizada também pela Igreja Católica e o empresariado. A marcha reuniu cerca de 400 mil pessoas. Essas manifestações somaram-se, então, às conspirações tramadas por grupos de oficiais da Forças Armadas e, no dia 31 de março, o general Mourão Filho, comandante da IV Região Militar, mobilizou as tropas de Minas e iniciou a Marcha em direção ao Rio de Janeiro, contando com o apoio dos comandantes do II e IV Exércitos e de diversos governadores. Apesar de todo o envolvimento que tinham no processo político, as forças nacionalistas e de esquerda foram surpreendidas sem esquema militar de defesa. (SANFELICE, 1986).

A UNE, mantendo-se coerente com suas posições assumidas não deixou de se manifestar frente aos episódios que antecederam a queda do governo e também ao golpe do dia 31 de março de 1964. Decretou greve geral dos estudantes em todo o território nacional. Em resposta, o prédio da UNE, onde também funcionava a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES, foi incendiado e os documentos do Centro de Cultura Popular – CCP destruídos. Poerner transcreve um trecho de um artigo do Jornal do Brasil de 6 de novembro de 1966, intitulado “A verdade sobre o movimento estudantil”, que relata o acontecimento:

No dia 1º de abril de 1964, o golpe militar mostrou, instantaneamente, a sua disposição com os estudantes. Destituído o governo legal, a UNE foi invadida, saqueada e queimada num paroxismo de ódio que escapa ao terreno puramente político para cair na esfera psiquiátrica. A ditadura, impondo ao país um curso de desenvolvimento em que todos os aspectos da vida nacional se subordinam aos interesses de outra nação (cf. Ministro Juraci Magalhães, o que é bom para os Estados Unidos, é bom para o Brasil), não poderia deixar de ter o seu pensamento quanto à universidade e ao estudantado...” (POERNER, 1979. p. 219)

Passou, então, a configurar um período de relações extremamente conflituosas entre estudantes e governos durante o regime militar. Logo após o golpe, uma junta autodeterminada “Comando Supremo da Revolução” assumiu o controle, editando o Ato Institucional nº 1, que abriria uma série de outros Atos, alterações na Constituição, leis pertinentes à Segurança Nacional e à imprensa que eram elaborados, na maioria das vezes, pelo próprio Poder Executivo.

Os estudantes, nesse contexto, passaram a sofrer ataques e repressões de todo tipo. Paralelamente às repressões, o governo e as forças conservadoras que o representava tentavam a todo custo redefinir o movimento estudantil visando ao controle e à manipulação.

Mesmo antes da posse do 1º presidente militar, Humberto de A. Castelo Branco em 15 de abril de 1964, a Universidade de Brasília já havia sido invadida por quatrocentos soldados da Polícia Militar que lá prenderam professores e estudantes. Franklim Martins (2001)¹⁹ observa que a UnB, talvez por ser recém inaugurada e estar muito próxima do poder político dos militares foi alvo de freqüentes ataques, mas o principal motivo seria o seu projeto de vanguarda em relação às outras universidades, e isso incomodava mais do que qualquer outro motivo. Machado Neto (1969) relata a primeira ofensiva à UnB, de uma série de atrocidades, que se estenderia por vários anos:

A 9 de abril, tropas da Polícia Militar de Minas Gerais e efetivos do Exército sediados em Mato Grosso, ocupando quatorze ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico – não se sabe até hoje o porquê, mas era esperada uma reação de parte da Universidade! – em uniforme de campanha e portando equipamento de combate, invadiam o campus universitário. [...]. Com as tropas, vinha uma lista de professores a serem aprisionados. Doze professores puderam ser encontrados, seja no campus, seja em suas residências, onde foram chamados pela reitoria e pelos colegas, que julgavam melhor seria os mesmos se apresentarem, já que nada tinham a ocultar e, assim, poderiam facilmente desfazer equívocos. Nossa surpresa foi, porém, que muitos deles ficaram presos no Quartel do Batalhão da Guarda Presidencial de treze a dezoito dias (...) (MACHADO NETO, in RIBEIRO, 1969, citado por SANFELICE, 1986, p. 71).²⁰

Quatro dias depois do episódio relatado por Machado Neto, a Universidade então sofreu intervenção decretada pelo governo. O reitor Anísio Teixeira e o vice-reitor Almir de Castro

¹⁹ MARTINS, Franklin. Prefácio do livro A rebelião dos estudantes. Brasília, 1º de maio de 2001. disponível em: http://www.franklinmartins.com.br/naestante_artigo.php?titulo=prefacio-do-livro-a-rebeliao-dos-estudantes acessado em 23/03/2007.

²⁰ MACHADO NETO, A. L. A. A ex-Universidade de Brasília; significação e crise. In: RIBEIRO, Darcy. A Universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1969, citado por SANFELICE, 1986, p.85

foram demitidos. O Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília foi destituído. Mesmo assim a Universidade procurou resistir mantendo as aulas, dentro do possível, com os professores que não foram presos. O Sr. Zeferino Vaz foi então nomeado como reitor-interventor. Não tardou e ele publicou uma lista de treze professores demitidos sem que houvesse qualquer investigação, processo ou direito de defesa. A Universidade continuou a ser implantada, entretanto se percebeu “uma especial má vontade por parte dos órgãos oficiais para com a universidade renovadora e, para muitos, subversiva”.(MACHADO NETO, 1969, citado por SANFELICE, 1986, p. 71).

No primeiro ano do governo de Castelo Branco o Ministro da Educação Suplicy de Lacerda sugere a extinção das entidades estudantis de ensino superior e ensino médio. Nessa ocasião a UNE ainda não havia sido extinta, mas sua diretoria tinha sido dissolvida pelo Golpe e seus antigos dirigentes estavam fora do País. As várias entidades estaduais formaram uma nova diretoria, espécie de colegiado, com três objetivos: recuperar a sede da UNE na praia do Flamengo, realizar o Congresso Nacional dos Estudantes e derrubar, no Congresso Nacional, o projeto de Suplicy que extinguiu as entidades estudantis.

Pelos discursos oficiais que eram feitos em todo o país parecia distante o alcance de tais objetivos. Os reitores das universidades foram orientados pelo governo a não permitirem nem mesmo a eleição de diretorias de centros acadêmicos e que aguardassem regulamentação da lei que disporia sobre os movimentos estudantis.

Em discurso na Universidade Federal do Ceará o presidente Castelo Branco faz longo pronunciamento sobre os rumos da educação brasileira, com ênfase no ensino médio profissionalizante, na ampliação de vagas para o ensino primário e supletivo além de enfatizar a importância do incentivo à iniciativa privada para a “garantia da democracia”. Aos professores e reitores das universidades faz um apelo:

Aos reitores e professores, graças à autêntica posição de liderança no meio estudantil, deverá caber a importante missão de tornar irrelevante, se não insignificante, a ação deletéria dos que se encontram, não a serviço da classe acadêmica ou das aspirações nacionais, mas inspirados pelo desejo de subverter e destruir. [...]. Não tereis mais que temer o ambiente de subversão e inquietação no qual os objetivos políticos se sobrepunham a todas as conveniências do ensino. Agora, livres das distorções a que estavam submetidas as Universidades, encontrareis o ambiente próprio à fecunda

convivência entre mestres e discípulos, todos voltados para o desenvolvimento da cultura nacional.²¹

Nota-se com a declaração do Presidente a clara visão imposta à universidade, aos professores e alunos. À universidade cabia a tarefa de formar alunos dóceis e obedientes, aos professores, disciplinarem os estudantes através da “autoridade” e aos alunos serem fiéis discípulos. Nessa perspectiva, obviamente, não caberia a participação dos estudantes em organizações estudantis ou quaisquer outros colegiados. Esses deveriam ser duramente repreendidos.

A história revelou que os estudantes não conseguiram atingir o objetivo de deter a Lei Suplicy, tendo as suas entidades extintas. Altino Dantas, ex-presidente da UNE, declarou que:

(...) podemos relatar que antes da votação no Congresso Nacional, da Lei Suplicy, comissões de estudantes conversaram com quase todos os deputados, ficando com a nítida impressão de que a lei não seria aprovada, pois os parlamentares eram unânimes em prometer aos estudantes votarem contra. Ela foi aprovada por 9 votos de vantagem. Começávamos a aprender como de fato funcionava a ditadura. (VÁRIOS, 1980, p. 32, citado por SANFELICE, 1986, p. 80).²²

Pela nova legislação, a Lei 4.464/64, os órgãos de representação dos estudantes do ensino superior passaram a ser: O Diretório Acadêmico (DA), em cada estabelecimento de ensino superior, o Diretório Central de Estudantes (DCE), em cada universidade, o Diretório Estadual de Estudantes (DEE), em cada capital de estado, território ou Distrito Federal, onde houvesse mais de um estabelecimento de ensino superior e o Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), com sede na capital federal. As direções dos diretórios seriam eleitas através do voto obrigatório dos estudantes, que caso não comparecessem às urnas seriam punidos com a privação dos exames parciais ou finais imediatamente subseqüentes à votação.

Poerner (1979) considerou que a referida Lei visou à extinção do movimento estudantil brasileiro. Para desmobilizar a participação política dos estudantes, a lei procurou destruir a autonomia e a representatividade do movimento, já que as entidades foram deformadas e transformadas em “meros apêndices” do Ministério da Educação, dele dependentes em verbas e

²¹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. A Universidade e a Revolução Nacional, 1964, s.d. citado por SANFELICE, 1986, p.79.

²² VÁRIOS. História da UNE; depoimentos de ex-dirigentes. São Paulo, Editorial Livramento, 1980, p. 32, citado por SANFELICE, 1986, p. 80).

orientação. O autor considerou que o grande mérito da Lei foi conseguir aglutinar os estudantes em torno da defesa de suas entidades, lutando pela revogação da mesma.

A UNE, que continuou funcionando na clandestinidade, realizou seu XXVII Congresso Nacional às duras penas, apesar das tentativas de repressão. O congresso realizado em julho de 1965 definiu boicote à Lei Suplicy através da não votação nas eleições para os grêmios estudantis. Com essa medida, os alunos correriam o risco de perderem o ano.

A primeira gestão da UNE pós 64 era formada por lideranças novas que substituíram as que foram expulsas pela repressão. Dos dez diretores eleitos apenas dois conseguiram ir até o fim da gestão. Apesar dos esforços de reorganização da UNE, o movimento estudantil já não dispunha de unidade para as mobilizações. Por mais que o movimento se empenhasse na tentativa do diálogo e na garantia de alguma participação nas políticas educacionais, o Ministro da educação continuou agindo como se lidasse com marginais fechando, cada vez mais, as portas para os estudantes progressistas e cooptando os menos envolvidos politicamente.

A não participação nas eleições, como forma de protesto contra a Lei Suplicy, equivaleu, assim, à automarginalização dos estudantes progressistas, fator que, aliado à subestimação das reivindicações do caráter educacional e a novo surto de repressão policial-militar, voltou a enfraquecer o movimento estudantil. (POERNER, 1979, p. 161)

Assim, o movimento estudantil começa a demonstrar ares de enfraquecimento, mas continua resistindo, organizando seus encontros e enfrentando a repressão. No início de 1965 o presidente Castelo Branco começa o ano realizando a I Conferência Nacional de Educação fazendo discursos considerados, por eles, inovadores, o que contrastou com as pressões exercidas pelo governo para que o Reitor da UnB, Zeferino Vaz, demitisse professores. Entretanto foi o reitor que se demitiu, tendo sido indicado Laerte Ramos de Carvalho, que cumpriu os desmandos governamentais, dando continuidade aos ataques à referida instituição, que aos poucos foi sendo desmontada.

No limite da crise, após os professores, em assembléia, terem resolvido suspender os trabalhos e os alunos decretado greve geral, o próprio reitor solicitou a ocupação do Campus pela Polícia Militar. Era 10 de outubro de 1965. Com a demissão sumária e sem defesa de quinze professores, outros 210 entregaram seus pedidos de demissão. Por aí terminava a experiência que aquela universidade havia tentado, permanecendo por

algum tempo fechada e ocupada por tropas policiais. (MACHADO NETO, 1969 citado por SANFELICE, 1986, p.85)²³

A cada atitude de crueldade provocada pela ditadura, a UNE e demais organizações estudantis progressistas se manifestavam, apresentavam notas de protesto, sempre se posicionando em favor da luta do povo contra as forças de opressão. Consideravam que os estudantes tinham a responsabilidade de denunciar as contradições do regime e propor um programa de luta capaz de fazer ressurgir o movimento de massas. Lutavam pela reforma universitária afirmando que a verdadeira Reforma pressupunha a modificação das estruturas econômicas e sociais do país.

A UNE, tendo sido extinta pela Lei Suplicy, funcionava na clandestinidade e cada evento era duramente reprimido. Até mesmo o Diretório Nacional dos Estudantes, criado pela referida Lei também foi extinto em fevereiro de 1967, ficando a organização dos estudantes restrita aos diretórios locais. Na tentativa de continuar existindo, a UNE realizou o seu XXIX Congresso clandestinamente em um convento de padres na cidade de Valinhos, Estado de São Paulo. Quando a polícia repressora chegou ao local os participantes já haviam ido embora, então prenderam os padres e depredaram o convento. (POERNER, 1979). Nesse Congresso elaboraram a “Carta Política da UNE”, dedicada a análise da situação nacional e internacional e ao estabelecimento de um programa de ação. Em relação à situação internacional, apontava para a luta contra o imperialismo norte-americano sobre os povos da África, Ásia e América Latina. Em relação à situação nacional, reafirmou seus compromissos com a classe trabalhadora e a aliança com as forças camponesas e operárias, como condição fundamental para a tomada do poder. (SANFELICE, 1986).

Também no XXIX Congresso foi eleita nova diretoria para a entidade com a divisão dos cargos entre as forças políticas ali representadas. “Um presidente e nove vices, um grupo de dez pessoas que passou a utilizar nomes frios, dirigentes de uma entidade sem sede, sem patrimônio, sem arquivos e sem infra-estrutura, a não ser aquelas das entidades estaduais.” (SANFELICE, 1986, p. 139).

²³ MACHADO NETO, A. L. A. A ex-Universidade de Brasília; significação e crise. In: RIBEIRO, Darcy. A Universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1969, citado por SANFELICE, 1986, p.85

Entre erros e acertos o movimento estudantil não deu tréguas. O ano de 1968 foi o ápice do confronto dos estudantes com a ditadura. No mês de março ocorreram vários confrontos com a morte de muitos estudantes. A morte mais polêmica foi a do estudante secundarista Edson Luís Lima Souto quando a polícia reprimia uma manifestação no Calabouço, no Rio de Janeiro, como era chamado o restaurante onde além de refeições, faziam freqüentes reuniões e manifestações.

A morte de Edson Luís gerou várias reações de diversos setores da sociedade. O jornal Correio da manhã de 7 de abril de 1968 publicou artigo onde se lê a passagem: “É preciso que os militares de todas as Armas, e de todos os escalões, meditem sobre o engodo monstruoso de que podem estar sendo vítimas, a serviço dos interesses imperiais dos Estados Unidos, contra os destinos de nossa Pátria.” (citado por SANFELICE, 1986, p. 145). Também a Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro divulgou, segundo o autor, um longo manifesto, protestando contra as violências ocorridas por ocasião da missa de sétimo dia da morte do estudante. Muitos padres, freiras, diáconos e bispos se envolveram nas lutas contra a ditadura, sendo vários deles presos, torturados, mortos ou expulsos do país. Em muitas ocasiões os religiosos progressistas fizeram alianças com o movimento estudantil.

A morte de Edson Luís, de acordo com Coelho (2005)²⁴ é um marco na história do movimento estudantil brasileiro. Simbolicamente deve estabelecer uma divisão entre as características do movimento estudantil ontem e hoje. Afirma que qualquer comparação entre os dois períodos tem que considerar o momento histórico, o regime político vigente, a situação das universidades, as motivações e o comportamento específico dos estudantes.

No referido ano as mobilizações contra o processo de violência ultrapassaram o meio estudantil.

Aos milhares as pessoas foram às ruas das grandes cidades em passeatas pacíficas que, em alguns casos, contaram com mais de cem mil participantes. As ‘Passeatas dos Cem Mil’, como ficaram conhecidas, chegaram a dar a ilusória idéia de que o país aproximava-se de uma abertura democrática. (POERNER, 1979, P. 297)

²⁴ COELHO, Maria Francisca P. O movimento estudantil ontem e hoje. 09/ 08/ 2005. disponível em: <http://www.unb.br/acs/artigos/at0805-03.htm> acesso em 23 março de 2007

Essa falsa idéia não durou muito, pois o Governo reagiu intensificando, ainda mais, a repressão aos acontecimentos daquele ano. Mais uma vez, a Universidade de Brasília foi palco das atrocidades cometidas, como conta Poerner:

30 carros da Polícia Civil, duas companhias da Polícia Militar, agentes do DOPS e do Serviço Nacional de Informações, e mais 12 choques da Polícia do Exército invadiram a Universidade de Brasília, arrombando salas de aula, espancando alunos, professores, parlamentares e até um major do Exército que lá estudava. Além de prejuízos materiais [...] o balanço da violência registrou inúmeros feridos, entre os quais o estudante Waldemar Alves da Silva, atingido por uma bala de calibre 45 na cabeça. Era o caso de se perguntar: O que havia na Universidade para justificar a intervenção policial militar, a operação de guerra contra estudantes e professores? Resposta das autoridades: havia lá cinco estudantes ‘subversivos’ entre os quais Honestino Monteiro Guimarães, cuja captura seria imprescindível à segurança nacional. Por estudantes ‘subversivos’ entenda-se todos aqueles que, estudando a realidade de seu País, procuram transformá-la, no sentido da democratização. (POERNER, 1979, p. 300-301)

Foi com esse clima que, segundo Sanfelice, ocorreu a “Batalha da Rua Maria Antônia” entre alunos da Universidade de São Paulo e alunos da Universidade Mackenzie, que eram estudantes conservadores filiados à organizações anticomunistas. Como resultado do confronto, além dos danos materiais, a morte do estudante secundarista José Guimarães que ajudava os estudantes de Filosofia.

A UNE, no ano de 1968 tentou, sem êxito, realizar seu XXX Congresso. Como a entidade estava desarticulada, delegou a UEE de São Paulo para que assumisse a organização do evento. Este foi designado para Ibiúna, interior paulista. Assim foram os relatos da tentativa:

O desastre teve momentos de altos e baixos: quase 800 presos, a longa viagem de volta a São Paulo em ônibus fretados pela repressão, o presídio Tiradentes, a solidariedade das mães em manifestação na porta do presídio, e os caixotes enormes cheios de comida e agasalho, as reuniões nas celas (não é verdadeira a versão de que ouvi muito depois de que realizamos o congresso na prisão), todos fichados, os líderes mais em evidência separados e levados para Santos, a volta aos estados [...] as fugas espetaculares [...] (VÁRIOS, 1980, citado por SANFELICE, 1986, p. 150).²⁵

O Congresso só foi realizado em 1969. O ano de 1968 chegou ao final com um saldo de muitos protestos, greves, muitas repressões, mortes e prisões. Foi em 13 de dezembro que o Governo editou o Ato Institucional nº 5, expressão máxima do autoritarismo implantado sobre o País. Dentre outras coisas o Ato Institucional nº 5 estabeleceu que o presidente poderia decretar

²⁵ VÁRIOS. História da UNE; depoimentos de ex-dirigentes. São Paulo, Editorial Livramento, 1980, p. 32, citado por SANFELICE, 1986, p. 80.

recesso às Câmaras Legislativas, decretar intervenção em estados e municípios, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos, caçar mandatos eletivos etc. Todos os atos praticados pelo referido AI-5 ficavam excluídos de qualquer apreciação judicial. (SANFELICE, 1986, p. 152).

Usando as atribuições conferidas pelo Ato Institucional nº 5 o governo colocou em vigor o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Tal medida provocou um clima de verdadeiro terror entre os docentes e no movimento estudantil. As penalidades previam, aos profissionais, demissão ou dispensa e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado, pelo prazo de cinco anos, em qualquer outro estabelecimento de ensino. Aos alunos, o desligamento e a proibição de se matricularem em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de três anos, a perda de bolsas aos bolsistas e a expulsão do País, no caso de aluno estrangeiro. (SANFELICE, 1986)

Muitos outros Atos foram editados para delimitar a ação dos diversos setores da sociedade e ampliar, cada vez mais, o poder do “Supremo Comando da Revolução”²⁶ militar.

A trigésima gestão da UNE se formou penosamente após a tentativa frustrada de Ibiúna e foi a última antes da reorganização da entidade dez anos depois. O presidente da entidade na época, Jean Marc, acabou preso e banido do país. Outros diretores abandonaram a entidade pela luta armada, dentre eles Helenira Rezende que acabou sendo morta na região do Araguaia. Funcionando cada vez mais precária a diretoria acabou desaparecendo com os assassinatos de Honestino Guimarães, Gildo Macedo Lacerda, Humberto Câmara e José Carlos da Mata Machado. Dos demais diretores da UNE apenas Dora Rodrigues escapou à prisão, vivendo por muitos anos na clandestinidade. Devido às circunstâncias impostas pela repressão a UNE já não tinha condições de exercer o seu papel de liderança e com isso chegava ao fim um dos momentos

²⁶ Os Comandantes-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, ao tomarem o poder em 1964, se autointitularam “Supremo Comando da Revolução”. Ao editar o Ato Institucional nº 1 afirmam: “A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação.” (Ato Institucional nº 1, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>, acessado em 09/05/2007) Nesse Ato plenos poderes são atribuídos ao tal Comando e ainda assim, os militares se julgam representarem a vontade na Nação. Apropriam-se do termo revolução utilizado nas revoluções comunistas, como na Revolução Cubana, entretanto, se dizem melhores já que representam a Nação e não um grupo (no caso, os comunistas).

da história do movimento estudantil. Os estudantes continuaram organizados esparsamente somente no interior de uma ou outra escola. O movimento estudantil não chegou ao fim, mas teve que se adequar à realidade da década de 70. (SANFELICE, 1986).

2.3 Os rumos da participação estudantil após a redemocratização do país

Em 1979 a UNE realiza seu XXXI Congresso, em Salvador, após dez anos de clandestinidade e consegue compor nova diretoria. A UBES só tem sua entidade restabelecida em 1981.

A consolidação aconteceu com muito esforço em 1981, em Curitiba. Um antigo galpão, sem teto, banheiros, salas e cadeiras, serviu de base para as discussões. No local, apenas muita poeira. Muitos estudantes foram para o sul do país sem dinheiro para voltar. Pedágios foram armados para levantar recursos. A polícia chegou a invadir o Congresso com a cavalaria. Mesmo com tantas dificuldades, a UBES renasceu.²⁷

Com a redemocratização do país, os tempos mudaram e a participação estudantil tomou outros rumos. Como momentos históricos registram-se a mobilização dos estudantes, nas últimas décadas: na luta pela anistia, na campanha das Diretas-Já e no *impeachment* do presidente Fernando Collor, sua última grande mobilização.

De acordo com Coelho (2005) as entidades estudantis não têm conseguido ampliar suas bases. Os estudantes estão desmobilizados ou voltados para outros interesses, já que a política não é mais o centro das atenções. A autora considera que os estudantes de hoje têm outras motivações e que o papel da juventude hoje não deve ser desmerecido, o que se deve é estar atento aos paradoxos.

Com a insegurança estabelecida no país nas últimas décadas, jovens e adultos têm medo do futuro, que é incerto. Ainda convivemos com as profundas injustiças provocadas pelo modelo capitalista e excludente de desenvolvimento, onde a opressão se faz através da submissão a organizações internacionais e aos grandes detentores do capital. Com a incerteza

²⁷ <http://www.une.org.br/> acessado em 23/03/2007.

do mercado de trabalho, com a desvalorização do trabalho e banalização da vida humana, a participação política fica relegada ao segundo plano. A luta é para manter-se vivo num ambiente de incertezas e concorrência desleal na tentativa de ocupar um lugar na sociedade.

O Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais – Pólis coordenaram uma pesquisa intitulada: “Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas” que buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros, entre 15 e 24 anos de idade, os limites e possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias, considerando a importância da inclusão desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira.

A investigação, realizada entre julho de 2004 e novembro de 2005, teve como finalidade subsidiar novas políticas, estratégias e ações públicas voltadas para os jovens. A pesquisa foi realizada com 8.913 jovens, sendo que 8.000 responderam questionários e 913 participaram de Grupos de Diálogo. Os trabalhos aconteceram em 8 capitais do país.

O relatório também considera que muitos jovens vêm pagando o preço da exclusão provocada pelas políticas econômicas voltadas para o crescimento do capital e a conseqüente exclusão social, que impedem a incorporação dos pobres na sociedade de maneira produtiva e cidadã. Considera um exagero quando se denuncia a “apatia juvenil” e se deixa de perceber que a crise de participação cidadã é fenômeno social ampliado que atinge todas as faixas etárias da população.

O citado relatório, com base nas análises de Mannheim 1968²⁸, considera que a crítica mais acentuada sobre os jovens pode estar na “função sociológica” que as sociedades modernas atribuíram à juventude de ser agente de revitalização da vida social, força oculta pronta para ser utilizada nos processos de mudança.

Em grande medida, as generalizações sobre a “apatia juvenil” são agravadas pela insuficiência de pesquisas que permitam com alguma precisão apreender e interpretar as

²⁸ MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: *Sociologia da Juventude, I*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968, pp. 69-94, citado por Ibase/Polis, 2005.

situações pelas quais os (as) jovens, em diferentes contextos e condições econômicas e sociais, expressam processos de recusa, impossibilidades ou mesmo apontam para novas práticas de participação de solidariedade e conflito que já praticam ou com as quais aceitariam se envolver. Muitas dessas práticas se tornam invisíveis para os sentidos dominantes, que dizem ser mais legítimos determinados ideais de participação ou mitos participativos do passado, tais como aqueles que se associam ao “jovem radical” dos anos 60. (IBASE/PÓLIS, p. 9)

Desde a década de 1980, que a militância política dos jovens perdeu destaque. Poerner (1979) atribuiu a trégua dada pelos movimentos estudantis, por ocasião dos primeiros anos da república, à satisfação de suas exigências. Analogamente podemos pensar que após longo período de ditadura, havendo nova abertura democrática, é compreensível que os ânimos revolucionários diminuam. Entretanto, apesar dessa suposta democracia o que se percebe é que o Brasil e demais países pobres têm passado por um processo progressivo de exclusão social sem precedentes. É evidente que, quanto piores as condições de vida da sociedade, menores suas possibilidades de luta. Dawbor (1997) chama atenção para o fato de que somos o país hoje que tem a distribuição de renda mais absurda do mundo: “1% de famílias mais ricas no Brasil auferem 17% da renda do país, enquanto que 50% mais pobres, cerca de 80 milhões de pessoas, auferem cerca de 12%. O Estado moderno não pode se limitar a tentar gerir racionalmente o absurdo.” (1997, p. 11). Com um quadro dessa natureza não é difícil compreender a falta de participação e a descrença da população mais injustiçada em relação às perspectivas de futuro. Os mais ricos desenvolvem e aperfeiçoam formas de fazerem suas fortunas crescerem. Os mais pobres têm sua pobreza intensificada nesse processo. Não é possível fazer crescer aquilo que não se tem, se aos pobres cabe a pobreza, é essa que tem sido ampliada através dos tempos com as políticas imperialistas impostas pelos detentores de poder e renda. Creio que para recuperar a esperança é preciso haver mudanças radicais na política, mudanças essas que incluam a participação da sociedade em suas decisões. O povo não perdeu a capacidade de pensar, ele sabe que está sendo espoliado, injustiçado. Se as ações para transformação não têm sido suficientes para grandes transformações, pelo menos tem servido para denunciar as injustiças, para mostrar que as pessoas não estão satisfeitas ao serem exploradas. Nesse quadro de profundas desigualdades, a eleição de um trabalhador²⁹ para presidência da república pode significar a diminuição do grande fosso entre pobres e ricos.

²⁹ Luís Inácio Lula da Silva, um nordestino, ex-metalúrgico no estado de São Paulo e membro do Partido dos Trabalhadores, foi eleito Presidente da república em 2002 e reeleito em 2006.

O relatório citado anteriormente afirma que os jovens têm dado sinais visíveis de negação frente às formas tradicionais de participação, tais como as que se expressam em filiações a partidos políticos, sindicatos e organizações estudantis. Entretanto, nota-se a constituição de outros espaços públicos em torno de experiências sociais participativas que deixam de ser notados ou valorizados devido a falta de ideologias facilmente reconhecidas.

Um dos itens questionados foi sobre a participação em grupos fora da escola. Apenas 28,1% dos entrevistados declararam participar de algum grupo. O percentual é mais elevado entre alunos mais ricos e mais escolarizados. Isso demonstra a importância que a experiência da escolarização exerce sobre a vida associativa juvenil, já que a própria escola é um espaço propício para o encontro. As principais atividades dos grupos estão relacionadas com aquelas de cunho religioso, esportivas e as artísticas – música, dança e teatro. Em seguida, encontram-se as atividades menos citadas: estudantis, de comunicação, as relacionadas com melhorias no bairro, de meio ambiente, as político-partidárias, o trabalho voluntário e outras atividades. (IBASE/PÓLIS, 2005)

Sobre o que os jovens esperam de melhoria para a educação surgiram respostas que incluem: expansão do Ensino Médio, mais professores, melhor qualificação e maior remuneração aos professores, melhoria dos currículos e dos materiais didáticos, mais atividades extras, maiores investimentos, mais oferta de cursos profissionalizantes etc. Não surgiram respostas como ampliação dos espaços de participação ou gestão democrática da escola, evidenciando que a falta de uma política que inclua o envolvimento da comunidade escolar faz com a participação nem entre no campo do desejável já que, culturalmente, as pessoas não são incluídas nas decisões. Reforça, assim, a idéia do Estado Patrimonial que concentra as decisões nas mãos de alguns escolhidos (à revelia) e encontra campo fértil nos meios onde não se tem resistências.

Ghanem (2000) Examina pesquisas referentes ao tema Educação e Participação no Brasil, produzidas em universidades da Região Sudeste. Nas obras sobre participação estudantil, os focos mais abordados foram: grêmios estudantis, participação no processo pedagógico e ética. Grácio e Aguiar (1999)³⁰, de acordo com Ghanem, registraram o que os alunos reconheciam

³⁰ GRÁCIO, J. C.; AGUIAR, R.C.F. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. In *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

como pertinentes ao grêmio: o debate, a participação nas decisões, a escolha da representatividade, a comunicação entre os membros da comunidade escolar, o exercício do trabalho coletivo, a valorização da cultura e a autonomia do grupo. Também destacaram, nas equipes profissionais das escolas, as tentativas de imobilização que utilizam o argumento da falta de maturidade e de capacidade de organização dos alunos por serem crianças.

Numa outra escola, Garcia (2003)³¹ aponta que mesmo os educadores defendendo a autonomia dos educandos e a construção de uma proposta democrática de gestão, ficou "intocado um dos maiores desafios para a democratização da unidade de ensino: tornar relevantes as práticas educativas para o próprio educando" (p. 210, citado por Ghanem, 2004). Ou seja, até quando se defende a participação dos estudantes essa defesa se apresenta com restrições e falta de credibilidade no segmento aluno. Quando o estudante participa de alguns espaços, parece que há uma desconexão com a prática pedagógica.

³¹ GARCIA, T. de O. G. *Gestão democrática e a participação dos educandos: um caso em estudo*. 2003. 221 p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAPÍTULO 3

AS ESCOLAS PESQUISADAS E SEUS MECANISMOS DE GESTÃO

3.1 A Gestão nas escolas pesquisadas

Ao falar de gestão da escola senti certa dificuldade porque não havia como evitar o aspecto denunciativo que foi evidenciado nas falas de muitos entrevistados, com prevalência daqueles da ESCOLA “B”, o que pode indicar um certo grau de insatisfação com o sistema educacional, com a gestão da escola, com as falhas nos mecanismos de comunicação, com *stress* profissional dos docentes e com o desrespeito aos estudantes. Perguntei sobre o conceito de gestão democrática com intuito de perceber se, na concepção das pessoas que atuam na escola, a participação dos estudantes nos processos de decisão estava incluída.

Um professor da ESCOLA “B” foi bem enfático nessa questão e, até mesmo quando deixei a palavra livre, ele ressaltou a importância da gestão democrática para a qualidade do ensino e que a escola, uma vez inserida na comunidade, afeta a mesma tendo, portanto, que respeitar sua cultura.

É um processo onde seria mais transparente. Respeitaria essa questão cultural daquela comunidade. (...) Acho que pra gente ter uma educação realmente prazerosa tem que rever toda a comunidade escolar. A comunidade como um todo. Então tem que haver a participação dos membros da comunidade. A escola afeta a comunidade. E fazer o canal com os alunos, saber qual a realidade dos nossos alunos. Juntos com os alunos vêm todos os professores, a direção da escola, a secretaria. Então pra mim, todas as partes que envolvem a comunidade escolar são imprescindíveis para a construção de uma educação melhor, mais democrática né? Eu sou a favor da gestão democrática. Eu acho que direção de escola não pode ser imposta. Uma direção de escola tem que atender a reivindicação de todas as partes, ou seja, de sua comunidade escolar. E a única forma seria eleição direta para direção de escola, não existe outra possibilidade. Sou contra concurso para diretores de escola e sou contra direções pára-quadristas. Que chegam descompromissadas, a sua grande maioria, e que não tem compromisso com ninguém, nem com os próprios colegas e muitos deles, não tem... Quando eles chegam a ocupar o cargo dessa forma, eles esquecem que um dia estarão em sala de aula novamente. Não têm compromisso com o aluno. (P-1-B).

Esse professor demonstrou considerar a importância de todos os membros da escola na construção do projeto que melhor atenda suas necessidades e salientou a participação dos estudantes nesse processo. Ele deixou claro o seu repúdio ao autoritarismo das gestões impostas por interesses políticos e personalistas e enfatizou a importância da eleição direta para diretores de escola, chegando a condicioná-la a existência à gestão democrática da escola. Retomo então a questão analisada por Mendonça (2001), quando afirma que a eleição para diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. Nas escolas pesquisadas notei que a maioria dos entrevistados também considera que a forma de escolha dos dirigentes escolares, apontada por Mendonça, é a que melhor define uma escolha democrática.

O professor citado (P-1-B) demonstrou seu desencanto com a atual direção que é totalmente alheia ao que acontece na escola. Fala com entusiasmo de uma Feira Cultural que fizeram no turno vespertino, com os alunos da EJA e que teve grande envolvimento dos mesmos e que isso se deve à motivação e trabalho “de alguns professores. Sem a participação da direção, que fique bem claro”. Nesse momento senti, assim como nas entrevistas com os alunos, que teve um tom de denúncia: “que fique bem claro”. Esse trecho me chamou a atenção porque demonstrou um sentimento de abandono, que também percebi em outras entrevistas. Notei um desânimo dos professores, alunos, coordenadores e até de uma Assistente em relação à gestão de escola. Duas professoras afirmaram que a escola tem que funcionar “apesar da direção”. Uma outra professora assim avalia o quadro da escola:

Então no caso a direção da escola aqui ela é ausente, porque não participa das atividades, [...]. Nós não temos contato com a direção. Todas as informações vem pelo Assistente pedagógico, e o Assistente pedagógico não tem autonomia pra tá negociando e tá definindo e estar pensando junto com os professores as soluções pra determinados problemas. Existe também, infelizmente, a ideologia daqui de “vamos fazer tudo pra gente se dar bem” e isso me incomoda muito. E é um dos pontos porque que a direção não é aceita. É a lei do mínimo esforço. Então tudo o que vem dos professores eles (a Direção) acreditam que é assim: eles só querem se dar bem e querem prejudicar os alunos e prejudicar a direção porque a direção fica prejudicada junto à Regional. Então existe essa visão de que o professor quer se dar bem, o aluno não quer nada e a direção quer ferrar o professor. Então fica todo mundo se pegando. (P-5-B).

Essa é uma visão pessimista em relação à escola, mas creio ser a que melhor define o que a maioria dos entrevistados declarou, o que me leva a reafirmar a presença do comportamento

patrimonialista nas relações no interior da ESCOLA “B”. Sobre o estado patrimonialista administrado pelos estamentos, Faoro diz: “No seu seio, haverá a luta permanente na caça ao domínio de uma facção sobre outra; a teia jurídica que o envolve não tem o caráter moderno de impessoalidade e generalidade; **a troca de benefícios é a base da atividade pública**” (FAORO, 2001, p. 67, grifos meus). Na concepção de alguns docentes entrevistados nessa instituição, há um “pacto de mediocridade” quando os professores aceitam as imposições da direção para que esta não lhe cobre mais do que estão dispostos a oferecer ou permitam algumas regalias como a dispensa dos horários de coordenação em algumas ocasiões.

Notei que o fato da não participação dos professores da Escola B na elaboração do Projeto Político Pedagógico causa insatisfações, mas não o suficiente para reivindicarem uma mudança na conduta da direção ou organizarem um processo de resistência. Os professores alegam que no momento que cobrarem, terão maiores compromissos e, de acordo com a disposição da carga horária de sala de aula, é difícil assumir outras responsabilidades, já que a forma como trabalham é desgastante e, com frequência, os adoecem. De qualquer forma o que se nota é que as direções de escolas não reclamam da pouca atuação dos seus diversos membros, chegando a considerarem que participam até demais, como ficou evidenciado em uma conversa rápida e informal com a Diretora e também numa entrevista com o Assistente, ambos da Escola B, que afirmaram que os professores participam de tudo e alunos e pais também. Eles demonstraram não perceber o autoritarismo apresentado em suas ações e até no tom de voz, quando censuram as falas de professores e alunos.

Alguns alunos e professores levaram em consideração que a falta de entendimento entre professores, direção e alunos, se dá pela inexistência da gestão democrática e de outros problemas que a educação enfrenta, tais como: a jornada excessiva de trabalho dos docentes, elevado número de alunos por sala, falta de material didático, de reforma e manutenção da escola e outros.

Os coordenadores e assistentes reclamaram da falta de envolvimento dos professores nos projetos da escola. Uma professora tenta amenizar afirmando que a carga horária de trinta horas em sala de aula é uma maldade “maquiavélica”. E, ao falar de Maquiavel, ela acaba por apontar práticas presentes na escola que evidenciam o comportamento patrimonialista:

Nesse atual governo não existe gestão democrática. O que existe é a aplicação (sorri) de um livro chamado O Príncipe, de Maquiavel. Eu já li há alguns anos e li há pouco tempo, e eu fico lendo e vendo que toda a ideologia de Maquiavel está aplicado nas escolas. Então o que acontece? Se você dá algum benefício, você dá aos pouquinhos, então emenda um feriado aqui, deixo vocês fazerem coordenação de manhã aqui (no horário de aula, geralmente quando sai mais cedo por algum motivo, os professores complementam o horário com a coordenação para não voltarem no outro turno), libera uma coordenação ali, e quando eles querem cortar os benefícios, fazer as maldades é de uma vez só: todo mundo com trinta horas! Então eu vejo aqui a aplicação da ideologia do Príncipe, de Maquiavel. (P-5-B).

Pelo relato da professora percebi que os acordos pessoais, típicos de uma gestão patrimonialista, estão presentes como práticas comuns no dia-a-dia da escola. Um dia-a-dia que pareceu não ser nada fácil. Professores e alunos demonstram cansaço e falta de motivação para os projetos e eventos. E aqueles que insistem sofrem represálias. Ou seja, a participação é negada até mesmo aos professores. Parece exagero, mas é o que afirma uma professora, quando questionada sobre os entraves à participação:

Então o que eu acho que atrapalha muito na escola hoje que assim, que o trabalho não vai pra frente, num cresce mesmo, é porque há uma questão política dentro das direções de escola. Então o diretor vai para aquela escola porque ele é indicado, porque é parente, porque é amigo, porque é isso ou aquilo. Então, na verdade, ele não tá lá por competência. E a gente conhece aqui o trabalho da diretora. Me convidou esse ano, eu não queria entrar por eu conhecer o trabalho dela já. E sabia assim da postura, né? Eu entrei mais porque o pessoal me pressionou: “Ah, entra pra ver se melhora, se muda um pouco aí”. Mas eu tive muito problema, viu? Muito, demais, coisa que você nem imagina. [...] simplesmente fala assim: “eu não gosto de tumulto, eu não gosto dessas festas que acontece na escola...” É nesse nível. Nós fizemos aqui um seminário, no dia do índio, muito bom. Veio pessoas da UnB, da FUNAI, foram dois dias de eventos, a participação muito boa. [...]. Quando foi chamada pra compor a mesa, disse que não iria porque tinha mais o que fazer.[...] Na hora do evento. Então é assim, é coisa difícil de tá dizendo, é antiético e tudo, mas é verdade. Entendeu? [...] E eles (alunos e professores) questionaram porque que a diretora não aparece? Porque que ela não participa? Então há uma cobrança muito grande nesse sentido. Eu fui chamada a atenção por causa disso! Porque eu tava promovendo eventos na escola e que elas estavam sendo muito cobradas porque não estavam na escola. [...]. Depois disso aí eu tive problemas terríveis aqui na escola, pedi exoneração porque eu não consigo ver a escola dessa forma. Não dá pra trabalhar assim. Eu estou aqui resistindo, mas, assim, totalmente o oposto do que deveria ser aqui na escola. (G-1-B).

A fala acima contextualiza o que Weber (1999) considera como características de uma administração de caráter tradicional com estrutura estamental. Nesta o quadro administrativo consta de dependentes pessoais do senhor (parentes, amigos, favoritos ou pessoas que estão ligadas por vínculo de fidelidade) de uma gestão patrimonialista. A professora acima considera que, na sua escola, a escolha dos dirigentes não se dá pela “competência” e sim por “isso ou

aquilo” ou seja, um motivo pessoal que faz com que o compromisso com a instituição fique em segundo plano. E para que o poder da diretora e da vice-diretora não seja ameaçado, elas chegam ao limite de advertir a assistente que desenvolvia os projetos. Para que as pessoas não cobrassem a presença da diretora na escola, o melhor para ela seria se não houvesse momentos dos quais sua ausência pudesse ser notada. Percebi um desabafo da professora, que estava no papel de assistente, ou seja, também de direção, mas que não compactuava com as práticas por ela descritas.

A escola sem aluno, sem o pedagógico é um corpo sem alma. São gente boa até certo ponto, são legais de conversar, mas para envolvimento pedagógico não é muito bom. Perde o melhor da escola. Elas dizem que não gostam. [...]. Na feira de ciências fizemos um questionário pra ver o que alunos gostam. Eles falaram e começamos a ligar. Eles passavam o que precisavam (pra oficina) e o número de pessoas, fechamos 29 oficinas. Tinha aluno, ex-aluno, professor, comunidade. Fizemos certificado, quem dava oficina assinava. Eles adoram. Eles já ficam esperando. É muito triste ver esses trabalhos sendo minados. Se você quer fazer algo além da sala de aula dá muito trabalho, mas vale a pena. Os alunos aqui participam muito. Quando o aluno participa, ele se sente responsável. O que precisa é isso, os professores, os alunos terem consciência de que é aqui que a gente passa maior tempo. Meu compromisso é com a felicidade. Seja o que for dentro da escola eu tenho que procurar ser feliz. [...] Alguém que não suporta uma atividade coletiva não poderia assumir o cargo. (G-1-B).

Pelo que pude observar a Diretora da ESCOLA “B” não demonstra compromisso pedagógico com a escola e os acordos feitos, conforme alguns professores, são para neutralizá-los nas práticas reivindicativas. Das 85 pessoas entrevistadas, apenas um de seus Assistentes (G-2-B) e uma professora readaptada, que é apoio da direção (G-3-B), lhe defenderam afirmando que tem muita gente na escola para cuidar dessas questões (pedagógicas), sendo normal que a diretora delegue as obrigações e cuide das questões externas que lhe são exigidas. Ou seja, procuraram justificar o seu não envolvimento nos trabalhos pedagógicos, mas confirmaram o fato de sua ausência na escola.

O Assistente afirmou que ele está lá para se responsabilizar pelas questões internas, então a diretora não precisa se preocupar. Essas idéias em relação ao papel do diretor vão em sentido contrário do estabelecido no Regimento Escolar que, dentre as atribuições do Diretor está definido que este deve se responsabilizar por todas as atividades desenvolvidas, com predominância das de caráter pedagógico. Percebo que há no imaginário da escola um *status* de diretor esperado pelos seus membros e que Pereira (1968) analisa em sua pesquisa em uma escola pública de São Paulo. Ele considera como *status* ideal o que a escola espera do diretor e o *status*

legal o que está determinado no regimento da escola, o que às vezes há discrepância. Na ESCOLA “B” notei que o *status* ideal, as atitudes esperadas de um diretor, na verdade é atribuído, mesmo com falhas, ao Assistente e não à Diretora. Diversas falas de alunos e professores demonstram que a Diretora não cumpre o papel esperado pela comunidade escolar. Disseram que ela é ausente. Então, se espera que um diretor esteja presente na escola. E quem cumpre esse papel, bem ou mal, é o Assistente.

Também afirmaram que a Diretora não se envolve nas questões pedagógicas, que não se aproxima dos alunos, não participa de reuniões com a comunidade, com estudantes ou com professores. Nesse caso, espera-se que um diretor participe de todos esses eventos. Alunos da ESCOLA “B” reclamam que a Diretora não cumpre seu papel. Algumas falas de estudantes das três séries evidenciam isso.

Alunos do 1º Ano:

A diretora é só de passagem. É basicamente assim, as informações são na Diretora. Alguns alunos não conhecem a Diretora. Nunca vi assim uma conversa com os alunos, uma reunião em sala com todos os alunos. (E-11-B).

Gestão democrática não existe. A Direção decide tudo sem se preocupar com a opinião dos alunos. [...] A diretora fica só na sala da direção e dali resolve os rumos da escola. (E-11-B).

Toda escola que eu já estudei quando vai distribuir aquele caderninho que são as normas da escola, é o diretor que entrega, que tá presente, junto com a coordenação, principalmente o primeiro ano, que são alunos novos, que nunca estudaram aqui. E aqui a Diretora não estava. (E-11-B)

Alunos do 2º Ano:

É, acho que ela é muito pouco presente. Assim, a gente quase não vê ela. Ela não passa nas salas, ela não fala com a gente. . (E-10-B).

É aquela pessoa que só faz o que tá no papel. Mas não vai no aluno, saber o que ele tá pensando. “Será que seria bom fazer isso aqui mesmo? Fazer uma palestra ali e tal?” Ela num corre atrás... Parece que o que faz é por obrigação, entendeu? (E-10-B).

O Assistente pelo menos faz a parte dele. Agora igual à Diretora que ninguém vê no Colégio. Não resolve coisa alguma no Colégio, muito pouco problema é resolvido. Quase ninguém conhece a Diretora. (E-10-B).

Alunos do 3º Ano:

Estudei aqui primeiro, segundo e terceiro ano e vi a Diretora no máximo duas vezes. (E-9-B).

Tem três anos que estou aqui e só vi a Diretora esse ano. (E-9-B).

E assim a Diretora podia ter lutado por nós, pelos professores que estavam faltando e ela não fez nada, nem apareceu no Colégio e tava faltando muitos professores. E ela nem aqui na escola tava e nós é que tivemos de ir atrás dos professores. E ela nem aqui na escola tava. (E-9-B).

O que percebi é que estudantes das três séries têm no imaginário um *status* esperado do papel do Diretor e que este não está sendo cumprido pela Diretora da ESCOLA “B”. E nesse papel inclui a interação com os estudantes, as providências para solucionar os problemas da escola, como a falta de professores e a presença física na escola. Um estudante da 2º Ano reclama que foi contemplado com uma premiação do STJ e a Diretora se recusou a ir com ele representar a escola:

Então assim, falta muito essa integração com os alunos. Um exemplo bem claro disso [...] No STJ tem um projeto com relação às escolas particulares e públicas do DF, [...] e ano passado eu participei desse projeto que eram três categorias: redação, desenho e projeto arquitetônico. E eu tirei em primeiro lugar na categoria desenho e assim, a diretora da escola que deveria estar lá representado a escola, nosso colégio, o Cem Três, não estava. A professora M e a professora A que se prontificaram a ir comigo e representar lá no STJ. Me levaram e tal e divulgaram o nome da escola. Então assim, não há nenhuma preocupação com relação a isso. Ir no STJ e dizer: eu sou Diretora do Cem Três, e esse é o aluno que ganhou. [...] então não houve essa preocupação. Então um exemplo claro da falta de integração é isso. Falta um pouco aí. A direção da escola deixa um pouco a desejar. (E-10-B)

Pelas falas dos estudantes e professores percebi que eles gostariam de uma gestão democrática e atuante na escola. Como já mencionado, apenas um dos Assistentes da direção e uma professora, que é apoio, declaram não ter necessidade da direção sempre presente. A professora justifica a sua posição: “Porque quando você vai fazer os projetos quem age diretamente são os professores. Eu acho que só os professores podem fazer. Porque a direção tem tantas funções que se fizer a função dela bem feita, o restante anda tranqüilo. Eu não vejo necessidade.” (G-3-B). Volto então, à questão tratada por Pereira (1968), quanto afirma que há uma hegemonia dos professores nas decisões pedagógicas que é reconhecida não só por eles mesmos, mas pelos outros membros. Em âmbito geral, os professores são submetidos à Direção da escola, mas por sua vez, centralizam as decisões no âmbito pedagógico. Fica evidenciado que, na visão da professora entrevistada, há uma divisão de funções na escola, onde o pedagógico cabe apenas ao professor. À direção caberia o administrativo, distanciando da visão de que o

administrativo da escola deve funcionar em função do pedagógico, que deveria ser o objetivo máximo da escola.

Fica clara uma visão hierárquica onde há uma divisão de funções e de poderes, de acordo com cada função ou do *status* por ela representado. Paro (1995) analisa a hierarquia na escola e assim a define:

Em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem, temos, no topo a diretora, como autoridade máxima, secundada pela assistente de diretora, que a substitui no horário que ela não se encontra na unidade escolar, assumindo também sua autoridade diante da escola; nos níveis intermediários, os professores, os funcionários do setor técnico-administrativo e os demais funcionários que, mais ou menos nesta ordem, detêm ainda uma grande autoridade sobre o nível inferior; finalmente, no degrau mais baixo, os alunos, a quem só cabe obedecer. (PARO, 1995, p. 77).

O que percebi na ESCOLA “B” é essa hierarquia bem definida. Apesar das freqüentes substituições da diretora pelo assistente, que detém uma autoridade intermediária, as pessoas entrevistadas deixam claro que o poder continua sendo da diretora, mesmo não interagindo diretamente com os membros da escola. Na referida instituição muito se falou que a direção tem muitas “questões externas” para resolver. A própria Diretora da ESCOLA “B”, quando a procurei na tentativa de agendar uma entrevista, declarou que não tinha tempo para conversar comigo porque havia muitas reuniões que a tiravam da escola e que já estava de saída. Em uma das vezes que insisti ela afirmou: “Agora é que não tem jeito mesmo porque começou a campanha eleitoral e eles não vão deixar a gente quieto”. (I-1-B). Ela passou a idéia de que, na campanha eleitoral, as pessoas que ocupam funções comissionadas têm que se envolver nas campanhas dos candidatos que os sustentam nos cargos. Nesse episódio ficou evidenciada a obediência apontada por Weber (2000) na dominação patriarcal na forma estamental: O senhor ordena, os súditos obedecem. Obedece-se pela fidelidade já que o quadro administrativo consta de dependentes pessoais do senhor. Sendo uma profissional questionada por quase todos na instituição, no caso de uma gestão democrática, com a participação dos membros da escola na escolha dos diretores, fica evidente que essa não seria a pessoa escolhida para coordenar o trabalho da instituição. Daí a compreensão dos reais motivos dos governantes serem tão resistentes à gestão democrática nas escolas e conseguirem impor o autoritarismo até mesmo nas leis. Em um processo democrático seria mais difícil a cooptação dos profissionais para a fidelidade política.

Na ESCOLA “A” percebi que também há preocupações, por parte da direção, em obedecer as normas, mas os professores e alunos demonstraram que sentem a necessidade de romper com aquelas consideradas absurdas para a democracia na escola e para a qualidade do ensino. Lá consegui entrevistar o Diretor e a Vice-diretora que, de acordo com os entrevistados e com minhas observações, são presentes na escola. Entretanto, muitos alunos reclamaram que o Diretor é distante e que trata os alunos com indiferença. Um dos gestores me afirmou que, em momento algum, eles foram “convocados” a trabalhar em campanha eleitoral. A administração pareceu ter características mais burocráticas, no sentido apontado por Weber (1999 e 2000), já mencionado nesse trabalho. Nas declarações dos gestores ficou demonstrado que também estavam preocupados com o cumprimento de ordens, entretanto as que são formalmente encaminhadas pela SEE e não apenas para se mostrarem fiéis aos superiores. A direção entra em conflito quando essas normas não são aceitas pelos professores e alunos, que procuram resistir às mesmas, criando novas normas, através de seus projetos e processos de resistência. Um exemplo disso é o depoimento de alguns professores que afirmaram que, em função dos projetos desenvolvidos pela escola, esta tem conseguido assegurar algumas conquistas que a diferencia de outras escolas da rede pública como a destinação de parte da carga horária de regência dos professores para atuação nos projetos, um uniforme diferenciado e transferência de parte das horas de aula (5 minutos de cada aula) para os “intervalos culturais”, que foram conquistados com dificuldade.

Alguns entrevistados da ESCOLA “A” disseram que consideram um modelo de resistência e participação na luta pela justiça social e por uma educação de qualidade. Declararam que a comunidade é atuante e que os profissionais da escola demonstram grande compromisso. Ficou evidenciado também que os estudantes gostam da escola. A quase totalidade dos alunos entrevistados afirmou que foi estudar na instituição por ter boas referências, já que a maioria mora longe. Até mesmo aqueles que não apresentam bons resultados nas notas bimestrais consideram que a “culpa” não é da escola. Que esta oferece muitas oportunidades para os alunos aprenderem e que o baixo rendimento nas avaliações é por motivos pessoais. Ou seja, se sentem os únicos responsáveis pelo insucesso. Não que sejam, mas sentem.

Dentre as pessoas entrevistadas, uma das visões mais amplas sobre a escola foi de uma professora que está na instituição há catorze anos e conhece bem suas histórias. Conta que desde

que lá chegou sentiu que os alunos tinham um pouco mais de espaço de participação, mas que necessitavam do apoio dos professores para os motivarem a usufruírem desse espaço e conquistarem certa autonomia. Falou das lutas que a escola já travou em defesa da democracia e da qualidade e que a grande inimiga da escola sempre foi a Secretaria de Educação, que resiste em aprovar os projetos definidos pela comunidade escolar e quando os aceita não contribui para a efetivação dos mesmos. Entretanto quando se precisa de referência de escola que funciona, que dá certo, cita o CEAN: para órgãos internacionais, para pesquisas de mestrado e doutorado, estágios e outros.

No discurso eles falam em autonomia, mas na prática eles não querem nenhum tipo de autonomia. [...] É a incoerência que a gente vê, vem gente aqui do Canadá, vem gente da UnB, vem aluno, vem num sei o quê, num falta gente pra vir aqui visitar. Laboratório que funciona, tudo que funciona é CEAN, mas na hora de apoiar eles não podem, porque eles consideram uma escola de esquerda, de oposição, porque eles acham que quem tá fazendo diferente é oposição, entendeu? (P-1-A)

Um outro professor também considerou que o Cean tem uma história de luta e que quando as pessoas chegam, elas se engajam naturalmente. Segundo ele, os professores motivam os alunos, mas esses também já chegam com a expectativa de participar. Fala que alguns projetos não são condicionados à nota e mesmo assim os estudantes se interessam e participam.

Nem todos participam porque, às vezes, não conhecem. Por isso que eu falo, precisa discutir o Projeto. Mas quando você esclarece o Projeto, direitinho, qual que é o objetivo, grande parte vai. É claro que tem aluno que não participa porque não quer participar. Não adianta. Mas em média, vamos dizer quarenta alunos, dez mais ou menos, vamos dizer, que não querem mesmo nada. Isso pra mim é muito pouco. (P-2-A)

Uma estudante do grêmio estudantil também fala que acha que o Cean tem a característica de ser participativo por ter surgido como um laboratório da UnB e que essa Universidade tem um histórico de luta, então as pessoas que vinham atuar na escola já traziam essa concepção.

Que eu saiba o Cean era o antigo Cien, que era o laboratório da Unb. [...] aí as pessoas que formam a universidade estão lá dentro, os alunos, os professores e tal, e esse era um laboratório, então acho que veio daí essa coisa do Cean ser bem... ter uma atuação política mesmo. E hoje eu acho que é tanto pelo histórico, quanto pela abertura que a gente tem aqui, a gente tem espaço pra construir isso aqui dentro. (GE-A)

Pelos relatos pode-se perceber que a atuação política ousada da Universidade de Brasília, já relatada nesse trabalho, o que intrigava o regime militar que submetia a instituição a freqüentes ataques, como descreve Sanfelice (1986) e Poerner (1979), teve relevância na constituição da ESCOLA “A”, já que esta fazia parte do projeto da referida universidade. A escola ainda consegue manter a cultura participativa e posicionamentos de “esquerda” depois de mais de quatro décadas de existência.

Professores e estudantes contam das vezes que tiveram que fazer mobilização pra retirar diretores que não se identificaram com a escola e não admitiam a gestão democrática. Ressaltam que sempre os alunos estiveram presentes nessas lutas.

Eu acho que o que fortaleceu o movimento estudantil aqui foi exatamente essa briga pra manter, pra garantir a autonomia. Então a gente teve que tirar um diretor daqui em noventa e quatro, noventa e três, depois nós tivemos que tirar um outro em noventa e nove e depois tivemos que tirar outro em dois mil e três. Então a gente tirou três diretores impostos aqui, porque eles chegaram de cima pra baixo, sem conhecer nada com aquela coisa de Secretaria de Educação que você já sabe como funciona, põe alguém fora do grupo pra organizar, sendo que ele não sabe de nada, não sabe como que aconteceu e quer aparecer com a imagem positiva. (P-1-A)

Em dois mil e três nós tivemos que tirar um diretor porque ele deixou esse colégio um lixo, largado. (GE-A)

O pesquisador Evaristo (2002) descreve os conflitos travados nessa instituição e os processos de resistência dos professores nos períodos de crise na gestão da escola e mostra que esta, mesmo passando por alguns momentos de desânimo e tristeza, pela falta de identificação das direções com a comunidade, não se deixou abater e organizou os movimentos que provocaram as substituições dos diretores descompromissados com a história de luta da escola. Acredito que os três momentos relatados pela professora coincidem com os tratados por Evaristo.

Estudantes entrevistados consideraram que essa é uma escola democrática, apesar de muitos entraves que ainda existem. Algumas falas evidenciam uma visão otimista da escola. Um estudante do Grêmio afirma que uma escola democrática é quando “os alunos tenham a liberdade que a gente tem aqui nessa escola... os professores ouvirem nossos projetos, ter um atendimento, de apoiar nossas decisões.” (GE-A). E outra aluna reitera: “eu acho que para uma escola ser democrática tem que ter a participação de todo mundo [...] aqui é uma escola democrática porque

tem essa abertura pra essa participação. Só que nem sempre a gente utiliza dessa abertura.” (GE-A)

Além do Grêmio estudantil essa escola tem um outro movimento organizado que é o Comitê Autônomo Estudantil – CAE, que surgiu a partir da rejeição da Portaria n° 30/06 da SEE do DF, que dentre outras medidas, determina que a disciplina Artes não pode ser oferecida em mais de uma modalidade para os mesmos alunos. Tal medida tira a oportunidade do aluno escolher qual área se identifica melhor. Como na escola havia um trabalho já estruturado nesse sentido, a rejeição foi imediata e estudantes e professores foram às ruas protestarem contra a Portaria, encaminharam documentos à SEE, promoveram audiência pública e outros atos. A briga continuou na justiça. A escola persistiu na resistência e até o final da pesquisa ainda não havia devolvido os professores, como foi determinado pela SEE.

Apesar das boas impressões que a escola passa, percebi, numa reunião de professores a angústia de alguns deles sobre a identidade da escola. O surgimento do CAE causou muitas inquietações. Fez os professores e demais segmentos pensarem sobre seus conceitos e práticas. Foi o que ficou evidenciado em várias falas. Os “adultos” dizem que o movimento é anarquista e essa idéia parece causar certa indignação. Um dos gestores relata a dificuldade de lidar com o movimento dos estudantes:

Tive uma dificuldade muito grande no trato com os alunos nessa questão, porque se dizem anarquistas e pregam que todas as decisões, deliberações devem ser tomadas pela assembléia. Então não há nenhuma pessoa que pode falar pelo grupo, responder. Até mesmo quando eles delegam alguém pra vir conversar com a direção, o único papel que delegam é o de conversar, não podem decidir nada. Então a dificuldade foi muito grande, me levou algumas vezes a entrar na assembléia dos alunos pra tentar tirar alguma coisa que fosse de deliberação mais precisa. É, começamos a aprender como tratar com esse movimento. (G-1-A)

Na referida reunião os professores leram e discutiram um texto sobre anarquismo, afirmando que se os alunos estão estudando os professores também têm que fazê-lo. Discutiram uma forma de conversar com os estudantes para tentar compreendê-los melhor na questão do novo movimento e melhorar o relacionamento. Disseram que os alunos parecem se sentir superiores após o surgimento desse movimento e também que o uso entorpecentes na escola parece ter aumentado, portanto precisam melhorar o diálogo com os estudantes para tentarem, juntos, amenizarem os problemas. Marcaram uma data e designaram as pessoas que deveriam

efetuar tal conversa e buscar maior entendimento. Alguns professores consideram que há um conflito de identidade na escola hoje. Fizeram um questionamento: O que a escola é hoje? Lembraram que a escola já foi uma instituição de realização de muitos projetos coordenados pela UnB, depois parece que a cultura de participação permaneceu por muito tempo mas foi perdendo força. Uma professora afirma que “hoje a escola ainda tem uma história de participação, de qualidade a preservar, mas se vê um pouco perdida. Talvez seja isso.” (I-1-A).

Percebi, então, que as pessoas que se relacionam com a referida instituição falaram dela com entusiasmo e demonstraram que gostariam que fosse ainda melhor.

Na ESCOLA “B” as histórias foram mais de opressão do que de resistências. Os professores reclamaram que, apesar de existir uma portaria³² que garante aos docentes escolherem os coordenadores pedagógicos, em 2006 a escolha não foi respeitada. Alguns professores entrevistados contam que fizeram a escolha, mas a professora indicada para a coordenação não foi aceita pela Diretora porque uma outra, que a mesma queria proteger, seria devolvida da escola por não haver carência em sua área. Então a forma de mantê-la na instituição seria na função de coordenadora, o que de fato foi feito autoritariamente. Apesar dos reclames e do extremo constrangimento da professora eleita pelo grupo, a situação não foi revertida. Essa foi uma das situações em que o patrimonialismo ficou bem evidente nas práticas da escola. Na fala de um professor:

A professora que foi escolhida pelo grupo para ser coordenadora foi banida pela direção através de pressões. Lhe diziam que ela não era bem vinda, que havia outra professora que precisava assumir a coordenação para não ser devolvida. Caso ela insistisse seu trabalho seria boicotado, essas coisas. Numa reunião alguns colegas tentaram defendê-la, mas ela mesma recusou ajuda porque não queria se submeter àquela situação. (P-2-B).

Uma professora tentou amenizar a gravidade do fato: “Foi uma das coisas boas que nesse ‘aconchambramento’, foi muito bom pra escola.” (P-5-B). A professora condena a forma em que a coordenadora foi imposta, mas reconhece que está desempenhando bem a função, que lhe foi atribuída de maneira irregular.

³² Portaria n° 29/2006.

As pessoas falam que a escola era reconhecida pela qualidade apesar das dificuldades enfrentadas. Alguns afirmaram que ela aprovava muito em vestibulares e concursos e que hoje a qualidade do ensino diminuiu. Um pai de aluno que é voluntário na escola auxiliando o professor de Educação Física (participou da entrevista junto com o professor da disciplina e mais um voluntário que é irmão de um aluno) afirma que é ex-aluno da escola e que tem orgulho de ver as árvores no jardim e saber que uma delas foi ele quem plantou e que a escola era melhor que hoje. Afirma: “pra ter uma idéia, aqui no colégio, na minha época, quando eu entrei no primeiro ano, os formandos de terceiro ano dessa escola, faziam vestibular de cara pra Unb, de cem alunos... vinte por cento passava.” (P-6-B).

O voluntariado na escola foi um fato que me chamou atenção. Várias pessoas trabalham na ESCOLA “B” sem vínculo formal com a Secretaria de Educação. Além dos citados acima, há uma pessoa da comunidade que dá aulas de aeróbica, outra que ensaia uma banda de música e o caso de um senhor que não entendi muito bem. Conversei com ele e este me afirmou que não é funcionário da SEE nem da firma terceirizada que faz o serviço de limpeza na escola, mas trabalha na instituição há muitos anos, desde que se aposentou no seu antigo emprego, auxiliando nos serviços gerais. Inclusive me disse que cumpre horário de oito horas diárias. Ele leva o trabalho tão a sério que não compreendi se ele é voluntário ou se recebe alguma remuneração.

Um funcionário da DRE, que me mostrou o Projeto Pedagógico da ESCOLA “B”, questionou sobre o trabalho da aeróbica e da banda, dizendo que podem ser projetos bons, mas tem que ficar claro que são de autoria das pessoas que os realizam e não da escola. Esta oferece apenas o espaço. De fato, quando cheguei à escola, me falaram desses trabalhos como se fossem projetos da escola. O pai, que é ex-aluno e auxilia o professor de educação física declara que conseguiu atuar na escola em função da amizade do assistente: “E eu fiquei chateado um tempo atrás, quando tinha uma outra direção aqui, me identifiquei como ex-aluno, e me ofereci pra acompanhar o professor de educação física: ‘não, cê não pode’. [...] Como eu te disse, na administração anterior eu não tive o apoio que eu tive do A” (P-6-B). São ações que, sem entrar na questão se trazem bem ou mal para a instituição, são tidas como práticas patrimonialistas por não apresentarem um caráter formal, instituído legalmente.

Um professor afirmou que a escola está fracassada e que o principal problema é o “gerenciamento”. Considera que o mau gerenciamento passa por todos os níveis da administração pública desde o Governo até as direções de escola e que com uma gestão mais democrática os problemas poderiam diminuir. (P-2-B)

Uma professora lamenta que a Regional de Ensino não respeite os projetos da escola. Ela conta sobre os trabalhos que eram desenvolvidos nas aulas de PD (Parte diversificada), que foram interrompidos por determinação da DRE.

Então todas as aulas de PD foram pra matemática e português com o objetivo de não devolver os professores. Com isso os professores de matemática incorporaram mais uma aula de matemática e não realizaram projeto nenhum e já os professores de português como já desenvolviam um projeto na própria disciplina, ampliaram a carga. [...] E assim acabou se tornando mais uma aula da disciplina e não um projeto que possa atender à parte diversificada. Isso não é PD.

[...] pelo o que eu ouvi [...] foi que eles não aceitaram que tivesse PD de biologia, não aceitaram PD de Química e o outro não tô lembrada agora, que era da área de humanas. E aceitaram só PD de português e matemática porque daí toda a escola ficava com trinta horas. [...] é isso que eu estou te falando, eles não estão preocupados com um trabalho educativo. Uma escola dessa, não ter um trabalho de orientação sexual, com o professor que tem, com pós-graduação nessa área, que é um projeto de anos, tá “tocando aluno do corredor” [...] uma pessoa extremamente capacitada, dedicada, tem o perfil. Está totalmente perdido. Tá entendendo? (P-5-B).

Fica evidente, na fala indignada da professora, a falta de autonomia da escola para decidir os seus projetos. Não importa aos órgãos superiores a relevância dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas, mas sim o preenchimento da carga horária máxima dos professores.

Em relação à participação dos estudantes na gestão da ESCOLA “B”, as opiniões não são muito divergentes. A maioria dos entrevistados afirma que o espaço de participação é pequeno e mesmo assim os estudantes não sabem aproveitá-lo. Os colegiados ou não funcionam ou funcionam mal. Não percebi a atuação da APAM, enquanto estive na escola, o Conselho Escolar não estava se reunindo ordinariamente e o Conselho de Classe, com pouca participação tanto de pais quanto de alunos.

Quando cheguei à escola uma das coisas que a direção me informou foi que o Conselho de Classe era “amplamente participativo” e que acontecia semestralmente. Pelo que pude observar e pelas opiniões de professores e alunos o conselho não é muito diferente dos

tradicionais. Alunos alegam que é mais uma reunião para entrega de boletins do que um conselho participativo, já que as opiniões dos alunos e dos pais não são respeitadas. Destaquei algumas falas que mostram a avaliação dos estudantes sobre o CC.

Alunos do 1º Ano:

É bom, mas é um pouco desorganizado, até mesmo pela comunidade que não respeita normas. Deveria ter intervalo, os pais querem conversar com os professores e não tem tempo fixado para isso.

Alunos do 2º Ano:

O conselho é participativo em tese, porque assim, ele é aberto aos pais e aos alunos, mas assim, os alunos não vêm. Poucos pais vêm, mas os alunos são poucos, deveria ser mais. Isso acontece na sua sala, mas na maioria os pais também não vêm.

Chega lá tá o A (Assistente), que é o Coordenador da escola, fica sentado na mesa lá, professores de um lado, pais e alunos do outro, aí eles chamam o aluno, entregam o boletim e aí se o pai quiser questionar alguma coisa, ele fala do que aconteceu no bimestre, e se o aluno tiver alguma reclamação fala, aí os professores vão tá discordando e defendendo eles mesmos, nunca o aluno vai estar certo.

Mas se o aluno tiver errado o professor tem que falar porque o aluno tem deveres e obrigações e o professor também, o professor tem o dever de ensinar e algumas obrigações a cumprir e o aluno também.

Eu acho assim, que os pais que vêm, querem saber sobre os filhos deles, mas na grande maioria, os professores nem conhecem. O professor de hoje em dia, ele conhece o aluno bagunceiro e o aluno que se esforça, os medianos que tiram notas regular, os professores: hã, quem?

Tem aluno demais, tem professor que tem quinze turmas. Por isso que eu acho que deveria ter uma ficha com detalhes, com foto do aluno, pra tá passando pelos professores.

Alunos do 3º Ano:

Na verdade o Conselho Escolar (confundem muito os nomes) ele tá mais pra entrega de boletins. Dá uma conversa com os pais, entrega os boletins e o aluno não descobre se ele tá no céu ou se ele tá no inferno.

No primeiro semestre houve muitas, muitas críticas com os alunos no primeiro bimestre, e a gente não teve quase aula. Aconteceu que o professor, eles nem podiam criticar a gente porque não davam aula no primeiro semestre. Foi só bagunça. [...] Teve gincana, que é a maior bagunça, teve jogo da copa, teve professor que nem deu aula direito pra gente, deu uma aula e já aplicaram prova. E quando foi no Conselho de Classe eles criticaram até.

Os alunos não têm direito de se defenderem, assim, nessa escola.

Quando os alunos vão dizer alguma coisa, os professores não deixam falar. Igual no último conselho que teve, [...] a professora de filosofia, ela me mandou calar a boca, ela não deixou eu falar, eu tive que pedir pro meu colega falar porque perdi o direito.

Eu acho que o maior erro é esse: os professores não dão espaço pra que a gente fale também. Inclusive, assim, no conselho eles falam e tudo, entregam os boletins, só que eles não dão espaço pra tá falando o que que a gente não gostou durante o semestre, o que que poderia ser melhorado, ou até mesmo fazer uma crítica aos professores. Não nos dão espaço. Eles simplesmente entregam as notas e tchau.

As falas destacadas evidenciam que os estudantes percebem a hierarquia estabelecida na escola. Notam que até na disposição das cadeiras, no ambiente do Conselho de Classe, direção e professores ficam de um lado e pais e alunos de outro. Quando os pais e alunos têm a chance de falar são rebatidos, caso façam críticas. Pereira (1968) afirma que o poder exercido pelos professores, e também pela direção, não se dá apenas pelo fato de os alunos terem menor idade, mas por uma questão econômica e social. Também afirma que os docentes, erroneamente, pensam que os estudantes não percebem e, caso percebam não falarão por uma questão mesmo de hierarquia e sentimento de inferioridade. As falas demonstram que, se tiverem oportunidades, alunos e pais apresentarão suas insatisfações. Porém apresentam descrença, já que o que está estabelecido é uma relação de submissão.

Uma mãe, que estava ao meu lado na reunião de uma das turmas, também demonstrou estar atenta às formas autoritárias na condução do processo do CE. Ela tentou várias vezes se pronunciar, mas não conseguiu tomar a palavra. Então disse: “Aqui só se vê o lado do professor, a classe trabalhadora só se ferra, eles não estão nem aí pra gente”. (I-2-B). Ou seja, a mãe pareceu estar revoltada por se sentir em condição inferior, em relação aos professores e direção. Quando ela se considera como classe trabalhadora, posicionando os professores e direção de outro lado, estes estão na posição de opressores. Daí a importância das análises de Enguita (1989) sobre a falsa idéia de igualdade que é disseminada pela classe dominante.

A suposição de igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados. (...) os ricos e os pobres, os poderosos e desvalidos de hoje não apenas devem suportar sua condição, mas ainda devem ser considerados e considerar-se eles próprios responsáveis por ela. (ENGUITA, 1989, p. 6).

Tais inferências apontam para a compreensão de que a condição de excluído é um processo de produção social de múltiplas formas e modalidades de exclusão que acabam instituindo no imaginário da sociedade a visão de que não cabe à classe trabalhadora o papel de

sujeito de sua própria história, talvez por ser constituída de homens e mulheres comuns, que não possuem o poder advindo da propriedade dos meios de produção. Na ESCOLA “B” percebi que há uma relação similar: os alunos (e também os pais) se encontram no papel de destituídos do poder de decisão e são culpabilizados pelo próprio fracasso.

Assim como os pobres são responsabilizados pela própria pobreza, o fracasso escolar é atribuído aos alunos e também à família que, não raramente, são tidos como únicos responsáveis, eximindo as políticas públicas, o sistema educacional e o autoritarismo dos gestores e professores dos resultados negativos. É raro o reconhecimento de que a falta de um Projeto Político Pedagógico consistente e participativo e a falta de democracia nas diversas relações estabelecidas na escola (entre gestores e funcionários, gestores e alunos, professores e alunos, escola e comunidade, além de outras) possam interferir, negativamente, na qualidade do ensino. Parece haver maior preocupação com a transmissão de ordens e o cumprimento de currículos do que com a participação e compreensão por parte dos alunos e a interação com a comunidade. A escola precisa repensar sua prática. Quando alunos e pais se posicionam contrariamente aos docentes e direção é porque algo está errado.

2.2 O Comitê Autônomo Estudantil – CAE da Escola A

O CAE surgiu na luta em defesa da disciplina de Artes, como já foi descrito. A aplicação da “Portaria 30” implicava devolução de alguns professores. Muitas escolas aceitaram tal imposição sem questionar, mas essa não. Os alunos organizaram diversas manifestações: foram à Secretaria de Educação, à Regional de Ensino, à Subsecretaria de Educação, fecharam a L2 Norte, uma avenida movimentada de Brasília, e outros locais. Inclusive na minha primeira visita à escola os encontrei na portaria, de “caras pintadas” saindo em passeata à Subsecretaria, que fica próxima à escola. Foram vários atos que garantiram algumas negociações com a SEE. Não conseguiram revogar a Portaria, mas o processo em andamento garantiu, durante o ano letivo de 2006, a manutenção dos professores na escola. Nesse fato considero que houve um grande envolvimento dos alunos. A partir dessa mobilização eles sentiram a necessidade de criar um movimento organizado para continuarem suas lutas. Disseram que são desatrelados de qualquer

partido político ou entidades estudantis. O surgimento dessa organização causou muita polêmica na escola.

Segundo os professores e direção, os alunos se pautam no anarquismo para conduzirem o movimento, entretanto, os estudantes envolvidos não admitem tal afirmação. Dizem que o movimento é aberto e abriga qualquer pensamento ou ideologia. Não tem diretoria definida e qualquer membro pode representar o movimento. Por várias vezes tentei entrevistar os líderes, mas diziam que não havia líderes e tentavam marcar uma reunião com todo o grupo para a entrevista, que nunca foi viabilizada. Entrevistei dois membros, que explicaram a formação do movimento e as suas concepções sobre a educação e a escola.

Eles contaram que desde o ano anterior a escola já participava ativamente do Movimento do Passe Livre, brigando e fechando ruas contra o aumento das passagens de ônibus e reivindicando a liberação do pagamento de passagens aos estudantes. Então já havia uma vontade de formar um novo movimento.

Aí nesse ano, a gente ficou sabendo desse negócio da Portaria 30, o colégio se mobilizou tipo, imediatamente. Não sei se você chegou a vir aqui, não sei, tinha dia que a galera pegava, juntava a maior galera aqui, a escola inteira, basicamente no estacionamento. A gente pegava o megafone e saía falando... [...] E tipo, velho, a gente fez vários atos, chamou várias assembléias... Assim, por exemplo, teve uma grande assembléia que a gente chamou pra participar professores, alunos e tal. [...] E a partir de algumas mobilizações assim, a galera teve a idéia de formar um grupo autônomo e lutar, não só pela revogação da Portaria nº 30, mas pela educação. Aí formou o CAE. (CAE-A)

Questionados sobre a idéia do nome, um deles disse:

Assim o nome veio junto com a proposta da coisa, veio dois nomes, que era Conselho Autônomo Estudantil e Comitê Autônomo Estudantil. Eram esses dois nomes que vieram junto com a proposta de formar um grupo autônomo e veio esses dois, o que ganhou foi Comitê. (CAE-A)

E sobre a formalização do surgimento da entidade:

Foi uma assembléia. É. Foi tipo uma reunião, depois de um ato. A gente fez um ato e depois do ato a gente reuniu e tal, chamamos o pessoal, [...] foi formal, mas não foi muito grande... É, foi tipo formal, mas não tinha muita gente, porque tinha uma galera que já tava cansada depois da manifestação. Devia ter umas quinze pessoas assim, mais ou menos. Daí a gente pegou, formou, viu alguns princípios básicos assim mais ou menos e começou a trabalhar em cima disso. (CAE-A)

Daí no outro dia teve uma reunião. É. Exatamente. Dia 30 de março. Dia 30 de março foi que ele surgiu. (CAE-A)

Perguntados em relação à condição do CAE frente ao Grêmio, já que este é uma instituição já formalizada dentro da escola, um dos estudantes respondeu:

Assim, o grêmio já tava formado, já tinha uma chapa eleita, já tinha um grêmio estabelecido, com seus diretores, sua presidência, então eles também não pegaram a luta, não assumiram a luta. E também não era só pela Portaria 30 pra ficar aqui na escola que o CAE surgiu, porque o grêmio tá dentro da escola. A gente fundou o CAE, pra educação em geral, pra expandir pra todos os colégios e tudo que envolvesse a educação. Todos aqueles envolvidos na educação. (CAE-A)

Outro aluno complementa:

E contra o capitalismo também. Porque o tamanho do capitalismo que tá aí e tal... até porque eu não acredito que vai formar, ter uma educação de qualidade, de boa qualidade como se quer, num sistema capitalista. (CAE-A)

Pela fala dos estudantes do CAE sobre os objetivos da entidade percebi que o propósito do movimento era ser mais que uma organização dentro de uma escola. Eles afirmam que pretendem expandir, inclusive para as universidades. Seria um novo movimento estudantil, que contemplaria vários níveis de ensino. Presenciei parte de uma reunião, a única que eles permitiram que eu participasse, porque houve o convite numa assembléia de professores em que um dos membros do CAE subiu no carro de som e informou sobre o movimento e convidou para uma reunião que aconteceria naquele dia. Na mesma havia a presença de alunos de outras escolas, que foram conhecer o CAE. A reunião foi bem organizada, com pauta definida e anotada no quadro de giz. Houve uma discussão porque um membro ficou descontente por alguns terem ido à assembléia sem prévia deliberação, passando a idéia de que fossem líderes do movimento, o que não devia acontecer. Também reclamara da falta de comunicação e sensibilização para que mais gente venha compor o CAE. Alguns responderam que todos sabem que eles têm reuniões ordinárias na sexta-feira e, portanto, aqueles que querem, participam. Era um grupo de aproximadamente, vinte alunos. Perguntei se eu poderia gravar algumas falas, tendo sido severamente repreendida. Um rapaz disse que nada de imagem e som, que se eu quisesse ficar seria apenas observando. Percebi que a minha presença incomodou, causando alguns comentários. Então decidi deixar a reunião antes do seu término. O aluno que me repreendeu me pediu desculpas, posteriormente.

Alguns meses depois, em março de 2007, encontrei por ocasião de uma assembléia de professores, um dos alunos entrevistados que pertencia ao CAE. O mesmo me informou que havia saído para concorrer nas eleições do Grêmio. Disse que o CAE havia enfraquecido, mas continuava existindo e que deu nova vida ao Grêmio, já que muitos integrantes do CAE foram para o Grêmio. Então o CAE continua atuando depois de mais de um ano de sua fundação. Em uma visita à escola em maio de 2007 mais uma vez encontrei os alunos, tanto do CAE, quanto do Grêmio, saindo para uma manifestação, na Explanada dos Ministérios onde se juntariam a um movimento nacional, para manifestarem contra a reforma universitária e outras reformas propostas pelo Governo Federal. Mais uma vez os estudantes dão prova do compromisso com as transformações sociais e do poder de mobilização.

2.3 Os Conselhos de Classes

Segundo o Regimento Interno da Escola A no seu Artigo 21, o Conselho de Classe é um colegiado formado por docentes: “O Conselho de Classe é um colegiado de professores de um mesmo grupo de alunos com o objetivo primordial de acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem dos educandos.” (2003, à disposição na instituição, grifo meu). No parágrafo 1º do referido Artigo está prevista a participação, além dos professores, também do Diretor ou seu representante, o Orientador Educacional, o Coordenador e os representantes de turma. O parágrafo 2º prevê a participação, como “membros eventuais”, dos “pais ou responsáveis e outras pessoas cuja participação se julgar necessária, em dado momento, no estudo de determinado caso.”

O 3º parágrafo afirma que “O Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como dos pais que o desejarem.” (grifo meu). Ou seja, a participação direta dos alunos aparece como algo concedido e não como integrantes legítimos do Conselho de Classe.

De acordo com a concepção apresentada no Regimento Interno, depreende-se que o Conselho de Classe é formado por professores e as reuniões podem ser realizadas com a presença

de outras pessoas, o que não tira a característica primordial de ser um Conselho de Docentes, apenas a eles são atribuídas responsabilidades em tal colegiado.

Assisti uma reunião de Pré-conselho³³ no turno noturno, numa turma de primeiro ano. É um trabalho coordenado pela Orientadora Educacional, que demonstra bastante interesse em promover a participação dos alunos no processo de melhoria da escola. Há um roteiro que orienta a discussão dos estudantes que, em grupo, analisam os problemas e apresentam sugestões para escola.

A Orientadora conversa sobre Protagonismo Juvenil, utilizadno um texto norteador. Ela informou que os roteiros para orientar a discussão muda em cada bimestre de acordo com o contexto. No 1º Bimestre a discussão sobre protagonismo juvenil é no sentido de definir os representantes de turma e a importância da liderança para assumir tal função. Chama os estudantes à reflexão, pedem para observarem o processo desde que eles chegaram à escola, o que foi bom e o que não foi. Fala da importância do registro das idéias, da avaliação do trabalho do professor e da escola e da apresentação de projetos. Afirma que a escola dará suporte para os projetos que queiram desenvolver. A turma foi organizada em 5 grupos. Receberam o roteiro para orientar a discussão e foi eleito um relator em cada grupo. A coordenação dos trabalhos foi dividida com a Professora Conselheira.

O trabalho foi feito com certa formalidade e durou 3 horários de 50 minutos. Os alunos demonstraram gostar da escola e dos professores, apesar de questionar o autoritarismo de alguns, que segundo eles não dão oportunidade para os alunos apresentarem suas dúvidas. Apresentaram suas preocupações em relação às dificuldades específicas do estudante da Educação de Jovens e Adultos – EJA, principalmente o fato de terem ficado muito tempo afastados da escola e precisarem de um pouco mais de “paciência” por parte de alguns professores.

Conversei com a Orientadora que me explicou como funciona o pré-conselho. É feito em vários dias, de forma que ela e o Professor Conselheiro possam participar. Depois as

³³ É comum no Distrito Federal a realização de uma reunião em cada turma, chamada de Pré-conselho, que antecede a reunião de Conselho de Classe. Na maioria dos casos, a esta é coordenada pelo Professor Conselheiro ou quando a escola não trabalha com Conselheiros de Turma, então qualquer professor preside a reunião ou os próprios alunos o fazem. Nesse evento são discutidos os problemas da escola, as reclamações sobre professores, direção, estudantes, limpeza, secretaria, biblioteca e outros. As discussões são registradas e levadas para o Conselho de Classe

informações colhidas no pré-conselho são sistematizadas e, posteriormente, apresentadas e discutidas no Conselho de Classe, que tem a participação de toda a turma com a presença de professores e direção.

Na ausência da Professora e da Orientadora, que saíram no intervalo, os alunos conversam à vontade revelando os nomes dos professores que consideram grosseiros. Quando a professora volta mudam de assunto e continuam a falar dos desafios: ter disposição após um dia de trabalho, passar a ter prazer com as atividades da escola, Disseram que um dos desafios é tornar as aulas mais prazerosas, querem aulas mais dinâmicas, onde o aluno tenha espaço para falar, discutir, dar opinião, participar mais. Destaco algumas falas:

Quando chega e tem uma aula boa é muito bom, quando você vem e tem aquele professor que você não aprende nada, você já não quer mais vir, já não tem disposição. (I-2-A).

Tem professor que acha que sabe de tudo. Muitos não deixam os alunos se expressar, o aluno que não concorda não pode contestar. O professor tem que passar de uma maneira melhor. O professor escutar o que o aluno tem a dizer. (I-3-A).

Uma aula interessante é isso, que todo mundo dê sua opinião, seja certo ou seja errado, mas que fale. (I-4-A).

O maior problema em certas matérias não é o aluno e sim o professor. Tem certa matéria que poderia ser bem interessante, mas por causa do professor se torna a mais chata. O professor não tem paciência de retomar os conteúdos que já foram esquecidos. Tem alunos que já têm até 10 anos que parou de estudar. (I-5-A).

Com as falas destacadas percebo que os estudantes gostariam de participar mais e melhor do processo educacional. Querem ser valorizados, ouvidos, considerados. Revelam que o autoritarismo ainda persiste nas ações de alguns professores. Revelam gostar da escola e a consideram melhor do que outras que já estudaram, mas gostariam que fosse melhor. Valorizam essa prática do Conselho e Pré-conselho participativos, que dizem ser inovadora. Creio, pelo que observei, que o Conselho no noturno é uma prática democrática que acontece na ESCOLA “A”.

Já no diurno percebi uma contradição, pois é justamente quando os movimentos estudantis são mais organizados e os alunos têm uma maior atuação política nos movimentos. No entanto, o Conselho de Classe conta com a participação estudantil apenas dos representantes de turma e é realizado com várias turmas ao mesmo tempo, não sendo possível o aprofundamento dos assuntos. Há também o Pré-conselho coordenado pelo professor conselheiro, que não tive

oportunidade de observar. Assisti apenas a um Conselho de Classe do 3º Bimestre, que aconteceu com as 10 turmas do turno vespertino (a reunião foi no matutino), numa única reunião, que durou 3 horas. Mesmo o Regimento Interno prevendo que pode haver participação de alunos e vários entrevistados afirmarem que o Conselho é aberto, seria impraticável se os alunos resolvessem comparecer. Ou seja, a idéia de que o Conselho é aberto a todos os estudantes é irreal, já que a sua organização não é pensada para ser participativo, como acontece no noturno. Portanto, fica restrito aos representantes de turma e, mesmo assim, muitos alunos dispersam e demonstram cansaço.

Os alunos reclamaram por não ter tido a festa junina, sem explicações. Esta foi planejada e cancelada sem a participação discente. Na avaliação dos alunos trata-se de um descaso com os mesmos. Concordo com a avaliação dos estudantes já que presenciei a reunião em que a referida festa foi planejada e não havia presença de alunos. Também presenciei algumas conversas que levaram ao cancelamento da festa onde argumentaram o pouco tempo para sua organização e que seria substituída por uma outra no segundo semestre.

Os alunos elogiam alguns projetos como o Oceano Verde, o Projeto do Cerrado e PI (Projeto Interdisciplinar), reclamaram da falta de funcionários na Biblioteca, fato que o diretor justifica dizendo que quando alguém está de licença não há substitutos.

Quando os alunos apresentavam críticas eram interrompidos, com frequência, por professores e, principalmente, pela Orientadora Educacional. Uma menina falou da falta de organização da gincana e criticou o cancelamento da festa junina, sendo interrompida várias vezes pela Orientadora, a ponto de causar a reação de um aluno com a exclamação: “Deixa a menina falar!” (I-6-A), demonstrando o desejo de ter o espaço garantido.

Estava presente um pai da APAM (Associação de Pais e Mestres) que parecia estar interessado em melhorar a atuação da Associação. Pede a palavra e afirma que estão trabalhando no sentido de construir uma proposta para corrigir alguns problemas, como a reforma dos banheiros e a cantina. “Estamos conversando com o Grêmio. Mas tem que ter uma contrapartida: os alunos têm que contribuir.” (I-7-A). Percebi então, que o Grêmio é um colegiado que tem reconhecimento de outros colegiados da escola.

A direção é elogiada por alguns e questionada por outros. Esta se defende de algumas críticas. Diz que o sistema de comunicação é falho porque os alunos não lêem murais; alunos fumam, usam drogas e picham porque há uma proteção entre eles e ninguém entrega para que tomem providências.

Observei nesse conselho a falta de confiança ou credibilidade nas opiniões dos estudantes. Quando se manifestavam contrários a algumas normas da escola ou atitudes da direção, de professores e outros funcionários eram, muitas vezes, interrompidos ou questionados ou ainda diversos argumentos eram apresentados para justificar as ações por eles criticadas. Mais uma vez notei a contradição, que é uma das categorias da dialética das quais recorri nesse trabalho. Os estudantes são convidados a participarem do Conselho de Classe, mesmo que por representação e, no entanto, são desqualificados em suas intervenções.

Percebi que as ações dos estudantes do diurno nas organizações estudantis dão um caráter de autonomia aos mesmos. Porém, em relação ao Conselho de Classe, o do noturno é que demonstra ser mais adequado para justificar a tradição da escola como uma instituição que promove a participação dos estudantes e funciona democraticamente. Por sua vez os estudantes do noturno, segundo relatos, não se envolvem com os processos de mobilização estudantil da escola. O não envolvimento talvez se explique pelo fato dos estudantes, em sua maioria, serem adultos que trabalham o dia todo. Nesse caso a participação se limita aos horários destinados à sala de aula. Mesmo assim demonstram interesse e elogiam as atitudes democráticas de professores e da orientação educacional.

Na ESCOLA “B” assisti o pré-conselho em duas turmas e o Conselho de Classe de 5 turmas. Os pré-conselhos são feitos num horário determinado e o professor que estiver na sala coordena o trabalho. Observei as reuniões em duas turmas pelo fato de um professor optar por fazê-las em um horário diferente.

O primeiro foi numa turma de 2º Ano, coordenado por pelo professor que participou da entrevista P-2-B. Ele conversa com os alunos, os orienta e os motiva a serem sinceros e cobrarem. Os alunos se reúnem em grupos e respondem as questões que foram elaboradas pela coordenação. Analisei posteriormente as respostas dos alunos onde destacam a falta de

participação, necessidade de preenchimento das carências de professores, a necessidade de melhoria do sistema de comunicação dentro da escola, mais dinamismo nas aulas, melhoria da disciplina dos alunos. Dizem que a direção é ignorante e ausente. Afirmam que há bom relacionamento entre alunos e professores. Elogiam o serviço de portaria, questionam a Secretaria, a Biblioteca, a Cantina e a “Xerox”. Elogiam os professores.

Na segunda turma observada, de 3º Ano, o professor que coordenou participou da entrevista P-4-B. Foi uma dificuldade reunir alunos para começar. Os poucos alunos que compareceram (mesmo ainda não sendo dispensados das aulas, menos da metade da turma entrou na sala) demonstraram desinteresse pela atividade. A conversa inicial do professor foi bem diferente da turma anterior. Não falou sobre a atividade, não orientou nem motivou, apenas disse: “Sou orientado a não dar orientações. Vocês não são obrigados a responder e podem escrever o que quiserem.” Vale aqui destacar que quando entrevistei o referido professor, percebi que sua postura é de não se envolver politicamente e critica as pessoas que o fazem, inclusive o presidente do grêmio. Creio que a sua atitude de não conversar com a turma antes do preenchimento do formulário do pré-conselho, se fez em função de tal postura. Percebi na fala desse professor e de uma professora, que não estava sendo entrevistada, mas ao ouvir o assunto se interessou e participou da conversa, que à escola cabe educar, sem se envolver com questões políticas. Um discurso bem parecido com o do presidente militar Castelo Branco há mais de quarenta anos, quando afirma que à universidade cabia a tarefa de formar alunos dóceis e obedientes, aos professores, disciplinarem os estudantes através da “autoridade” e aos alunos serem fiéis discípulos. Destaco as falas que evidenciam as posições dos referidos professores com relação aos estudantes e ao movimento estudantil.

Grêmio é oposição, só que não é na linha da política que você... Na política se você é de direita e eu sou de esquerda a gente não se bica. [...] Eu acho que o professor ele é um provedor de conhecimento intelectual. [...] Eu dou bom dia, boa tarde e sou educado aqui, porque eu sou assim. Ele olha e segue o meu exemplo. [...] Um dia o presidente do Grêmio veio falar comigo. Ontem ele veio falar comigo: é professor... (que no conselho dos professores falaram que ele mata aula para participar de reuniões) eu disse: olha, a preocupação é a seguinte: você tem que estudar pra tirar média, porque você pode pensar que não, mas você é um exemplo, é um espelho para os alunos. Não pra todos, mas pra grande maioria, pra muitos deles pode ser importante. Então você tem que parar mais um pouquinho dentro de sala, tem que se interessar mais um pouquinho nos trabalhos. Essa questão de exigir direitos é uma questão muito delicada. Porque quando você exige direitos, você tem que tá ali pra se preocupar com os deveres. (P-4-B).

A professora continua:

Sabe o que acontece também? Uma coisa que acontece, é que o nosso presidente do grêmio é muito envolvido com política. Então, às vezes fica complicado porque ele passa em sala pra dar um recado, daquele recado ele transforma em política. Faz todo mundo discutir isso. [...] E ele não é apolítico, ele não é a-partidário. Entendeu? (P-4-B).

Então o professor concorda:

Ah, isso é muito importante. Eu acho que um grêmio tem que ser a-partidário. Eu acho que professores têm que ser a-partidários. Eu acho que educadores, todo mundo em geral que tá envolvido com a educação, não pode ter partido político, não pode gostar de político nenhum. (P-4-B).

Esses professores demonstraram que à escola não cabe a formação política, apenas a formação intelectual e cultural, ou seja, o que pregou o presidente militar Castelo Branco e também seu Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda em discurso anunciando um Programa de Reformas no Setor Educação: “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar (não fazer política)”.³⁴ Os referidos professores entrevistados demonstraram ver uma imagem muito negativa das lideranças do grêmio, afirmando que agem de má fé e que não têm responsabilidade. Até onde pude observar, são alunos comuns, com as dificuldades de aprendizagem que a maioria tem, mas que discutem os problemas da educação e buscam soluções para a escola, além de estarem inseridos em movimentos fora da escola, inclusive partidos políticos. Nesse sentido creio que se o professor, ao se responsabilizar pelo pré-conselho de determinada turma, orienta e explica o sentido do pré-conselho, este poderia ser mais do que o “preenchimento” de um formulário.

Percebi que, pelo discurso adotado pelos alunos do grêmio, quando se pronunciam, são alunos que lêem ou participam de eventos sobre formação política e não são valorizados por isso. Pelo contrário, são discriminados por alguns. Quando um aluno usou a palavra “estudentada” para se referir ao coletivo dos estudantes, foi motivo de risos e acusações de estar inventando palavra nova. Esse vocábulo é usado por Artur Poerner (1979), Sanfelice (1986) que, ao escreverem sobre os movimentos estudantis no Brasil, se referem aos alunos, com frequência, usando esse termo, que pode ser aplicado no masculino ou no feminino. Artur Poerner me foi sugerido pelos estudantes da Ubes, quando lhes perguntei sobre literaturas que falassem da

³⁴ O Estado de São Paulo, 24/04/1964 citado por FREITAG, 1980, p.83.

história do movimento estudantil. A palavra empregada está nos dicionários, designando grande porção de estudantes ou conjunto de estudantes. Ou seja, naquele momento, o aluno ensinou aos professores, ou não, já que não reconheceram que estavam equivocados.

Retomando a questão dos pré-conselhos de classe, ao ler os relatórios, notei que os alunos da segunda turma observada disseram que a participação política é ruim, que nos projetos é boa, apesar de nem todos participarem. Disseram que os professores são bons, tendo problemas com apenas um, que vão procurá-lo para conversar. Reclamam do sistema de avaliação e da falta de material na escola, pedem aulas mais dinâmicas.

Sobre a Direção reclamam que não há reuniões de pais, já que no Conselho não há tempo para conversar. Cobram maior interação com a comunidade. “Deveriam criar atividades para envolver os pais, como passeios.” Aparece a pergunta: “Quem é a Diretora? Quero conhecê-la.”

As reuniões do Conselho de Classe, na ESCOLA “B”, acontecem numa sala onde ficam professores, coordenadores e direção que recebem pais e alunos por turma. Os horários são agendados, entretanto pais e alunos reclamam dos atrasos que os fazem esperar por muito tempo. Os que ficam esperando são convidados a aguardar em uma sala ao lado, mas não ficam satisfeitos. O Conselho é considerado participativo pela direção da escola, mas pais, professores e alunos discordam. Observei a realização do Conselho de 5 turmas. Na maioria, a presença de pais e alunos foi pequena, sendo maior naquelas em que os estudantes estão na idade considerada adequada para a série.

Em todas as turmas, os professores reclamaram do baixo rendimento e da falta de hábitos de estudo. Uma delas me chamou mais a atenção porque me fez refletir sobre o papel da escola e sua impotência diante dos desafios. Apesar de pais e alunos serem convidados, nessa turma havia 3 mães, 1 irmão e 6 alunos, além dos 11 professores, 1 coordenadora, 1 Assistente e a Vice-Diretora. Observei que no quadro estava escrito “CONSELHO DE CLASSE 2º BIMESTRE”, o Horário, o nome do Assistente e o telefone da escola. Não havia nome da Diretora, da Vice ou da Coordenadora. Esse fato parece confirmar a centralização exercida pelo Assistente, que assume o *status* de diretor, na visão da maioria dos entrevistados da ESCOLA “B”.

Há um ritual a seguir: os pais chegam, formam uma fila (se tiver pais suficientes para essa formação), recebem os boletins e assinam a lista de presença. Depois as anotações feitas no pré-conselho são lidas pelo Assistente ou por um professor. Na turma destacada este afirma que, dos 4 grupos formados na sala, apenas dois responderam, demonstrando falta de interesse. A vice-diretora disse que a turma não tem rendimento algum. Que vão transferir para a EJA os que desejarem e vão tentar “resgatar” a turma. Vão fazer um Conselho Especial e todos os pais deverão comparecer. Aquele que não comparecer, o filho não entra na escola até que ele venha.

Uma professora disse que os alunos não querem nada: picham, queimam as lixeiras e usam “determinadas substâncias” no interior da escola. Um professor reclama: “É estranho como eles acham que estão certos, a culpa do fracasso da turma é atribuída aos professores! Os alunos tiraram notas baixas e atribuem a culpa aos professores!” (I-3-B).

Paro (1995), ao realizar pesquisa numa escola pública de São Paulo afirma: “Um dos indícios mais patentes de que o pensamento educacional veiculado na escola não se adequa à realidade do aluno é que este, em vez de ser tomado como um dado em questão, é tido como obstáculo à sua solução”. (PARO, 1995, p. 242). Nas reuniões de Conselho de Classe que presenciei notei que a maioria dos estudantes é tida como “obstáculo” ao bom andamento da escola. Os professores e direção discutiram os rumos para a turma que foi considerada o maior “problema”. Os presentes sugerem a transferência dos alunos que dão mais trabalho. Um professor levanta e questiona:

Qual a função da escola? Se a gente começa a falar que a escola tem que expulsar, bater, punir, e daí? É essa a função da escola? É preciso ter muito claro essa função. Precisamos discutir isso. O Conselho de Classe é um momento importante pra isso. A escola é um local acadêmico, de formação intelectual e não de punição. Se me autorizarem, eu bato, dou porrada, até facada. Mas acho que não é isso. (I-4-B).

E continua, pedindo aos alunos para refletirem:

O que estou fazendo na escola? Se eu fosse meu patrão eu daria emprego pra mim? Se a resposta for não, tem algum problema. Se a escola não lhe serve é preciso que pais e alunos reflitam. (I-4-B).

Nota-se que há professores que se destacam na defesa dos alunos e de uma educação comprometida com as questões sociais. Entretanto esse tipo de discurso até destoa daquele adotado pela direção da escola, que se mostra centralizadora e intransigente.

Esse professor, que se manifestou contra a exclusão dos alunos, teve a preocupação de saber o que eu achei do Conselho. Eu disse que me pareceu ser uma reunião de pais, sem inovações. A diferença é que esta substitui o Conselho de Classe com as leituras de notas. Mas o caráter é mais de reunião de pais. Há vantagens de ser feita com todos os professores, direção e coordenação, com cada turma separadamente. Entretanto não percebi encaminhamentos, a não ser da turma F que já veio decidido que teria um Conselho Especial para definir os excluídos. Considerei que as afirmações dos estudantes de que as opiniões dos alunos e pais não eram respeitadas, quando divergiam da direção e dos professores, se confirmaram. Sempre havia justificativas para neutralizar a fala de pais e estudantes que reclamavam. Mas as reclamações não eram muitas. A reunião era mais de informações sobre o andamento da turma e reclamações sobre os alunos que apresentam problemas mais sérios.

Um outro professor que chegou há pouco tempo na escola substituindo alguém de licença reclama que os alunos jogam bola de papel em sua cabeça. Disse que se considera um péssimo professor para quem não quer estudar. “Tem alguns que pensam que este é o seu ambiente, mas para alguns não é. É outro bem diferente. Pensam que o professor é inimigo, é marginal, mas não”. (I-5-B).

Uma mãe afirma: “Também sou considerada inimiga. Quando pergunto o nome dos amigos de meu filho sou considerada inimiga. Tem um que já deu 4 nomes e reclamou que sou detetive. Sou mesmo, sou mãe.” (I-6-B).

Os professores reclamam que os pais que realmente deveriam comparecer não o fazem. Então a reunião se torna sem objetivo, já que quem precisava participar das discussões não está presente. Esses pais são aqueles dos alunos “ruins”, ou seja, o objetivo maior do Conselho se converte em falar sobre os fracassados. Se os pais, que também estão na condição de excluídos, não aparecem, porque a exclusão é também fora da escola, então o Conselho, segundo os professores, fica “sem objetivos”.

A Vice-diretora conta que após uma conversa de uma professora com turma F, os alunos botaram fogo na sala. Volto então à questão abordada por Boudieu e Champanhe (1998) sobre a exclusão no interior da escola. O professor que afirmou que a escola não é ambiente para muitos alunos está com a razão, porque aqueles que estavam em evidência no Conselho de Classe já foram excluídos, banidos antes de chegar à escola. Então a exclusão que já veio de fora continua por dentro, pois a escola não consegue definir projetos onde esses alunos se sintam integrantes dos mesmos. Considera que a solução é transferir o “problema”, personificado naqueles sujeitos espoliados, para outras escolas ou para a EJA. Por outro lado, o Estado também não dá conta de promover políticas que de fato sejam eficientes no combate à distância social entre pobres e ricos, políticas educacionais mais consistentes que incluam a democratização do sistema educacional em suas várias instâncias.

Em relações mais democráticas que valorizem a participação de todos os membros da escola, as soluções não surgirão como passe de mágica, mas com a construção de uma cultura democrática é possível minimizar os problemas, o que não exclui a necessidade de políticas de inclusão econômica, social e cultural. Como afirmou Cecon e outros: “A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação das decisões.” (CECON et al., 1982 p. 81). Parece que esse foi o sentimento da mãe (A-2-B), quando coloca professores e direção na condição de inimigos dos pais e alunos que, na sua visão, pertencem à classe trabalhadora. Creio que ela considerou os profissionais daquela reunião como detentores do saber e, portanto, do poder. Essa é uma visão que precisa ser rompida. Numa cultura de participação democrática, esse sentimento não vingaria, pois a comunidade escolar se sentiria unida no objetivo de construir uma educação de qualidade, onde as práticas autoritárias e o sentimento de inferioridade seriam rejeitados.

Retomo, então, o que afirmam Bordignon e Gracindo: “Pensar, pois, um processo educacional e a ação das escolas significa definir um projeto de cidadania e atribuir uma finalidade à escola que seja congruente com aquele projeto.” (2001, p. 149). Ou seja, é preciso que se repense o papel da escola, como propôs o professor que afirmou que não cabe à escola banir, expulsar seus alunos que já são submetidos a diversas outras formas de exclusão. Há que se definir o tipo de cidadania a ser formada. E nela não pode estar prevista a dominação ou a

exclusão. Segundo Paro (2003), o que diferencia o homem das coisas é a sua capacidade de domínio da natureza. O domínio entre os homens não é característica humana. “as relações entre os homens não podem ser de dominação, sob pena de se perder sua característica humana. [...] Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe, portanto, ao natural, ao não-humano.” (p. 25). É quase dessa forma que vemos os alunos “problemáticos” da escola. Desses parece que a condição humana já lhes foi subtraída. Se tal condição exige o direito da interação integral com as “coisas” da natureza através da cooperação e da não dominação, esses sujeitos citados no Conselho de Classe da ESCOLA “B” já não atendem os requisitos mínimos para esse conceito.

2.5 O Projeto Político Pedagógico

Numa gestão democrática, o projeto político-pedagógico é considerado um instrumento valioso no direcionamento das ações da escola. Gadotti (1994) afirma que não há um modelo para determinar a forma de participação na organização do projeto político pedagógico. Entretanto, é importante que esse seja eleito como eixo organizador do trabalho da escola. Nesse sentido, alguns pressupostos são necessários na construção de tal projeto, tais como: a autonomia, a participação e a gestão democrática. Sendo que a última faz parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência do projeto político-pedagógico. O referido autor reforça a necessidade da mudança de pensamento para que se consolide a mudança de paradigma na gestão da escola. “Nossa tradição comunitária é pequena. Cabe à escola também buscar criar um espírito comunitário”. (GADOTTI, 1994, p. 577).

Nas escolas pesquisadas, sem desconsiderar os avanços da ESCOLA “A”, que valoriza a elaboração do projeto político pedagógico como um relevante mecanismo de participação, constatei que houve dificuldade de promover a participação ampla de alguns segmentos, talvez pela falta desse “espírito comunitário” que não chegou a constituir-se em tradição para todos. Na ESCOLA “B” a situação em relação ao projeto político pedagógico se revelou bastante emblemática, já que esta não tem conseguido nem mesmo reformular o documento de acordo com as exigências da SEE.

A LDB prevê a existência do projeto pedagógico como um instrumento norteador do trabalho da escola e ainda a participação dos professores e da comunidade escolar, mesmo que por representação através do Conselho Escolar, na sua elaboração. Considerando que a Secretaria de Educação exige a formalização de um documento contendo a proposta da escola para cada ano e que está prevista formalmente a participação em sua elaboração, procurei saber nas instituições pesquisadas como se dava o processo de elaboração e concretização de seus projetos e se os estudantes participavam do processo. As duas escolas têm projetos sendo desenvolvidos, entretanto nem todos estão descritos no PPP.

Na ESCOLA “A”, os professores e direção falam do PPP com entusiasmo. Soube que desde que foi instituída a gestão democrática no governo compreendido entre 1995 e 1998, que a escola vem fazendo seu projeto com a participação dos segmentos e passando por reformulações com certa regularidade. Entretanto, dos estudantes entrevistados, apenas os de 3º ano demonstraram saber o que era o PPP. Os de 1º Ano ainda não tinham ouvido falar, evidenciando que, no ano letivo de 2006, não havia tido ainda uma divulgação da proposta de trabalho da escola. Inclusive uma aluna de 2º ano, que é novata, reclamou:

Olha, se eu fosse alguma coisa da pedagogia eu ia procurar, chamar os alunos [...] passar pra eles quais são os projetos que têm na escola, o que a escola pode oferecer. E não, pelo menos nunca fizeram isso, entendeu? Então os alunos novatos como eu sou, nem a realidade conhece. (E-1-A).

O diretor me mostrou um vídeo (fita VHS) feito pela escola que mostra a forma de elaboração do trabalho realizado em 2003. Foram feitas avaliações de como a escola estava e apresentadas propostas do que poderia ser melhorado. Nesse vídeo aparece avaliações de todos os segmentos da escola. Na avaliação de uma professora, o projeto:

É bem democrático, sabe, o conselho escolar que encaminha o processo. Então eles criam uma comissão pra pensar formas de levantar os problemas, as discussões. Geralmente convidam gente de fora. O professor Rogério, da UnB, veio no último PPP pra falar pra toda a comunidade reunida. No momento devido, a gente reúne, faz uma abertura, discute a importância do colegiado da escola. Vem toda a comunidade. Geralmente é um dia letivo especial, vem pai, vem outras pessoas. (P-1-A).

Então lhe perguntei sobre a atuação dos estudantes, como que esses eram tratados no processo que ela estava descrevendo. Ela continua:

E aí que tá, o aluno também é convidado, por isso que eu falei que, às vezes ele não vem. Vem assim, de uma sala de quarenta pode vir meia dúzia. Mas o ideal é que viesse muito mais! Então aí discute os principais problemas, faz uma análise do texto da filosofia da escola de uma forma geral, daí parte pra alguns problemas pontuais, sobre os professores, porque na verdade, projeto político não é refeito todo ano, isso é ilusão, ele é refeito assim, a cada três anos, dois anos, dependendo da... eu acho que depende do grupo que constitui a escola em cada momento, e daí o que é refeito todo ano é um projeto de ação pra aquele ano. Então o Conselho Escolar da escola tem essa característica: ele faz a abertura do ano letivo na semana pedagógica, apresenta o plano, esse plano com as ações, que é feito pra aquele ano e fala das ações do ano avaliando e o grupo que fez alguma coisa aí fora do caminho faz umas correções. Mesmo assim, às vezes, dependendo da direção, da composição da direção efetuada, eles não conseguem encaminhar aquelas ações. (P-1-A).

Depois a professora esclarece que cada grupo (de professores com o coordenador da equipe) discute os planos para aquele ano, que são sistematizados pelos coordenadores. Afirma que, na ESCOLA “A”, esses são seis, que se reúnem a cada quinze dias para ver o que está acontecendo e como encaminhar as propostas. Lamenta que muitos professores chegam à escola após a semana pedagógica ou saem antes da avaliação, ficando, portanto, alheios ao processo ou demorando a se inteirar do mesmo. “Então esse quadro, essa inconstância, é um dos principais fatores que pesa na qualidade da escola.” (P-1-A). Percebi que a elaboração do PPP é levada a sério, entretanto, parece que a participação dos estudantes é pequena. O poder de pensar as propostas para a escola ainda está centralizado nos docentes, sejam eles regentes, coordenadores ou gestores.

Já na ESCOLA “B” constatei que até a participação dos professores na elaboração do PPP é limitada. Existe um documento, que me entregaram logo nos primeiros dias que lá cheguei. Entretanto, ao procurar saber como ele havia sido elaborado, ficou evidenciado que foi feito por um pequeno grupo de professores, há alguns anos. Alguns professores e coordenadores deixaram claro em suas falas que o objetivo maior de sua elaboração era o cumprimento da exigência da DRE. Dentre os estudantes entrevistados apenas o presidente do grêmio, que é do 3º Ano, demonstrou saber o que é PPP, mas afirma que não participam na sua elaboração e nem na de outros projetos.

Quando perguntados como é a participação na elaboração dos projetos, o referido estudante afirmou:

Eu acho que acontece da seguinte forma: normalmente a proposta já vem pronta. [...] o marco, quem vai nortear e como vão acontecer as atividades, a gente não participa. A

gente só tá lá na qualidade de aluno, mas na hora de elaborar o projeto propriamente dito a gente não participa. Vocês hão de convir, por exemplo (se volta para os outros estudantes presentes), o próprio negócio da compra do muro, foi algo que já veio pronto pra gente, a gente veio inserido no processo. Então nessa atividade, a gente atuou como coadjuvante e não como protagonista. Então, assim, eles já vêm com a atividade pronta com a qual só encaixam a gente. Mas na hora de elaborar, que eu acho que é muito mais gostoso não incluem a gente. (E-9-B).

Ele e outros estudantes reclamaram da decisão de disponibilizar os muros da escola para locação a empresas privadas onde pintam suas propagandas, além de instalarem outdoors também com comerciais. Disseram que nunca houve discussão para essas decisões e nem mesmo prestação de contas da utilização do dinheiro arrecadado.

Um professor que trabalha com a EJA, no turno vespertino da ESCOLA “B”, ao ser perguntado sobre o envolvimento de estudantes e professores na elaboração do PPP afirma que: “Não existe a participação nem de professores na elaboração. É feita na direção e não tem participação. Dos alunos muito menos. Esses é que são distantes. Distantes e muito do projeto, da proposta pedagógica da escola.” (P-1-B).

Uma Assistente Pedagógica me mostra uma cópia do projeto, dizendo que:

Na verdade ele foi feito pelas coordenadoras na época. [...] Eu acho que foi uma forma de justificar na Regional porque foi cobrado e tudo. Mas ele não foi discutido, nunca foi nem sequer apresentado a nenhum... a ninguém. Eu, particularmente, eu nem sabia que tinha. Só fui saber porque no ano passado eu tava fazendo um curso e eu precisava levar essa proposta. Aí eu vim atrás pra ver se tinha alguma coisa e a princípio eles falaram: “não, não tem como discutir porque não acha a proposta na escola.” Daí eles: “não, tem um projeto aqui”. É um anteprojeto. [...] É exigido nas Leis do ensino. Então tem que ter, nem que seja formalmente. [...] A gente sabe que ele deveria ser discutido em todos os segmentos. Ser discutido junto com os alunos, com os funcionários, com a comunidade. E é o que não acontece. (G-1-B).

As afirmações dessa Assistente são divergentes das do outro Assistente (G-2-B), que foi vastamente citado em quase todas as entrevistas, por centralizar as atividades na escola. Ele afirmou, em entrevista, que houve sim participação dos professores, que eles discutiram na semana pedagógica. Entretanto, percebi que os docentes não consideraram as discussões da semana pedagógica como suficientes para a afirmação de que houve participação no projeto político pedagógico da escola. Estavam apenas planejando atividades, mas não com o caráter que deve ser dado ao projeto norteador dos eixos de trabalho da instituição. Vale mencionar que durante uma entrevista com duas professoras (P-7-B) esse Assistente, que ouviu parte da

conversa interferiu quando uma delas afirmou que não participou da elaboração do projeto. “Que mania de vocês! Vocês que ajudaram a fazer.” A professora responde: “Eu não.” E ele continua: “Ah, eu dei uma cópia pra cada professor, vocês nem leram.” A professora fica incomodada e me pergunta: “Ah, agora tem que ficar com fiscal? É pra responder com fiscal?”. Esse episódio é mais um evento que demonstra o autoritarismo da gestão nessa instituição que tenta controlar até as opiniões dos funcionários em relação à escola.

Na DRE, numa visita que fiz em janeiro de 2007 para saber o histórico da ESCOLA “B”, fui informada que essa entrega o mesmo projeto há anos e em 2006 não entregou. No documento analisado, de 2005, havia uma observação: “Projeto pedagógico é antigo, precisa ser atualizado. Aparentemente é cópia do ano anterior.” Pelo que observei e anotei do projeto, já que não me autorizaram copiá-lo, o que estava na Regional de Ensino com a data de 2005 era o mesmo que me mostraram na escola como sendo o “anteprojeto” de 2006. Tal fato leva-me a crer que o projeto não foi reformulado em 2006 e, caso tenha sido, não foi encaminhado à Regional, como essa determina.

O funcionário que me atendeu na DRE afirmou que a proposta que tem na Regional parece ser um projeto de 2002 que foi elaborado por algumas pessoas, sem discussão com a comunidade escolar. Consta, inclusive, uma lista dos “autores do projeto”, que é em torno de seis pessoas. Essa afirmação coincide com a da Assistente que afirma que o projeto foi feito “pelos coordenadores da época”. (G-1-B).

Pelo que pude notar, as escolas pesquisadas apresentaram um tratamento bem diferenciado em relação ao PPP. A ESCOLA “A” demonstrou, apesar das limitações, que o considera como norteador do trabalho da escola, sendo não apenas um documento, mas o projeto que delineia os rumos da instituição. Como documento, este é bem delineado, compondo 47 páginas que estão disponíveis na Internet no endereço eletrônico da escola³⁵. A fala de um Assistente revela a dificuldade de envolvimento de alguns segmentos como alunos e funcionários da Carreira Assistência à educação.

Os alunos tiveram parte também no Projeto, os Servidores, né... também é outro segmento complicado. Na época era a Dona M que tentou até fazer alguma coisa, mas

³⁵ http://www.gdfsige.df.gov.br/sedf/cean/PPP_2006.doc

até foi mal vista [...]. Ficou meio complicado e acabou que, claro, quem sobressaiu mesmo, foram os professores. Mas a gente fez de tudo possível pra que a comunidade se envolvesse. (G-3-A).

Na ESCOLA “B” ficou evidente que o Projeto não tem legitimidade já que não consegue atender nem mesmo às exigências formais. O documento tem 8 páginas com informações limitadas, demonstrando que não expressa, substancialmente, o resultado de discussões com os segmentos da comunidade escolar. Tal situação caracteriza uma vez mais os traços patrimonialistas apresentados pela instituição, que foge à burocratização sempre quando convém aos seus dirigentes.

CAPÍTULO 4

A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CAMPO DE PESQUISA

Busco aqui classificar a participação conforme a percebi no campo de pesquisa. Na ESCOLA “A” ouvi muito o termo participação. Os alunos dizem que a escola tem espaço para a atuação e que os estudantes não participam mais porque não querem. Os professores também reafirmam a opinião dos alunos. Os últimos alegam estarem satisfeitos com a escola. Os primeiros também demonstram satisfação com o local de trabalho. Lamentam, entretanto, a falta de autonomia. A própria direção da escola declara que é difícil o cumprimento de certas ordens que vem da Secretaria de Educação porque fica parecendo que a decisão é da direção.

A direção, ela fica assim meio num fogo cruzado entre o que vem da Secretaria, que às vezes a gente mesmo não concorda e os meninos muito menos. Algumas coisas você não tem como fugir, [...] que são próprias dessa condição. Outras há um bombardeio de baixo pra cima achando que a decisão é nossa. Então têm momentos delicados, delicados mesmo. Nossa posição é de direção. O que os próprios colegas e a gente mesmo pode não estar concordando e não tem como escapular de tomar determinadas atitudes, não tem como escapular. E os meninos, principalmente os meninos do Grêmio, a visão dos jovens, né, não gostam. E a gente que tá um pouquinho mais madura na vida, sabe que tem momentos até de recuar pra poder ganhar espaço. (G-2-A)

A pessoa entrevistada demonstra preocupação com o cumprimento das normas da SEE e lamenta a falta de autonomia da escola para resolver seus próprios problemas. Paro (1995), aborda esse tema em sua pesquisa em escola pública de São Paulo demonstrando a falta de autonomia da direção para atuar na escola. “Embora aos olhos de muitos o diretor apareça como detentor de um poder ilimitado, a autoridade que exerce lhe é concedida pelo Estado, a quem ele deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável”. (1995, p. 89). Daí a compreensão da fala da gestora que afirma que a direção fica num “fogo cruzado”. Ela tem que prestar conta à SEE do que lhe cobrado e ao mesmo tempo buscar uma compreensão por parte de alunos e professores, que nem sempre é conseguida, já que muitas dessas normas limita o processo de participação e retira direitos já conquistados.

Na ESCOLA “B”, estudantes, professores, coordenadores e outros reclamam da dificuldade de envolvimento dos discentes e docentes nos diversos trabalhos desenvolvidos. Alegam que é preciso negociar, sensibilizar, apelar e mesmo assim é difícil.

O aluno ainda precisa ser chamado, ser puxado pra participar da escola. A gente ainda tem que estimular muito. Porque, infelizmente, eu não sei se é o caso específico da comunidade que a gente trabalha, porque eu sempre trabalhei aqui, então a gente fica sem parâmetro pra comparação, mas a gente vê uma baixa estima nos meninos muito grande [...] não acreditam em si mesmos. Então até mesmo pra eles participar da escola, eles acham que é uma coisa perdida, que é uma coisa boba. Isso acontece muito também nas disciplinas. O rendimento do aluno, como estudante é muito baixo. Então a gente precisa realmente puxar. (P-3-B).

A fala acima, de uma coordenadora, evidencia a dificuldade de envolvimento dos alunos nas diversas atividades, inclusive de sala de aula. Segundo ela, logo após o meio do ano, começa a melhorar, porque no segundo semestre a escola fica mais animada e os estudantes se envolvem mais, porém as dificuldades continuam, inclusive para convencerem os professores a se envolverem.

O estímulo de gostar da escola, de querer ficar aqui, de procurar coisas novas, de cobrar do professor coisa diferente. Então isso acontece mais a partir do terceiro bimestre. Agora é importante essa participação, é muito importante. Aí a gente tem conseguido muito esse resultado através da gincana, que é uma coisa que anima eles, eles gostam muito, agora a gente tem a dificuldade de participação dos professores também, porque tem tempo que eles estão com quarenta horas, fechado, carga fechada, sala de aula de trinta horas completas, então realmente é muito difícil pra ele paralisar alguma atividade pra fazer outra porque são muitas turmas. A gente sabe a dificuldade de cada um. São quinze turmas no total. São três turmas de terceiro ano, cinco de segundo ano e sete turmas de primeiro. (P-3-B).

Na referida escola alunos, professores, coordenadores e até uma assistente lamentaram o não envolvimento da diretora e da vice-diretora nas diversas atividades pedagógicas da escola. O pouco envolvimento dos professores e alunos também foi citado. Pelas falas dos entrevistados, o não envolvimento da diretora e da vice foi explicado pelo fato delas “não gostarem” da parte pedagógica ou por serem muito envolvidas com o administrativo. O pouco envolvimento dos professores foi atribuído à carga horária de 30 horas semanais em sala de aula, em um único turno, o excesso de turmas (até 15 por professor), a sobrecarga de trabalho, problemas de saúde e a desvalorização da profissão. E os alunos, por sua vez, reclamam da falta de motivação por parte dos professores e da direção, da falta de eficiência nos mecanismos de comunicação e informação, da falta de credibilidade nos estudantes e da falta de interesse deles próprios.

A ESCOLA “A”, que foi criada com um propósito determinado e num espírito de coletividade e atuação política, ainda consegue preservar, segundo os entrevistados, a cultura da participação. Mesmo assim, em alguns momentos, foi notado o que uma professora chamou de “conflito de identidade”, pela dificuldade de preservação de tal cultura. Percebi atitudes que considero que caracterizam a escola como autônoma, por exemplo, os depoimentos em relação à retirada dos diretores que não se identificaram com a comunidade da escola e o movimento para garantir as modalidades de Artes que a escola oferecia. Além disso, percebi, pelos depoimentos, que através de seus projetos, a escola consegue garantir alguma autonomia frente à SEE.

Ao tentar perceber a essência dos fatos, considero que a ESCOLA “A” apresenta propostas que a diferencia de outras escolas, mas ainda demonstra características de restrições a uma ampla democracia, como o fato de não envolver os estudantes no planejamento de seus projetos. Percebi que a idéia de que cabe aos alunos a execução dos projetos e aos especialistas a sua elaboração e avaliação, ainda persiste. Assisti, nessa instituição, reuniões de professores e de Conselho de Classe e o que pude avaliar é que o poder não está socializado. Os gestores e professores ainda detêm as decisões e a condução do processo é de forma centralizada. Há ações isoladas de alguns docentes que tentam levar ao foro dos estudantes algumas decisões ou que insistem, nas reuniões, para que as ações sejam socializadas. Porém, o que se verifica é que essas atitudes não conseguem interferir majoritariamente nas decisões.

Numa das reuniões que assisti na referida escola, a pauta era a programação da festa junina na qual os estudantes se responsabilizariam pela maior parte das atividades, todavia não havia um único representante dos mesmos no planejamento da tal festa. Até as brincadeiras e “provas” das gincanas eram pensadas pelos professores, também a cor das equipes, as datas e premiações ou o que comprar com os supostos lucros que seriam arrecadados. E, para surpresa dos estudantes, decidiram, posteriormente, não mais fazer a festa, sem apresentar qualquer justificativa aos mesmos. Esse foi um exemplo de contradição.

Notei que nessa escola há uma boa integração entre os seus membros, há diversos projetos sendo desenvolvidos onde os estudantes têm boa atuação, contudo ainda falta maior credibilidade nesse segmento. Alguns professores e alunos afirmaram que há uma certa

desconfiança nas opiniões que partem dos estudantes. Uma professora, ao falar da atuação dos representantes discentes no Conselho Escolar, alega que:

Ele chega, às vezes lá, com muita vontade de participar, mas tem uma visão estrutural e aí a fala dele, às vezes, não é respeitada, como muitas vezes aconteceu. [...] então, a gente tem que respeitar esse espaço do aluno, agora nem todos os profissionais da escola, da educação fazem isso, muitas vezes se sentem ofendidos, até, com determinada postura do aluno, com mais autonomia. (P-1-A)

Essa falta de confiança, de respeito ao espaço do aluno e até ofensa frente à autonomia dos mesmos, foi declarada com maior intensidade na ESCOLA “B”. Muitos estudantes alegaram que não são valorizados dentro da escola, que o espaço para participar é pequeno e nunca nos processos de decisão. Nesse sentido, nota-se que a centralização da decisões ainda persiste nas escolas, mesmo naquelas com maior grau de participação dos seus membros. O comportamento autoritário está arraigado nos professores adultos e supostos “conhecedores” das melhores decisões. Talvez essa idéia esteja embutida no imaginário da sociedade brasileira, que ainda se mostra com tantas desigualdades.

Os professores e gestores, supostamente, estão em condições superiores para decidirem o que é certo ou errado, o que é bom ou ruim para a escola. Os auxiliares de educação, os estudantes e pais se sentem subestimados como foi verificado nas conversas com esses segmentos e em pesquisas de outros estudiosos sobre a gestão da escola. Uma auxiliar de Educação da ESCOLA “A”, que trabalha na limpeza, afirma que: “As pessoas aqui (referindo-se aos auxiliares de educação) não participam de nada. Isso é muito triste porque eu não sou assim e eu nunca trabalhei assim. O povo aqui não participa de nada, fica separado de tudo. O povo aqui é excluído.” (A-1-A). Já em relação aos estudantes uma outra auxiliar afirma que eles têm muita liberdade na escola e que às vezes extrapolam, pois, mesmo tendo dois intervalos, saem muito de sala nos horários de aula. Mas em relação à participação dos alunos, admite que eles estão certos: “Eu acho beleza, é muito bom. Eles têm tudo aí, tem grêmio... Eu acho certo. Eles vão lá cobrar do encarregado (creio que se refere à direção) os direitos deles.” (A-1-A). As duas auxiliares entrevistadas na ESCOLA “A” e também um Assistente da ESCOLA “B”, afirmaram que tratam os alunos como filhos e que a escola é como se fosse suas casas, o que também é uma característica do comportamento patrimonialista, ou seja, ao se comportarem como mães e pais no local de trabalho, considerando-o como extensão da casa, a relação se caracteriza como

doméstica e não burocratizada. Assim também definiu Pereira (1967) ao caracterizar a relação das professoras de uma escola no interior de São Paulo.

Ao analisar as diversas concepções dos entrevistados sobre participação notei que essa tem níveis e significados diferenciados. Lima (2003) diferencia “participação decretada”, que é aquela formal, prevista institucionalmente, da “participação praticada”, que é a que se concretiza na organização de acordo com as especificidades locais. Sobre a participação formal ele se refere como “Plano das orientações para a ação organizacional” e sobre a participação praticada ele chama de “Plano da ação organizacional”. Então, uma coisa seria as orientações, o como deveria ser e outra seria o como realmente é. Ao seguir as orientações nunca se é estritamente fiel às mesmas. O que fica claro nas discordâncias de função apresentadas entre a diretora da ESCOLA “B” e o seu Assistente, onde a primeira se coloca numa situação ideal, o que se espera do diretor, mas na situação real, quem assume o status de diretor é o assistente.

O tema participação remete-nos a diversas idéias e aponta-nos a necessidade de rejeitarmos a participação que o autor chama de “decretada”, como única forma de democratização, que na verdade pode convergir para a “pseudo-participação”.

Diante da constatação de que a participação pode ter diversas conceituações, dependendo da forma como é concretizada na instituição, vejo que nas escolas pesquisadas não foi diferente. Busquei analisar em que contexto se inseria cada ação tida como ato participativo. Verifiquei que o que foi chamado de participação pelos diversos entrevistados vai desde estar presente na sala de aula, ou seja, a frequência do aluno até a participação autônoma com consciência política do que se esteja fazendo. Nesse sentido defini a participação em três categorias: A participação autônoma, a participação tutelada e a participação negada.

3.1 Participação Autônoma

A participação pode ser autônoma em relação à instituição ou em relação a cada segmento. Na primeira situação a instituição conquista certa autonomia e seus membros gozam de maior independência dos órgãos superiores para desenvolver seus projetos e compõem, juntos,

uma cultura de participação. Assim, a escola promove os espaços participativos valorizando seus sujeitos e eliminando as hierarquias que os diferenciam. Na segunda hipótese, os próprios segmentos, nesse caso os estudantes, ocupam e organizam seus espaços, como no grêmio ou no CAE, com independência dos gestores ou professores.

A instituição promove a autonomia quando se respeita a opinião dos membros da escola, dentre eles os estudantes. Quando se considera que todos têm competência para participar dos projetos da escola, tanto na elaboração, quanto na execução, além de maturidade para respeitar as decisões aceitas pela maioria. É o que representa uma gestão democrática na escola onde as pessoas são ouvidas e respeitadas, onde os conflitos se travam, porém são discutidos com respeito e sem subordinação de um segmento ao outro e os problemas e soluções são buscados na coletividade. Poucos foram os momentos em que notei atitudes que poderiam caracterizar as escolas como autônomas ou democráticas. O Conselho Escolar tem características para ser um colegiado onde se poderia praticar a autonomia, entretanto, na ESCOLA “A” ela acontece com restrições, já que em 2006 os representantes dos estudantes não atuaram, de acordo com o depoimento de uma professora do Conselho, que também declarou que nem todas as decisões são encaminhadas. Na ESCOLA “B”, o colegiado existe, segundo a opinião de professores e alunos, apenas formalmente para referendar decisões já tomadas. Ou seja, a situação ainda é mais grave. Se na primeira instituição o CE se reúne, apresenta seus anseios e tem problemas na garantia de envolvimento de todos os segmentos e no encaminhamento das decisões, na segunda instituição nem reuniões ordinárias acontecem e os membros do CE estão todos desarticulados.

Uma outra instância propícia para o exercício da democracia e da legitimidade da autonomia é o Conselho de Classe. Na ESCOLA “B” alguns gestores me afirmaram que ele era amplamente participativo, porém quando tive oportunidade de ouvir as opiniões dos estudantes e professores e também de assistir uma reunião, notei que não diferencia muito de uma reunião de pais com a presença de alunos. Há um ritual: os pais chegam entram numa fila para pegar o boletim dos filhos, depois se sentam e ouvem a direção e os professores falarem das turmas: da indisciplina, da falta de hábitos de estudo, do baixo rendimento, da falta de apoio da família. Ou seja, alunos e família são totalmente responsabilizados pelo fracasso escolar. Alguns pais e alunos reclamam de alguma coisa, a direção e os professores se defendem e não há propostas concretas e conjuntas para melhoria da escola. Notei que a frequência de pais e alunos é muito

pequena, principalmente nas turmas consideradas mais difíceis: aquelas com alunos repetentes, mais velhos e indisciplinados. Os professores reclamam que o conselho dessa forma é muito cansativo, pois repetem as mesmas coisas em 15 turmas e algumas com a presença de 3 pais.

Do que pude observar, considero como ação democrática da escola, que promove a autonomia, a forma de realização do Conselho de Classe participativo organizado no turno noturno na ESCOLA “A”. Todos os alunos participam em dois momentos: no pré-conselho com a presença do professor ou professora conselheira e a Orientadora Educacional e num segundo momento, com todos os professores, coordenação e direção. Juntos avaliam o andamento da escola, discutem seus rumos e sugerem atividades para melhorá-la. Também são práticas autônomas os projetos que as escolas realizam e conseguem alguma autonomia perante a Secretaria de Educação, por exemplo, o processo de resistência de toda a comunidade da ESCOLA “A” para a manutenção da disciplina Artes na forma como a escola queria, o uniforme diferenciado e os intervalos culturais. Vale ainda destacar a resistência da escola quando da imposição de diretores que não se identificavam com a mesma e foram substituídos em função da organização da comunidade. São episódios que não presenciei em minha pesquisa, mas ouvi os relatos que foram importantes para compreensão da cultura organizacional da instituição.

Na ESCOLA “B”, considero que as atitudes giram muito em torno do “permitido”. Pelos relatos que ouvi, as ações que são mais próximas da autonomia da escola, com envolvimento de seus membros é, apesar das limitações, a organização do Conselho de Classe, onde todos os alunos e pais são convidados a participar. Entretanto, apenas o acesso é democrático e não a participação real. Na “feira cultural”, em algum momento, há certa autonomia na organização das “oficinas”, porém se converte em uma participação tutelada, pois os estudantes não ajudam no planejamento inicial ou na avaliação dos trabalhos. Em síntese, não consegui identificar, na ESCOLA “B”, práticas que promovam a ampla autonomia dos sujeitos.

Em relação à autonomia por parte dos estudantes, percebi, nas duas instituições, que estes se esforçam para conquistarem seus espaços e tais esforços não têm sido em vão. Eles apresentam propostas, organizam resistências, buscam direitos. Nesse caso, estão incluídas as participações nos movimentos estudantis, quando se tem autonomia na condução dos mesmos.

Pude notar alguma autonomia dos estudantes desde o primeiro momento em que cheguei tanto na ESCOLA “A” quanto na ESCOLA “B”. Fiz uma primeira visita à ESCOLA “A” para conhecer o Grêmio. Na Ubes me informaram o nome da presidenta, então procurei por ela. Estava em frente à escola com alguns alunos convidando os estudantes que chegavam para uma passeata que fariam até o prédio da Subsecretaria de Educação, que fica próximo à escola. Estavam animados, com os rostos pintados e com instrumentos de percussão para dinamizar a manifestação. Prontamente a menina que eu procurava e mais duas foram conversar comigo na sala do Grêmio. Elas me contaram sobre a retirada dos professores de Artes e sobre a luta pela manutenção dos professores e pela revogação da Portaria nº 30/06,. Pela conversa, as meninas demonstraram empolgação e consciência política do que estavam fazendo. Não só no sentido de resolver uma questão imediata, mas visando à importância da organização dos estudantes na luta por uma educação melhor. A relevância desse movimento foi tão grande para eles que foi a partir do mesmo surgiu o CAE. No próprio nome escolhido para o movimento já está expresso o desejo de autonomia. Dizem que não querem vinculação nem mesmo às entidades estudantis do DF ou nacionais, que pretendem ser independentes e almejam se expandir para outras escolas, não só de Ensino Médio, mas também de Ensino Fundamental e Superior. Nesse dia nem falei com a direção, mas saí dali já com a certeza de que aquela era uma das escolas escolhidas.

Também na ESCOLA “B”, coincidentemente, no primeiro dia que fui à instituição estava acontecendo um movimento dos alunos que representava um elevado grau de autonomia, na minha concepção. Quando cheguei à escola, essa parecia deserta de alunos. Fui recebida por uma funcionária que me mostrou onde era a direção e me orientou a procurar o Assistente Pedagógico. Então ele me informou que os alunos haviam saído em passeata até a Diretoria Regional de Ensino (DRE), protestando contra a carência de professores, que estava grande. Foi então que ele me falou do Grêmio que estava surgindo e que ainda não havia tido as eleições, mas já estava agindo. Senti uma certa rispidez em sua fala. Ele afirmou que não ia atrapalhar o grêmio que estava começando, mas que não queria grêmio atrapalhando a escola, tirando alunos de sala. Declarou que o presidente da chapa única que fazia parte da organização da eleição da entidade, havia sido expulso da escola que estudava porque tumultuava. Disse: “Então eles transferiram o problema. Mas aqui ele não vai fazer o que quer.” (I-7-B). Naquele momento considerei que o autoritarismo se fazia presente até no tom de voz do assistente e, posteriormente,

diversos depoimentos afirmaram que ele centraliza as ações na escola e que age como se fosse o diretor, já que a Diretora é ausente e lhe dá “carta branca” para administrar o dia-a-dia da instituição. Disseram que ele só não pode tomar decisões importantes e, quando aparecem os conflitos, esses não são resolvidos enquanto não se consulta a diretora e, às vezes, a DRE.

Enquanto conversávamos, uma aluna entrou na sala preocupada com as faltas da manhã em função da passeata, porque tinha que entregar um trabalho. Afirmou que não entrou na escola, no horário de aula, porque o Grêmio estava dizendo que a Direção não estava deixando entrar. Então o Assistente diz que o aluno nunca é barrado e que não é para acreditar em quem quer bagunçar e que, quando tiver dúvida, chame a “instância maior”, que é a Direção. Talvez nesse momento eu tenha começado a perceber que o patrimonialismo seria o melhor foco de análise para a pesquisa, por considerar que na fala e no comportamento do Assistente se faziam presentes o autoritarismo e o poder estamental. Seu comportamento transmitiu-me a idéia de que alunos e funcionários estavam todos sob sua responsabilidade e sob seu comando. Depois percebi que ele parecia tratar a escola como se fosse uma extensão de sua casa e algumas vezes sugeria que os alunos fizessem o mesmo: “aqui é como se fosse sua casa”. Essas características são típicas do patrimonialismo. A relação doméstica desenvolvida na instituição é uma característica patrimonial como afirma, Weber (2000) Faoro (2001) e Pereira (1967).

A passeata realizada pelos alunos surtiu um efeito muito positivo. Conseguiram cobertura de um jornal de grande circulação na cidade e da emissora de TV com maior veiculação. No dia seguinte as carências de professores foram preenchidas. Esse fato aumentou a auto-estima do grupo que estava organizando o grêmio, deixando-o bem animado, além de ter crescido a confiança no candidato a presidente na chapa única. Se o referido estudante foi expulso porque tumultuava, como disse o assistente, comecei a perceber que a maneira como ele agia era realmente perturbadora. Direções de escolas não querem alunos que têm coragem de falar com elas sem medo ou submissão. Ele olhava de cabeça erguida e falava sem nenhum constrangimento. Com certeza isso perturba aqueles que se colocam numa posição de superioridade e consideram que um cargo de confiança atribui poderes de decisão inabaláveis.

Os alunos que conversei demonstraram entusiasmo com minha pesquisa. Disseram que era muito importante que alguém se preocupasse com a maneira como eles vivem dentro da

escola. Então em diversos momentos eles falavam em tom de denúncia e, às vezes diziam: “anota aí” ou “está gravando?”. Notei que não é comum a escola receber pesquisadores, ao contrário da ESCOLA “A” que declarou receber estudiosos com frequência.

Após alguns dias na ESCOLA “B”, professores e alunos disseram que eu havia alterado sua rotina. A direção (excluindo a Diretora, que não estava presente) e os professores receberam os alunos para ouvirem e discutirem uma pauta de reivindicações. Um professor me disse: “Isso é coisa inédita nessa escola. Acho que a sua presença interferiu nisso.” (I-4-B). Considero a realização dessa reunião como uma conquista dos estudantes e um momento de autonomia. Entretanto ao realizar a mesma, alguns professores e o assistente tentaram desqualificar os alunos, principalmente o presidente do grêmio, que apresentava as propostas. Algumas falas me chocaram fazendo com que em alguns momentos, eu saísse do papel de observadora e interferisse em defesa dos estudantes. Um exemplo foi quando eles foram cobrados por não seguir corretamente o “ritual” de uma reunião. Disseram a eles que ali não podia ter opiniões pessoais, que deveriam falar estritamente o que foi acordado no grêmio e não a opinião de a, b ou c. Também criticaram a linguagem utilizada. Eu defendi dizendo que se era a primeira vez que os estudantes estavam sendo recebidos, era plausível que eles não conhecessem o ritual de uma reunião formal. O presidente do grêmio pediu desculpas, dizendo:

Nós estamos aqui pra sermos experimentados. Então a gente pede desculpas por talvez os senhores serem mais experientes que a gente, mas a gente tá aqui é trazendo os nossos anseios, as nossas dificuldades que a gente tá encontrando no dia-a-dia. Daqui pra frente, daqui cinco, dez anos, nós vamos ter experiência sim, vamos tá chegando e usando uma linguagem culta, e talvez chegando aí. (I-8-B).

A reunião foi tumultuada, mas surtiu efeito. O Grêmio cobrava a atuação do Conselho Escolar e a participação ativa dos estudantes nele. Disseram que o CE não existe, é inoperante. Ninguém sabia dizer ao certo quem fazia parte do tal conselho ou como seria a recomposição do mesmo tendo em vista que alguns dos membros não estão mais na escola. Queriam também a realização de um simulado, antes das provas bimestrais, com questões de todas as disciplinas; gostariam de solucionar alguns problemas de relacionamento professor/aluno e reivindicaram maior tolerância no horário de entrada. Esse ponto causou a maior confusão. O assistente disse que se abrirem mão e deixarem entrar no segundo horário não vai mais haver o primeiro porque eles querem chegar nove horas, sendo que a aula começa sete e meia. Afirmou que “O aluno tem

que chegar às sete e quinze. Sete e meia tem que tá dentro de sala. É isso. Vocês querem mudar, não existe isso. (vira tumulto novamente) Se o pai avisa: meu filho vai chegar atrasado...” (I-7-B). Ele afirmou que quando o pai avisa, daí não tem problema. Os alunos sugerem que então eles tenham uma tolerância controlada, por exemplo, entrar atrasado três vezes no bimestre. Essa questão não ficou acordada.

Observei que várias vezes durante a fala dos alunos do Grêmio, o Assistente interferia, paralelamente, com comentários criticando ou se defendendo do que diziam. Quando um aluno afirmou que a direção não apoiava o grêmio e que se sentiam sozinhos dentro da escola não tendo a quem recorrer, o assistente disse: “Não apóia as coisas erradas que vocês ficam fazendo, daí não apóia não. Eu oriento vocês de uma forma, vocês fazem outra.” (I-7-B). Aqui mais uma vez percebi o comportamento autoritário do Assistente que afirma apoiar quando as ações do grêmio são conduzidas pela sua orientação. Ou seja, fica evidente que, na sua concepção, os estudantes não têm a capacidade de contribuir nas decisões do que seja melhor para eles, tendo que seguir as orientações dos experientes adultos. Tal atitude é contra a natureza da representação estudantil que é livre e autônoma e garantida legalmente. A Lei nº 7.398/1985 assegura, em seu Artigo 1º, a organização dos grêmios estudantis como “entidades autônomas e representativas dos interesses dos estudantes”, com finalidades educacionais, culturais, desportivas e sociais.

De qualquer forma, depois de mais de uma hora de discussão tomaram algumas decisões: o simulado foi marcado e decidiram encaminhar uma carta para a diretora, já que o CE está praticamente desativado, solicitando uma reunião do referido colegiado com o Grêmio.

Assim, notei em ambas as instituições pesquisadas, que os estudantes lutam por autonomia e conseguem conquistar alguns espaços. O presidente do grêmio da ESCOLA “B”, com todas as restrições, declara que:

Houve um avanço. Os Grêmios anteriores, que a direção nem sentava pra discutir, houve um avanço. Hoje a gente senta pra discutir a questão do Conselho Escolar, hoje a gente senta pra mostrar o balancete da movimentação do caixa, hoje a gente já entrega ofícios e já recebe o deferimento com certa rapidez. Então houve avanço, mas não aquele que a gente espera. Não aqueles que vão nortear nossa gestão. (GE-B).

Os estudantes demonstram que se esforçam para mudar a visão de que estes não são dignos de confiança. Procuram ocupar os espaços de participação e lutam pelo respeito nos mesmos e por maior autonomia.

3.2 Participação Tutelada

É aquela em que os estudantes estão sempre condicionados às regras impostas pela escola ou pelas legislações. Agem nas raias do permitido e são, constantemente, acompanhados, orientados e vigiados pelos “adultos”. Desde aquelas ações cobradas na sala de aula até o envolvimento nos eventos gerais da escola, os estudantes são direcionados, na maior parte das vezes, sem a possibilidade de opinarem. O aluno participa sob determinadas condições, que podem ser notas, premiações, regalias ou ameaças de punições. Esse é o tipo mais freqüente nas escolas pesquisadas. Percebi que as atividades são pensadas por profissionais – às vezes, por pequenos grupos – e apresentadas aos alunos de forma impositiva. Mesmo havendo algum tipo de negociação, está sempre no campo da execução e nunca na elaboração da proposta inicial ou na avaliação dos resultados.

Aqui também se inclui a participação nos colegiados como Conselho de Classe, Conselho Escolar e Conselho de Representantes de Turma, quando estes não atingem independência suficiente para serem caracterizados como autônomos. Entretanto, a participação nesses colegiados pode avançar para a participação autônoma desde que a atuação nos mesmos não seja apenas para cumprir os dispositivos legais ou as exigências da instituição.

Um aluno de 3º Ano da ESCOLA “B” demonstrou conhecer a forma de organização e os objetivos de um Conselho Escolar e declarou que o de sua escola não se enquadra nas exigências. Afirmou que:

O Conselho Escolar funciona como um corpo formado pelos pais, pelos mestres, por todos aqueles que ajudam a formar a escola como um todo. Mais ou menos como um órgão onde se delibera sobre os assuntos da escola, (...) e onde a gente, às vezes, tem, mais ou menos, uma cadeira “maquiada” lá. Hoje nós temos alunos, que, muitas vezes, nem participam dessas reuniões. E o Conselho, ultimamente, tem servido somente pra referendar as decisões já tomadas pela direção. E a gente sabe que o Conselho tem plena autonomia pra atuar perante a direção. (E-9-B)

Pelo que pude perceber, na ESCOLA “B” o Conselho Escolar funciona como mera formalidade e não apenas o segmento aluno é distante dele como os outros segmentos também. Como afirma um professor: “A participação dos alunos nessa escola não existe. Os colegiados são apenas formais e não promovem participação alguma”, (P-1-B). Alguns entrevistados disseram que só reúnem o CE quando a Diretora precisa de assinaturas para aprovar alguma coisa ou “em questões urgentes”. Um professor afirmou que “o Conselho Escolar também é elite, não existe trabalho, não existe atuação, então são peças soltas, na verdade, o que acontece aqui”. (P-2-B)

Pelas afirmações de uma coordenadora a atuação da representante dos alunos no CE é uma concessão da escola.

É uma DM leve³⁶. Mas pelas dificuldades que ela tem, a gente tenta valorizar essas atividades dela. Como ela é muito comunicativa com os colegas, então a gente deixou ela participar sim. E ela foi eleita pro Conselho Escolar, os meninos votaram nela, então ela tá lá representando os meninos. E é uma boa representante, ela passa mesmo os informes, ela leva pros meninos, os meninos discutem, é muito interessante. (P-3-B).

A própria estudante do CE, que compôs o grupo de entrevistados do 3º Ano, fala das dificuldades para atuar no Conselho, já que a professora presidenta está de licença médica e a Diretora nunca mais convocou uma reunião. Quando perguntei se o CE estava se reunindo, ela afirmou:

Não, porque a presidente mesmo do Conselho Escolar é a professora A de inglês, e como ela tá com uns problemas de saúde, então ela que convocava a gente pras reuniões, entendeu? E tem o L também que ele é do Soe³⁷, ele também é representante do Conselho Escolar. [...] Que tá afastado também desse segmento do Conselho Escolar. Então eu até conversei com a diretora pra gente poder sentar e conversar, pra gente ver o que a gente podia resolver. Daí ela não me deu resposta, ela não me falou nada, ela não me procurou... Eu sei que o interesse também é meu de correr atrás, mas também a diretora tinha que dar uma satisfação, tinha que falar: “ó não tem como ou tem como a gente marcar”, entendeu? Mas nem isso ela fala, não dá satisfação em nada. Então fica eu assim, nesse cerco sozinha, e eu também não posso fazer nada sozinha, porque já que é um Conselho então é dirigido por membros. Então um membro só não tem como fazer nada. Entendeu? [...]. De vez em quando, quando o L vem aqui na escola eu converso com ele, eu pergunto como é que vai ficar, ele fala: ó, quem tem que falar mesmo é a diretora, a diretora é quem tá acima de tudo. (E-9-B).

³⁶ DM: designação utilizada para Deficiente Mental.

³⁷ SOE: Serviço de Orientação Educacional. O professor que a aluna se refere é o Orientador Educacional da escola.

Se por um lado a escola considera que é um grande feito “deixar” a aluna participar do CE, esta por sua vez não se sente valorizada no mesmo, já que não consegue nem mesmo agendar uma reunião do Colegiado do qual é membro.

Na ESCOLA “A” fui informada que o Conselho Escolar é atuante e que realiza reuniões ordinárias mensalmente e extraordinárias quando necessário. Parece que o CE, nessa instituição, tem certa autonomia. Foi o que ficou evidenciado nas falas de alguns professores e alunos. Entretanto, em 2006, segundo uma professora do CE, não tiveram representantes de alunos porque os três que foram eleitos eram do terceiro ano e saíram da escola, e os suplentes não apareceram. Sobre os anos anteriores ela afirma que:

Eles entram bem no assunto, discutem o ponto. Os outros membros, às vezes, tem um certo preconceito porque são novinhos. (...) O Conselho é muito forte, me sinto... uma honra participar. Entrei assim meio empurrada, mas tenho achado que é a instância mais representativa da escola. Agora têm algumas decisões do Conselho que não são respeitadas. (P-6-A).

A mesma professora citou exemplos de pautas que são discutidas e não são encaminhadas, tais como: problemas com professores, deliberação de verbas, definição de calendário escolar, encaminhamentos de projetos, funcionamento de disciplinas, como a retirada dos professores de Artes. Disse que em todos os movimentos sobre essa questão o Conselho estava presente e afirma que o Diretor está sempre presente nas reuniões, mas que isso não garante a autonomia da escola.

Diante do que a professora, que é membro do CE, relatou, o colegiado tem uma atuação relevante na escola, entretanto, os estudantes ficaram sem representação ativa, já que os suplentes não assumiram quando os titulares saíram. Tive a impressão de que os estudantes não fazem falta no Colegiado, pois ninguém lamentou a inexistência de seus representantes. Ou seja, quando se fala da participação discente, esta se dá apenas formalmente, já que os nomes dos suplentes estão indicados, mas não pertencem ao campo das ações, como define Lima (2003). A professora demonstrou que mesmo quando os alunos estão presentes, não são respeitados porque são “novinhos”, ou seja, fica evidenciada a falta de credibilidade nesse segmento, reforçando a idéia de que não cabe à criança, ao adolescente ou ao jovem o poder de decisão, por ainda não terem a experiência exigida para adquirirem o devido respeito. Dessa forma, apesar das grandes

diferenças entre o CE da ESCOLA “A” e da ESCOLA “B”, no tocante à atuação dos estudantes no colegiado, fica clara a insipiência de ambas, já que a participação dos estudantes se dá de forma precária e que, para os demais membros tal participação possui baixa relevância.

Em relação aos projetos desenvolvidos pela escola, a situação não é muito diferente. Na ESCOLA “B” assisti uma reunião do Grêmio com a participação de mais de vinte alunos, onde fizeram questão de minha presença. Ali eles discutiram sobre a eleição do grêmio e sobre a criação de um jornal, ou a volta do jornal que havia na escola e que era coordenado por uma professora que, quando foi embora, ficou desativado. Disseram que queriam reativá-lo. Alguns alunos estavam tanto no grupo do jornal quanto do grêmio. Falaram da importância de levar informações aos colegas e reclamaram da dificuldade da circulação de informações dentro da escola. Essa foi uma questão que ouvi de quase todos os entrevistados e também nas conversas informais. Reclamaram muito da falta de informações e da ausência da Diretora e da Vice.

Quando participei de tal reunião pensei que o jornal que estavam querendo implementar na escola era um projeto autônomo, entretanto ao conversar com a coordenação pude perceber que este é um projeto antigo de uma professora que não se encontra mais na instituição e que o desejo de reativá-lo era da escola antes de ser dos alunos.

O Plugadão foi idéia da professora K que trabalhava aqui ano passado, mas esse ano a gente tentou de uma forma diferente. A professora ano passado ela assumia muito a montagem desse jornal e escolha de material, ela corria atrás e ficava muito sobrecarregada, ficou muito centralizado na professora. Esse ano a gente tentou fazer diferente: eu reuni os alunos que interessava participar do jornal e passei as tarefas pra eles, que eles montassem o jornal. É claro que nós orientamos os cuidados que são necessários, o empenho que é preciso, mas assim, selecionamos alunos que realmente queriam trabalhar, coisa séria assim, sem badernas, sem brincadeiras extremas. O primeiro número que saiu, não sei se você leu. [...] E eles estão escrevendo bem já. Claro que numa linguagem bem direcionada a eles, alguns termos tem que ser mais informais por causa da idade que eles tem, mas a gente ainda conserta aqui e ali alguma coisa porque a forma deles falarem às vezes ofende e eles não percebem, então a gente dá uma arrumada porque a gente sabe que chama atenção e a gente conserta. A coordenação tá dando esse apoio assim, de dar uma revisão na montagem. (P-3-B).

Então percebi que esse trabalho, na verdade, foi pensado pela coordenação e encaminhado aos alunos como uma concessão. A idéia foi de descentralizar para não sobrecarregar os professores e a coordenação, mas não foi dada aos alunos a autonomia para fazerem o jornal da maneira deles, já que os integrantes foram rigorosamente “selecionados” e o

produto final seria “consertado” aqui e ali. Ou seja, a participação dos estudantes nesse projeto se caracteriza como tutelada, sendo vigiada o tempo todo.

Sobre a forma de elaboração dos demais projetos a coordenadora entrevistada afirma que as decisões foram tomadas na coordenação. Fica evidente que não houve participação dos estudantes.

E aí a gente foi levantando pontos que a gente achava que nossos alunos tinha carência de orientação e a gente foi trabalhando, tentando trabalhar o máximo possível dessas necessidades. Então os pontos principais é a questão da informação através do jornal, a questão do meio ambiente através da gincana, a consciência negra através da feira da consciência negra, a questão sexual, que na verdade é pulverizado; todas as áreas trabalham um pouco disso. E... esporte, tem nossos torneios que incentivam o esporte. [...]. Então a escola é bem variada. Então são projetos que a gente tenta pegar uma amplitude boa. (P-3-B).

Pela declaração da professora, percebe-se a “boa intenção” da escola que “acha” que sabe o que os alunos mais precisam. Em vez de “achar”, creio que seria possível perguntar aos próprios alunos sobre seus anseios. Mas, como afirmou Libâneo, “a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão” (2004, p. 102), ou seja, para que ela se concretize é preciso promover a participação, e dessa forma abrir mão da manipulação e da centralização de poder. Mas a nossa cultura de respeito ao outro, de espírito comunitário e de trabalho coletivo ainda não atingiu o patamar desejável por quem acredita no poder da participação democrática. É o que afirma Gadotti: “Nossa tradição comunitária é pequena. Cabe à escola também buscar criar um espírito comunitário”. (1994, p. 577).

Pela dificuldade de se criar essa tradição apontada por Gadotti, para conseguir a participação dos estudantes nos diversos eventos promovidos pelas escolas, estes são condicionados às notas e premiações, o que caracteriza a participação dependente, que só acontece sob determinadas condições. A participação dependente não deixa de ser tutelada, já que os alunos podem até exigir algo em troca, mas quem dita as regras do jogo continua sendo os docentes. É o que evidencia a fala de uma Assistente:

Dependendo da atividade, eles não participam mesmo. Por exemplo, uma feira de ciências, se as pessoas derem um incentivo eles entendem. Eles entendem que: eu vou participar desde que eu tenha alguma coisa em troca. Eu vou levar quanto? Quanto vai ser minha nota? Aí eles já têm essa cultura. Já tem essa cultura de só vou participar se eu tiver nota. Que daí eu vou passar, vou ser avaliado e tal. Então se não há esse tipo de incentivo eles não participam. (G-1-B).

Então surge o questionamento: a cultura de condicionar a participação a um “pagamento” é do aluno ou da escola que tem mania de avaliar e leva o estudante a pensar que tudo que se faz na escola tem ser medido? Essa participação condicionada às notas e às premiações é o tipo mais freqüente nas instituições. Os estudantes não participam na elaboração das propostas, mas devido ao valor que é atribuído à realização das “tarefas”, estes se envolvem, às vezes com bastante entusiasmo, na busca de uma menção positiva ou uma premiação como passeios e festas.

Esse tipo de evento é elogiado pelos estudantes de 1º Ano, mas criticado pelos de 2º e 3º, que consideram que toma muito tempo e prejudica a aprendizagem dos conteúdos que eles poderão precisar nos pretendidos concursos e vestibulares.

Assim, a participação tutelada está relacionada às formas de participação não autônomas que acontecem na escola onde os alunos se envolvem, entretanto com restrições, tutela, condicionamentos.

3.3 Participação Negada

A participação pode ser negada pelo aluno, quando a escola propõe ou abre os espaços e os estudantes recusam, ou pela escola quando os espaços de participação são limitados ou não são propiciados. A negação pelos alunos foi declarada nas duas escolas, mais enfaticamente na primeira, onde eles próprios afirmaram que não participam mais porque não querem, já que a escola oferece muitas oportunidades, possui vários projetos e colegiados, mas eles não têm iniciativas para atuarem. Até mesmo nas atividades do dia-a-dia da sala de aula alguns entrevistados declararam que muitos estudantes não se envolvem.

Considero que a escola nega a participação quando não envolve os estudantes nos processos de decisão, quando não oferece condições propícias para que estes atuem ou quando não esclarece e não conscientiza da importância da autonomia. Ou seja, quando não trabalha com vistas à emancipação dos sujeitos que ali se encontram. Muitas falas de estudantes evidenciaram a falta de oportunidades que faz com que eles fiquem fora do processo de participação na gestão

da escola. Quando perguntei o que dificulta o processo de participação os argumentos foram vários, vindos de alunos e professores: a questão econômica, que faz com que muitos alunos tenham que trabalhar e fiquem desmotivados com a escola, a estrutura de horários e a quantidade de disciplinas que sobrecarrega os estudantes e professores, fazendo com que uma participação mais ativa nos trabalhos coletivos não aconteça e o autoritarismo da gestão que é centralizada e personalista.. A violência foi outro fator citado:

Alguns meninos querem entrar na escola pra fazer bagunça, pra pichar, pra procurar brigas com outros colegas, com outros conhecidos que estão aí em outras turmas, então às vezes, a escola se fecha muito pro aluno com medo de... porque a gente não conhece todos, é muito difícil, são muitos alunos, fica difícil filtrar. (P-3-B).

A professora se refere à dificuldade de incentivar o livre acesso do aluno à escola, em horários que não seja o dele, por não saberem se são de confiança ou não. Então na realidade, o verdadeiro motivo não é a violência e sim a impotência da escola diante do não conhecimento da sua comunidade. A escola sabe que não conhece os seus alunos e diante da falta de ações para aproximar dos mesmos, enfrenta a situação na condição de inimigos, como ficou evidenciado na reunião de Conselho de Classe na ESCOLA “B” onde decidiram que alguns alunos deveriam ser transferidos, para se livrarem do problema.

Os alunos do 2º Ano da ESCOLA “B” elogiam a participação dos estudantes na passeata até à DRE onde reivindicavam a vinda de professores para escola. Mas questionam que todos deveriam participar mais em outros movimentos também. “Não só nesse movimento em si, mas de todos. Procurar participar, a maioria, setenta, oitenta por cento dos alunos da escola. Então falta esse lado aí do aluno: a consciência.” (E-10-B). Por outro lado, se sentem tolhidos quando as oportunidades de atuarem não são respeitadas. Os alunos questionaram muito o Conselho de Classe, que a direção afirma ser participativo, e também a forma como são encaminhados os projetos.

Eles impõem pra gente e a gente realiza, no caso. Por exemplo, a gente chega aqui já tem um projeto pensado, a feira de ciências... Eles nem falam pra gente: ‘vamo fazê, bora organizá esse projeto aqui. O que vocês querem saber esse ano?’ Mas não, eles pegam e impõem pra gente. (E-10-B).

Ou seja, os estudantes compreendem bem que estão sendo tolhidos da participação e demonstram que gostariam sim de interferir, de ajudar a decidir o que é melhor para eles. Mas tal participação lhes é negada.

Em relação ao Conselho de Classe os alunos do 3º Ano que participaram da Entrevista E-9-B declaram que não têm oportunidades para participarem, com já foi descrito anteriormente. Destaco aqui mais algumas falas:

É pura enrolação, encheção de saco, não acontece nada, às vezes os professores se juntam num comboio pra falar: ah o aluno fulano ele é assim, assim, assim ou assim, assim, assim. É uma forma mesmo pra criticar os alunos. (E-10-B).

Eles, simplesmente, entregam os boletins, lêem aquele papel que a gente faz a auto-análise do conselho, e só. E os pais vão pra casa, meio que alienados, somente com a nota do filho e só. [...]. Os alunos não têm direito de se defenderem, assim, nessa escola. (E-10-B).

Os estudantes consideraram que um dos entraves à participação é a falta de comunicação ou falha no processo de informação dentro da escola. Outra limitação alegada foi a falta de confiança nos estudantes. Essa falta de confiança foi evidenciada em várias entrevistas quando os adultos alegam que os estudantes são novinhos, ou quando atribuem as ações dos mesmos à bagunça, baderna, falta de organização. Foi o que afirmou Ghanem (2000) ao analisar pesquisa de Grácio e Aguiar (1999) que citam as tentativas de imobilização dos estudantes com o argumento da falta de maturidade e de capacidade de organização dos alunos por serem crianças. Um aluno afirma que o grêmio conseguiu alguma abertura nesse sentido, mas que ainda não conseguiu o reconhecimento devido.

Então as pessoas tão começando a identificar o Grêmio como um órgão que tá ali para defender os alunos. Agora a gente sabe que é um problema da nossa realidade, da realidade brasileira, da não participação política, e a gente sabe que o Grêmio é uma instância de participação política, então já tá agregado na nossa cultura, de não enxergar as instituições com a seriedade com a qual a gente possa ter representatividade. Pelo menos, essa é a minha opinião. E eu tenho percebido assim, mais ou menos, no comportamento de algumas pessoas. (E-9-B).

O aluno que fez a afirmação acima demonstra ter compreensão da realidade brasileira na qual a participação política vem perdendo força e espaço para o modelo neoliberal³⁸ de desenvolvimento que estimula a competição e o individualismo e não favorece os espaços participativos e de solidariedade. O próprio estudante aponta caminhos para a melhoria da educação como espaço de incentivo à participação: “Eu acho que a escola deve ser, mais do que nunca, um exercício da democracia, e hoje a gente não percebe isso. [...] Eu acho que a escola deve ceder ao exercício da democracia.” (E-9-B).

O período considerado que houve gestão democrática no DF e que foi vivenciado pelos estudantes entrevistados (1995-1998), quando esses estudavam no Ensino Fundamental foi lembrado como um período em que as escolas eram boas. Uma estudante fala do autoritarismo presente na atual escola e lembra quando havia as eleições para escolha dos diretores e vice-diretores, dizendo que era melhor. “Eu acho assim, como antes, quando eu estudava no centro de ensino X, a gente escolhia a direção da escola. Então a gente tem que buscar conhecimento de como que a gente faz pra buscar isso de novo pra dentro das escolas” (E-10-B). Percebi que a eleição para diretores das escolas é um mecanismo reconhecido como importante para a gestão democrática pela maioria dos entrevistados. Apenas dois professores da ESCOLA “B” disseram que a escolha deveria ser por concurso. Retomo então, a questão apontada por Dourado (2003) quando analisa a gestão de escolas em Goiás e insiste na relevância da eleição para diretores como um mecanismo indispensável à gestão democrática da escola. Tal mecanismo não garante a democracia nas instituições escolares, mas sem ele o processo de gestão da escola abre mão da democracia num momento importante que é a escolha dos dirigentes. Um diretor empossado de forma autoritária descaracteriza um processo democrático e a legitimidade como representante de uma comunidade.

Após analisar as situações das duas escolas eu diria que a questão patrimonialista está presente nas práticas de ambas, entretanto com maior intensidade na segunda instituição, onde a participação é negada com maior frequência. Os estudantes não são considerados como membros ativos, com poder de decisão nos projetos da escola. Então se evidencia uma situação de troca: os

³⁸ Definição apresentada em nota de rodapé desse trabalho, p. 44. Para melhor compreensão do termo ver GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

alunos realizam os projetos, que são da escola e não deles, e são recompensados com premiações convertidas em notas, passeios, festas ou troféus. Assim, a educação se torna um produto que se pode ser negociado, só que em condições desiguais. Não cabe aos estudantes dizerem não ou proporem alternativas, sem serem punidos com as notas baixas, com a execração no Conselho de Classe ou mesmo sendo banidos da escola.

Até mesmo na ESCOLA “A”, onde os alunos demonstraram maior autonomia, um professor declarou que “Deixamos eles pensarem que têm autonomia, mas no fundo nós comandamos”. (P-5-A). Afirmou também que se o movimento de participação, de gestão do aluno realmente existisse, o Conselho Escolar funcionaria com participação plena da comunidade. “Formalmente as coisas funcionam porque têm documentos, mas o que se tem? Cinco por cento, um por cento da comunidade.” (P-5-A).

Na ESCOLA “B”, percebi que as práticas patrimonialistas são mais intensas e a negação à participação se dá até em pequenas ações como numa ocasião em que havia marcado uma entrevista com o grêmio e quando um dos estudantes foi pedir a chave para abrir a sala destinada a eles, a funcionária que o atendeu, rispidamente, afirmou que só a entregaria para um professor que se responsabilizasse porque a sala havia sido lavada e os alunos poderiam sujá-la ou estragar a mobília. Perguntou-me se eu assumia a chave e o uso da sala. Eu disse que não haveria necessidade, porque se a sala estava disponível ao grêmio, os próprios alunos se responsabilizariam por ela. Tiveram que falar com o Assistente, argumentar, dizerem que estavam acompanhados de uma professora para que a sala fosse liberada. Notei, então, o descrédito depositado nos estudantes que, na visão da escola, não teriam responsabilidade nem para abrir uma sala destinada ao próprio uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa propus-me analisar o processo de participação dos estudantes na gestão de duas escolas públicas do Distrito Federal, sendo a primeira localizada em uma área central de Brasília e a segunda, na Ceilândia, a trinta quilômetros do centro da Capital Federal. Quis verificar como o corpo discente era envolvido nos projetos das escolas e em seus colegiados. Também busquei perceber a maneira como a dominação tradicional, na vertente patrimonialista, se manifesta no cotidiano da escola, interferindo nas ações dos seus diversos atores e influenciando as formas de participação dos estudantes.

Retomo aqui os questionamentos que me suscitaram essa investigação que, por sua vez, ocasionaram os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro deles se refere à participação dos estudantes na construção e implementação dos projetos desenvolvidos pelas escolas. Pude perceber que a atuação nos projetos está, basicamente, no campo da execução, como ficou evidenciado em várias falas dos entrevistados, como na do estudante que afirmou que os projetos já vêm prontos. Por outro lado, foi evidenciado que essa prática não é ignorada pelos estudantes. Esses demonstram que têm vontade de participar na elaboração dos projetos e que não o fazem porque a escola não é organizada para isso.

O segundo questionamento diz respeito à forma de atuação nos colegiados. Percebi que há uma certa autonomia nas instâncias de participação estudantis como nos grêmios das duas escolas e no CAE da ESCOLA “A”. Na ESCOLA “B” até mesmo a entidade estudantil sofre represálias e discriminações. A direção tenta orientar suas ações ou as coibir, quando possível. Tal afirmação ficou evidenciada na fala do assistente, quando o grêmio cobra apoio da direção e esse afirma que não quando os alunos não seguem as orientações dadas por ele. Ou seja, o apoio só acontece se o grêmio agir “dentro das raias permitidas” como se refere Faoro (2001, p. 62) em relação ao domínio que acontece de cima para baixo no Estado patrimonial. Na ESCOLA “A”, as organizações dos estudantes conseguem maior autonomia até mesmo pela historicidade de participação na qual a escola está inserida. Os próprios professores motivam os alunos a participarem das entidades que os representam.

No Conselho Escolar a participação estudantil é quase nula. Na ESCOLA “A” o colegiado funciona, mas quando os alunos participam, não têm credibilidade por serem “novinhos” e em 2006 não houve representantes de alunos, segundo uma professora, que é membro do CE. Já na ESCOLA “B”, na opinião da maioria dos entrevistados, o Conselho não existe, é inoperante. Só se reúne para “referendar as decisões já tomadas pela direção.” (E-9-B). Assim, considero que, apesar de a ESCOLA “A” ter uma cultura de participação e motivar o envolvimento dos estudantes em alguns projetos, no tocante ao CE, a participação é precária em ambas as instituições.

Em relação ao Conselho de Classe, considerei um avanço a sua organização no turno noturno da ESCOLA “A”, que estabelece critérios que, de fato, propiciam a participação dos estudantes. Já no diurno apenas os representantes de turma participam e, da forma como é estruturado o Conselho, tal participação fica prejudicada. Na ESCOLA “B” o CC é chamado de participativo porque pais e alunos são convidados, mas o que se evidencia é a falta de uma cultura democrática, como aponta por Gadotti (1994), que prejudica a participação autônoma de pais e alunos. Sobre o Conselho da ESCOLA “B” uma aluna afirma que a direção e os professores “simplesmente, entregam os boletins, lêem aquele papel [...] e só. E os pais vão pra casa, meio que alienados, somente com a nota do filho. [...]. Os alunos não têm direito de se defenderem, assim, nessa escola.” (E-10-B). Muitas falas confirmaram a opinião dessa aluna. Então, o conselho, dito participativo, não se consubstancia numa prática democrática.

O terceiro questionamento diz respeito às concepções dos estudantes sobre gestão da escola. Notei que eles gostariam que a gestão fosse democrática, de forma que os espaços de participação fossem ampliados. Denunciaram as diversas formas de manifestação do autoritarismo da direção e de professores e cobraram uma direção que interagisse com os estudantes, que levasse em consideração as opiniões dos mesmos, que garantisse a circulação de informações dentro da escola, que se preocupasse com os eventos pedagógicos e que envolvesse os estudantes nos processos de decisão. Nesse caso, compreendo que os alunos têm consciência das práticas autoritárias pelas quais são submetidos e, que, erroneamente, como afirma Pereira (1967), os professores (e também a direção) consideram que os alunos não percebem. Eles podem não ter os espaços de participação garantidos, entretanto, demonstram saber o significado da gestão democrática. Na maioria das respostas sobre esse tema os estudantes afirmaram que a

gestão deve ser democrática, com eleição para diretores de escola e participação da comunidade. Foi o que ficou evidenciado na fala de uma aluna quando lembra da escola que estudou no ensino fundamental onde, na época, os diretores eram eleitos. E pergunta como se faz para ter “isso de novo” (E-9-B). Outra aluna afirma: “gestão democrática não existe. A direção decide tudo sem se preocupar com a opinião dos alunos [...]. A diretora fica só na sala da direção e dali resolve os rumos da escola.” (E-11-B).

Em relação às concepções dos diversos atores sobre a participação dos estudantes, que foi o quarto questionamento da pesquisa, considero que há uma contradição teoria/prática. A maioria dos entrevistados afirmou que o aluno deve ser capaz de argumentar, de expor suas idéias, cobrar, ser esclarecido e cientes de seus direitos e deveres. Também disse considerar o movimento estudantil importante dentro da escola. Entretanto, na prática, o que se nota é que os espaços para o exercício do cumprimento de direitos e deveres são reduzidos. O que está no imaginário da maioria dos profissionais das escolas parece ser a concepção de estudante obediente, que cumpre suas “obrigações de aluno”. Parece que nessas obrigações não está incluída a participação nas decisões. Ao ser questionada sobre o papel do aluno, uma professora declara: “Eu acho que tem que ser os dois lados, ele tem que se comportar como aluno, com o papel de aluno, mas ao mesmo tempo, de maneira crítica, pensar, investigar, questionar, cobrar.” (P-5-B). O que se verifica é que há um discurso de que a escola deseja o aluno crítico e reivindicativo, mas na prática as ações são voltadas para a passividade e a subserviência.

Na ESCOLA “A”, verifiquei que há uma preocupação da instituição em garantir os espaços de participação no grêmio estudantil. A escola realiza um projeto onde os alunos de 1º Ano têm aulas sobre protagonismo juvenil e são motivados a se constituírem como sujeitos de sua própria realidade e conquistarem e defenderem seus espaços. Todavia, essa participação se limita às organizações estudantis, o que não deixa de ser um avanço já que muitas escolas não conseguem garantir nem mesmo esse mecanismo de participação. Mas, com relação aos projetos pedagógicos, o que se constata é a hegemonia dos docentes no processo de elaboração e avaliação, cabendo aos discentes, apenas a execução. Retomo então a fala do professor que declara: “Deixamos eles pensarem que têm autonomia, mas no fundo nós comandamos”. (P-5-A). Mendonça (2000) ao analisar a primazia docente no processo de participação na gestão da escola afirma que “é certo que ela pode ser atribuída ao seu maior grau de organização, mas não deve

ser descartada sua implícita noção de competência específica que habilitaria os membros deste segmento a uma participação qualificada” (p. 135). Desse modo, com a idéia da exigência de qualificação para participar dos processos de decisão, os estudantes estariam relegados à condição de executores por, supostamente, não possuírem o “saber” necessário para atuarem no planejamento ou avaliação das ações.

Na quinta, e última questão, propus-me analisar as possíveis implicações do pensamento patrimonial nas práticas que promovem, dificultam ou mesmo impedem a participação dos estudantes.

Pelo que se observa do funcionamento das escolas pesquisadas, a burocracia, no sentido weberiano, está presente na organização formal das instituições. Essas pertencem, hierarquicamente, a uma rede de escolas que são submetidas à Diretoria Regional de Ensino, que está vinculada à Secretaria de Educação, que é um órgão do Governo do Distrito Federal, que ainda se submete à Leis Federais e Distritais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Lei Orgânica do Distrito Federal. Ainda, no interior da escola, é elaborado o seu Regimento Interno e o seu Projeto Político Pedagógico. Essas são apenas algumas das normas e leis a que as escolas têm que se submeterem. Até aí diríamos que as nossas instituições passam por um tipo de dominação legal, já que é tudo tão formal, escrito, regulamentado, legitimado e seus funcionários são qualificados para o cargo e admitidos por concurso, configurando a categoria do quadro administrativo, elemento fundamental da dominação racional-legal. “Administração burocrática significa: dominação em virtude de conhecimento.” (WEBER, 2000, p. 147). Entretanto, em um país onde há poucos séculos reinava o coronelismo, o autoritarismo e a arbitrariedade, a tradição do patrimonialismo, típico das sociedades patriarcais, ainda persiste, com maior ou menor relevância. Quando observamos de perto as relações dentro das instituições é possível perceber que não se trata de algo tão burocratizado e racional-legal quanto parece. A maioria das pessoas não conhece as tais leis a que estão submetidas. Nem mesmo o regimento interno ou o projeto político pedagógico são lidos por todos, aliás, raras são as pessoas que os conhecem, talvez os que ajudaram a elaborar e alguns outros. Isso porque deveriam ser feitos com a participação e discussão de todos os membros da escola, mesmo que por representação.

Na ESCOLA “B” as práticas patrimonialistas demonstraram encontrar campo mais fértil: comunidade mais carente, professores que fazem acordos por alguns privilégios ou para não serem tão oprimidos, direção autoritária que trata a instituição como se fosse propriedade privada e comunidade que aceita as imposições da escola, ou seja, o processo de resistência é pequeno tornando a administração menos burocrática e mais personalista. Os comportamentos do assistente, que comanda a escola como se fosse sua, e o da diretora, que está no cargo por indicação política e não gosta do “pedagógico”, segundo uma professora, evidenciam o quanto o comportamento patrimonial interfere nas ações dos sujeitos tornando as práticas, no interior das escolas, cada vez mais distantes do pensamento democrático.

Percebi, nas escolas pesquisadas, que as concepções de participação passam por diversas significações. Nas falas dos entrevistados ou nas observações de reuniões e até mesmo na leitura de documentos pude notar que a participação dos estudantes é vista, basicamente, mas com exceções, no campo da execução e, mesmo assim, de maneira restrita. Em algumas falas é possível perceber a presença da dominação tradicional apontada por Weber (1999) na determinação da atuação dos estudantes ou na avaliação da mesma.

As decisões da vida escolar discente são tomadas pelos profissionais adultos (professores, direção, coordenação, orientação educacional etc) e, não raras vezes, apenas pelos gestores, deixando no nível da execução também os professores e coordenadores.

Freqüentei as instituições durante, aproximadamente, três meses em cada uma, tendo a oportunidade de entrevistar diversos alunos, professores, gestores e alguns auxiliares de ensino na ESCOLA “A” e alguns membros da comunidade na ESCOLA “B”. Foi possível perceber que os estudantes de ambas as instituições apresentam vontade de participar. Poucos têm clareza sobre seus direitos à participação nos colegiados, com exceção do grêmio estudantil e do CAE, que sabem ser instâncias de participação exclusivas dos estudantes. Já quanto ao Conselho Escolar, poucos sabiam qual o papel dos discentes no mesmo. Também sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico, raros alunos souberam o que dizer. Avalio que a participação dos estudantes, mesmo na ESCOLA “A”, que tem uma cultura de participação instituída desde sua criação como uma “Escola de Aplicação” da UnB, também enfrenta dificuldades quanto ao envolvimento dos alunos nos processos de decisão. Entretanto, nessa instituição, a participação

autônoma se fez mais presente. Os estudantes já conquistaram alguns espaços, o que faz com que a comunidade escolar os respeite e apóie suas atitudes coletivas em prol da melhoria da qualidade do ensino e no direito à participação. Considero um avanço quando a própria escola encaminha comunicado aos pais, assinado pelo Diretor, informando das manifestações dos discentes fora da escola. Também deve ser levada em consideração a felicidade demonstrada pelos alunos da ESCOLA “A”. A totalidade dos entrevistados nessa instituição afirmou gostar da escola e a maioria disse estudar na mesma por recomendações de ex-alunos.

Diferentemente da primeira instituição, os alunos da ESCOLA “B” declararam que estudam na instituição porque moram perto e muitos disseram que se tivessem oportunidades, mudariam de escola. Por outro lado, elogiam os professores afirmando que são “o ponto positivo da escola”, que são competentes e qualificados para a função, e que os motivam a irem para a universidade e para o mercado de trabalho, com algumas exceções.

Em ambas as instituições, percebi que se fez presente a falta de confiança na capacidade de decisão dos estudantes, como ficou evidenciado em algumas falas. Estes são, com frequência, tratados como irresponsáveis, imaturos, novinhos, desorganizados. Na ESCOLA “B” um estudante que demonstrou alto grau de consciência política e envolvimento nos movimentos estudantis foi considerado como “problema”, “irresponsável”, “arrogante”. Enquanto que para os alunos ele representava uma liderança positiva, já que mobilizava os estudantes a lutarem por seus direitos, a cobrarem dos professores e da direção e se envolverem nos movimentos, na avaliação da direção e dos professores era o contrário, ou seja, sua influência era negativa, já que saía muito de sala e quando ia dar um recado “fazia um discurso”, além de ser desafiador e politizado. De fato, a escola não conseguiu ou não se interessou em aproveitar a capacidade de articulação desse aluno, que foi percebida, inclusive, nas suas falas quando respondeu a entrevista, tendo ele sido reprovado ao final do ano. Ou seja, a escola não tem dado conta dos que a ela recorrem e excluem, às vezes, até com certo orgulho já que avisam aos alunos qual o seu papel, o que não inclui a participação política. Creio que uma possibilidade não exclui a outra.

Ao analisar a participação dos estudantes na escola vejo que esses compõem um segmento que talvez nem seja considerado como membro legítimo da instituição em que passam vários anos de suas vidas. Uma funcionária da limpeza da ESCOLA “A” demonstrou reconhecer

a importância dos alunos: “O objetivo nosso aqui são os alunos né? Eu tenho consciência de que eu estou aqui por causa deles.” (AE-A). Essa consciência pautada na fala de uma Auxiliar de Educação que trabalha na limpeza, no entanto, não é o consenso.

Notei que a participação estudantil só acontece de forma autônoma com limitação e não consegue envolver a maioria dos alunos. Entretanto considero que o nível de participação encontrado nas escolas não pode ser desconsiderado diante da falta de participação política que é notória na juventude brasileira e que ficou evidenciada na pesquisa IBASE/PÓLIS (2005), que foi mencionada nesse trabalho. Creio que as instituições pesquisadas demonstraram ousadia diante das dificuldades e falta de confiança depositada na juventude e que diversas vezes foi notada durante a pesquisa.

O tipo de participação mais evidenciada nas instituições foi o que chamamos de participação tutelada. Os estudantes participam por considerarem que fazem parte da sua “tarefa” de aluno e a relação estabelecida é a do cumprimento de ordens, com tutela, com vigilância dos profissionais. Tal participação se dá apenas no campo da execução e é estimulada através de ameaças ou premiações que vão desde a nota até passeios, lanches e festas.

Em muitos momentos, foi observada a negação da participação, às vezes pelo aluno quando se recusa a ocupar os espaços, outras vezes pela escola quando não os favorece. Entretanto considero que a participação autônoma está presente nas duas instituições pesquisadas. Na ESCOLA “A” há um processo de mobilização e de resistência de professores, estudantes e pais, difícil de encontrar nas escolas do Distrito Federal e, na ESCOLA “B”, também percebi o esforço e as ações dos estudantes na busca de autonomia e na luta por uma escola melhor. Quando esses saem às ruas para cobrar que venham professores para a escola estão expressando a responsabilidade e o desejo de uma educação de qualidade. Um professor chamou atenção para o paradoxo existente na atuação dos alunos nesse episódio, já que eles saem das aulas para pedirem aula. Demonstrou que considera um absurdo os estudantes terem que se submeter a uma situação dessas.

Foi violenta a forma como a DRE tratou a questão. Os alunos foram recebidos por um assistente e a Regional continuou funcionando normalmente. Num episódio desse todos deveriam parar para dar atenção. Pra mim é como se um filho seu fosse à polícia denunciar você por não cumprir o seu papel de pai. [...] Os alunos deixaram de assistir

aula pra ir cobrar aula, isso é incoerente, o óbvio é que o aluno tenha aula sem ter que reivindicar. É um absurdo a escola ser denunciada por não dar aula. É uma violência. Para mim quando os alunos saem às ruas uma sirene deveria tocar, no entanto são tratados com descaso, com indiferença. (P-2-B).

Ou seja, o descrédito atribuído aos estudantes, que foi evidenciado nas escolas, também se fez presente na Diretoria Regional de Ensino. Entretanto, conseguiram incomodar, já que a solicitação foi atendida no dia seguinte.

Pelas pesquisas realizadas no Distrito Federal, percebe-se que em períodos em que a gestão democrática teve maior relevância nas políticas educacionais, a gestão das escolas se distanciou mais do conceito patrimonialista. Nas duas escolas por mim pesquisadas, o período em que as políticas governamentais previam a gestão democrática das escolas com eleições para diretores foi lembrado de forma positiva. Professores afirmaram que a comunidade estava mais próxima da escola e era possível eleger direções que se identificavam melhor com o grupo atendido, que as decisões eram discutidas e que ações eram coletivas. Ou seja, as escolas eram tratadas como entidades públicas, como de fato o são, não como propriedade dos que a ela comandam.

Ainda que nas instituições analisadas exista, em alguns casos de forma embrionária e outros nem tanto, a participação dos estudantes no cotidiano das escolas, esta se dá de forma semelhante ao que ocorre com a participação do cidadão na vida política do país. Ou seja, há um contexto histórico onde se inserem a resistência e a luta por uma sociedade melhor, mas não de participação ativa nos processos de decisão. Dessa forma não se pode chamar tal participação de autônoma, pois ela carrega as marcas históricas de uma sociedade autoritária e fundada em relações patrimonialistas onde os sujeitos, que ocupam postos de comando, sentem-se como que proprietários da coisa pública e, nesse contexto, a educação tem suas contribuições para a formação de uma cidadania plena, bastante reduzidas, chegando mesmo a ocorrer a reprodução das estruturas de dominação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. A gestão do projeto político pedagógico na escola. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2000.
- ALTHUSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. e GEWONDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Thomson, 1998.
- ARAÚJO, Adilson César. Gestão Democrática da Educação: a posição dos docentes. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, Márcia A. S. (orgs). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOBBIO, Norberto e BOVERO. Sociedade e Estado na filosofia moderna. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A. S. (orgs). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOURDIEU, P e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Cláudia P. Projetos político-pedagógicos e a qualidade da educação: a visão dos seus autores. Dissertação de Mestrado. Brasília: Unb, 2003.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988.
- BRASIL. Lei N° 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, 1996.
- BRASIL. Lei N° 7.398/1985. Lei do Grêmio Estudantil.
- CARNOY, Martin. Estado e teoria política. Campinas: Papirus, 1990.
- CASADÁLIGA, Pedro. Exigimos e fazemos uma outra democracia. Artigo do jornal on line Adital Notícias da América Latina de 22/12/2006. www.adital.com.br acessado em 28/12/ 2006.
- CECCON, Claudius *et. alii*. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo, SP: Ática, 1999.
- COELHO, Maria Francisca P. O movimento estudantil ontem e hoje. 09/ 08/ 2005. disponível em: <http://www.unb.br/acs/artigos/at0805-03.htm> acessado em 23/03/2007.
- COSTA, Vânia Maria R. S. Participação dos pais de aluno no Conselho Escolar: uma conquista no processo de gestão democrática ou uma concessão das direções eleitas? Dissertação de Mestrado. Brasília: Unb, 2002.
- CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989.
- _____. A educação como desafio na ordem política. In LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 957/95
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.086, de 5 de dezembro de 2002.
- DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal.
- DOWBOR, Ladislau. O impacto diferenciado da globalização in DOWBOR, Ladislau; IANNI, Otávio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.) Desafios da Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.
- _____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In FERREIRA, Naura S. C. (org.). Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 21-50.
- ENGUIA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 93-110.
- FAORO, Raymundo. Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1992.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Metodologia da pesquisa educacional. 2ª edição, SP: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.
- GHANEM, Elie. A democratização do acesso à escola. In: Educação escolar e democracia no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004. p. 39-63.
- IBASE/PÓLIS. Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas; relatório final, 2005. Disponível em: <http://www.polis.org.br/download/105.pdf> acesso em 19/03/2007.
- LIBÂNEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente, 4.ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Organização e gestão da escola. Teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.
- LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENDONÇA, Erasto F. Gestão Democrática da Educação no Distrito Federal: das Eleições à Diretriz Política. RBP AE, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasília: v.14, n° 1, jan/jun. 1998.
- _____. A regra e o jogo; democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.
- _____. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação e Sociedade, v. 22, n°.75, p.84-108. Ago. 2001.
- _____. Conselho gestor como elemento de gestão democrática e de controle social de políticas educacionais. Linhas Críticas. Brasília: v. 10, n. 18, jan./jun. 2004, p. 117 a 134.
- MARTINS, Franklin. Prefácio do livro A rebelião dos estudantes. Brasília, 1º de maio de 2001. disponível em: <http://www.franklinmartins.com.br> acesso em 23/03/2007.
- MÉSZÁROS, Stván. Educação para além do capital. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.
- NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, 2006.
- NEVES, Lúcia M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI, in

- FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.
- PACHECO, Ricardo G. Bolsa-Escola e Renda Minha em Educação na visão das mães. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2005.
- PARO, Vítor H. Administração escolar. Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.
- PEREIRA, Luis. A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira Editora, 1967.
- PIMENTEL, Adriana Regina de Melo. O papel da gestão nos níveis de informação/conhecimento de políticas públicas educacionais no âmbito da escola. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, 2003.
- POERNER, Artur J. O poder jovem; história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SANFELICE, José Luís. Movimento estudantil; a Une na resistência ao golpe de 64. So Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SILVA, Sara Ferreira da. A gestão democrática da educação como política pública no Distrito Federal: uma questão político-partidária? Dissertação de Mestrado. Brasília: Unb, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-30.
- WEBER, Max. Os três tipos de dominação legítima. In: COHN, Gabriel. Weber: Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 128 a 141.
- _____. Economia e Sociedade. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.

ANEXOS

QUADRO 1: Calendário de atividades na Escola A

DATA	ATIVIDADE	TURNO	DURAÇÃO
06/04/2006	Visita ao Grêmio	Matutino	1h
11/04/2006	Conversa inicial com o Diretor/ Entrega do Encaminhamento da UnB na DRE e da DRE na Escola	Matutino	2 h
17/04/2006	Observação: reunião de coordenação dos professores	Matutino	4 h
24/04/2006	Leitura de documentos	Matutino	4h
24/04/2006	Visita às salas de aula.	Vespertino	4h
25/04/2006	Observação: aulas de PI	Vespertino	3h
26/04/2006	Assembléia do CAE	Vespertino	1h
28/04/2006	Esprei estudantes para entrevistas que não aconteceram; Observações: Assembléia extraordinária de estudantes e reunião de professores.	Matutino	4 h
03/05/2006	Aguardei estudantes para entrevistas, que não compareceram.	Matutino	2h
03/05/2006	Entrevistas: Grêmio, E-1-A; E-2-A P-1-A.	Vespertino	3h
10/05/2006	Entrevista com o Gestor G-1-A.	Matutino	2 h
16/05/2006	Entrevistas: G-2-A, P-7-A; E-3-A	Matutino	3 h
22/05/2006	Sem produção	Matutino	1 h
22/05/2006	Entrevista: P-2-A.	Vespertino	3 h
23/05/2006	Entrevista: G-3-A e E-4-A. Observação: pré-conselho.	Noturno	4:30h
01/06/2006	Sem êxito	Matutino	1 h
02/06/2006	Análise de atas de CC, conversa: CAE que me deram o Jornal e não permitiram que eu assistisse uma reunião.	Vespertino	4 h
05/06/2006	Observação: reunião de planejamento de festa junina	Matutino	3 h
07/06/2006	Entrevista: P-3-A, observação de murais.		
08/06/2006	Entrevistas: E-5-A, E-6-A e E-7-A	Matutino	3 h
12/06/2006	Entrevistas: E-8-A, E-9-A e E-10-A	Vespertino	3 h
13/06/2006	Entrevista E-11-A	Matutino	3 h
21/06/2006	Observação de cartazes, recebimento de um jornal feito por um estudante, entrevistas: P-4-A e P-5-A.	Matutino	3 h
24/06/2006	Observação do Mural dos Estudantes, entrevistas: P-6-A e E-12-A.	Matutino	2 h
29/06/2006	Entrevistas: E-13-A e AE-A.	Vespertino	3 h
09/08/2006	Observação: reunião de Conselho de Classe	Matutino	4 h
Total	26 visitas		69:30h(ap)

QUADRO 2: Calendário das entrevistas realizadas na Escola A

DATA	SEGMENTO/ CÓDIGO	SÉRIE/ ÁREA	Nº DE PESSOAS	LOCAL	DURAÇÃO
03/05/2006	Grêmio GE	3ª	2	Sala do Grêmio	26:11
03/05/2006	Estudante E-1-A	2ª	1	Pátio	8:42
03/05/2006	Estudante E-2-A	1ª e 2ª	4	Pátio	10:16
03/05/2006	Professora P-1-A	Geografia	1	Laboratório de Inform.	39:08
04/05/2006	Estudante E-3-A	2ª e 3ª	4	Embaixo de uma árvore	8:59
10/05/2006	Gestor G-1-A	Direção	1	Sala da Direção	24:29
16/05/2006	Gestor/ G-2-A	Direção	1	Sala da direção	15:48
16/05/2006	Professor P-7-A	Pedagogia	1	Biblioteca	6:41
16/05/2006	Estudante E-3-A	2ª	2		7:05
22/05/2006	Professor P-2-A	Biologia	1	Laboratório de Inform.	18:49
23/05/2006	Gestor G-3-A	Direção	1	Sala da Direção	7:35
23/05/2006	Aluno E-4-A	2ª	3	Pátio (not.)	10:03
02/06/2006	CAE		2	Biblioteca	8:21
07/06/2006	Professor P-4-A	Artes	1	Pátio	42:36
08/06/2006	Estudante E-5-A	2ª e 3ª	4	Pátio	8:35
08/06/2006	Estudante E-6-A	1ª	4	Pátio	9:10
08/06/2006	Estudante E-7-A	3ª	5	Pátio	7:38
12/06/2006	Estudante E-8-A	1º	3	Guarita	7:20
12/06/2006	Estudante E-9-A	1ª	1	Guarita	5:19
12/06/2006	Estudante E-10-A	1ª	4	Parada de ônibus	7:42
13/06/2006	Estudante E-11-A	3ª	5	Pátio	11:42
21/06/2006	Professor P-5-A	Física	1	Sala dos Prof.	13:10
21/06/2006	Professor P-6-A	Artes/CE	1	Sala dos Prof.	15:23
24/06/2006	Estudante E-12-A	3ª	6	Pátio	10:57
29/06/2006	Estudante E-13-A	1ª	8	Sala de aula	7:59
29/06/2006	Assistente de Educação AE-A	Limpeza	2	Pátio	21:38
TOTAL	26		69		5h, 22min e 50seg

Total de alunos entrevistados: 58, incluindo os do CAE e do Grêmio. (2h, 26min e 06seg)

Total de professores entrevistados: 6 (2h, 15min e 27seg)

Total de gestores entrevistados: 3 (47min e 52seg)

Total de Funcionários da Carreira Assistência: 2 (21min e 38seg)

QUADRO 3: Calendário de atividades na Escola B

DATA	ATIVIDADE	TURNO	DURAÇÃO
01/06/2006	Entrega do Encaminhamento da UnB na DRE. Visita inicial à Escola	Matutino	2 h
05/06/2006	Conversa com o Assistente Pedagógico, informações sobre a passeata dos alunos até a DRE	Vespertino	2 h
06/06/2006	Conversa com uma professora e com alunos da Comissão de Formatura afirmam que a escola é difícil. Observação de uma reunião do Grêmio e do Jornal da escola. Peça de teatro do 3º Ano.	Matutino	4h
08/06/2006	Eleição do Grêmio Estudantil	Matutino	3 h
19/06/2006	Entrevistas: G-1-B, P-1-B, E-1-B e E-2-B	Vespertino	4 h
20/06/2006	Entrevistas E-3-B, E-4-B, E-5-B e G-1-B.	Matutino	3 h
30/06/2006	Conversa com aluna da Ubes que tentava organizar, sem sucesso, a saída dos alunos para um evento em Brasília.	Matutino	2 h
05/07/2006	Entrevista com o Grêmio. Tentei, sem sucesso, entrevistar a diretora, que sempre afirmava não estar disponível.	Matutino	3 h
07/07/2006	Observação: Apresentações teatrais. Entrevista E-6-B.	Matutino	2 h
10/07/2006	Jogos interclasse. Entrevistas: E-7-B e E-8-B	Matutino	2 h
11/07/2006	Entrevista: P-3-B, Reunião do Grêmio com a Direção e professores, conversa com orientador ed. e professor apoio.	Matutino	4 h
12/07/2006	Entrevistas: G-3-B e P-4-B	Matutino	2 h e 30 min
13/07/2006	Conversas com um Professor sobre a reunião com o Grêmio, que afirma que foi um momento inédito e considera um avanço. Entrevista P-5-B.	Matutino	2 h
14/07/2006	Festa Junina, Entrevista P-6-B	Matutino	3 h
17/07/2006	Entrevista P-7-B	Matutino	3 h
31/07/2006	Observação: reunião de pré-conselho em 2 turmas.	Matutino	3 h
01/08/2006	Entrevista E—9-B e E-10-B	Matutino	3 h e 30 min
04/08/2006	Observação: reuniões de Conselho de Classe.	Matutino	4 h
14/08/2006	Entrevista E-11-B	Matutino	3 h
Total	19 visitas		56 h

QUADRO 4: Calendário das entrevistas realizadas na Escola B

DATA	SEGMENTO	SÉRIE OU ÁREA	Nº DE PESSOAS	LOCAL	DURAÇÃO
19/06/2006	Gestor G-1-B	Assistência pedagógica (EJA)	1	Sala da Assistência	21:04
19/06/2006	Professor P-1-B	Matemática	1		16:27
19/06/2006	Estudante E-1-B	EJA	4	Pátio	8:45
19/06/2006	Estudante E-2-B	EJA	1	Pátio	13:37
20/06/2006	Estudante E-3-B	1ª	2	Pátio	6:53
20/06/2006	Estudante E-4-B	2ª	4	Pátio	10:02
20/06/2006	Estudante E-5-B	2ª	2	Pátio	9:58min
20/06/2006	Gestor G-2-B	Administração/Assistência Pedagógica	1	Sala da Assistência	30:12
30/06/2006	Professor P-2-B	Geografia/Física	2	Sala dos professores	1 h
05/07/2006	Grêmio GE-B	1ª, 2ª e 3ª	11	Sala do Grêmio	46:35
07/07/2006	Estudante E-6-B	1ª	5	Pátio	9:42
10/07/2006	Estudante E-7-B	1ª, 2ª e 3ª	6	Pátio	8:45
10/07/2006	Estudante E-8-B	1ª	5	Pátio	11:23
11/07/2006	Professor P-3-B	Matemática/Coorden.	1	Sala dos professores	56:38
12/07/2006	Gestor G-3-B	Educação Física/Apoio T. Ad.	1	Sala da Direção	36:11
12/07/2006	Professor P-4-B	Inglês	1	Sala dos professores	33:21
13/07/2006	Professor P-5-B	Química	1	Sala de aula	39:21
14/07/2006	Professor /comunidade P-6-B ³⁹	Educação Física/Aluno de Ed. Fís./ pai de aluno	3	Sala dos professores	39:11
17/07/2006	Professor P-7-B	Artes e Português	2	Sala dos professores	58:03
01/08/2006	Estudante E-9-B	3ª	10	Sala dos professores	59:39
01/08/2006	Estudante E-10-B	2ª	10	Sala dos professores	43:45
14/08/2006	Estudante E-11-B	1ª	11	Sala dos professores	54:47
TOTAL	22		85		10h 27min 37s

Total de alunos entrevistados: 60, incluindo os do Grêmio. (3h, 57min e 10seg)

Total de professores entrevistados: 7 (5h, 03min e 13 seg)

Total de gestores entrevistados: 03 (1 h, 37min e 15s).

³⁹ Esta entrevista aconteceu com um professor de Educação Física da escola e com um estudante de Educação Física e um pai de aluno que auxiliam o professor como voluntários nas atividades de educação física.

QUADRO 4: Informantes Observados

Escola	Evento	Informante	Código
A	Reunião de coordenação	Professora	I-1-A
A	Pré-conselho de classe (noturno)	Aluna	1-2-A
A	Pré-conselho de classe (noturno)	Aluno	1-3-A
A	Pré-conselho de classe (noturno)	Aluna	1-4-A
A	Pré-conselho de classe (noturno)	Aluna	1-5-A
A	Conselho de Classe (diurno)	Aluno	1-6-A
A	Conselho de Classe (diurno)	Pai (membro da APAM)	1-7-A
B	Conversa com a diretora	Diretora	1-1-B
B	Conselho de Classe	Mãe de aluno	1-2-B
B	Conselho de Classe	Professor	1-3-B
B	Conselho de Classe	Professor	1-4-B
B	Conselho de Classe	Professor	1-5-B
B	Conselho de Classe	Mãe de aluno	1-6-B
B	Reunião Grêmio/prfessores/direção	Assistente Pedagógico	1-7-B
B	Reunião Grêmio/prfessores/direção	Presidente do Grêmio	1-8-B

Roteiro de Entrevista (Estudantes, Gestores, Professores e Auxiliares).

Questões:

- 1- Para funcionários: Qual a sua formação, tempo de atuação na SEE e tempo de atuação na escola? Para estudantes: Onde você mora e porque veio estudar nessa escola?
- 2- Para você o que caracteriza a gestão democrática da escola?
- 3- Como é a participação dos alunos na escola? Em quais atividades eles são envolvidos?
- 4- Você poderia falar sobre a participação dos alunos nos Colegiados da escola (Conselho de Classe, Conselho Escolar, Representantes de turma, Grêmio)? Como ela acontece?
- 5- Como é realizada a elaboração do PPP na escola? De que forma os alunos participam?
- 6- Como são estruturados os projetos da escola? Qual o envolvimento dos alunos na concretização de tais projetos?
- 7- Você considera que essa escola promove a participação dos alunos? De que maneira?
- 8- Para você o que caracteriza um aluno participativo?
- 9- Quais os elementos que facilitam ou dificultam a participação dos alunos na escola?
- 10- Qual a sua avaliação sobre os movimentos estudantis existentes na escola?
- 11- Não tenho mais perguntas. Você gostaria de acrescentar algo sobre o tema?

Observação: as perguntas sofreram algumas alterações durante as entrevistas, de acordo com o grupo entrevistado.