UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

INSTÂNCIAS COLEGIADAS NA ESCOLA: participação estudantil *versus* protagonismo juvenil

Recife
2024

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

INSTÂNCIAS COLEGIADAS NA ESCOLA: participação estudantil *versus* protagonismo juvenil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos

Recife
2024

Catalogação na fonte:
Bibliotecária: Leonice Cavalcante, CRB4:2198

M196i Magnata, Rubia Cavalcante Vicente
Instâncias colegiadas na escola: participação estudantil *versus* protagonismo juvenil / Rubia Cavalcante Vicente Magnata. – 2024.
228 p. : il.

Orientação: Ana Lúcia Felix dos Santos.
Doutorado (Tese) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2024.
Inclui referências.

1. Política educacional. 2. Participação estudantil. 3. Instâncias colegiadas. 4. Escolas de tempo integral. 5. Protagonismo juvenil. I. Santos, Ana Lúcia Felix dos (orientação). II. Título.

370 CDD (23.ed.) UFPE (CE2024-051)

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

INSTÂNCIAS COLEGIADAS NA ESCOLA: participação estudantil *versus* protagonismo juvenil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 28/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Luciana Rosa Marques (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Ana de Fátima de Souza Abranches (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco

_____

Profª. Drª. Edilene Rocha Guimarães (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento acima de tudo e de todos: a Deus! Sem Ele nada seria possível.

Agradeço aos meus pais, Reginaldo e Cremilda, pelo amor incondicional e pelo incentivo, principalmente a painho pela insistente pergunta: “e aí, já terminou?”.

Aos meus filhos, Davi e Clarisse, os melhores presentes de Deus em minha vida, a quem amo tanto. Se não fosse por vocês, eu não seria quem sou hoje, obrigada por vocês existirem!

Agradeço ao meu esposo, Fernando, por suas palavras e seu apoio, que me deu força para continuar.

Agradeço às minhas irmãs, Karina e Suélen, e aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo amor e alegrias compartilhadas.

Agradeço à minha querida orientadora, a Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos, pelos direcionamentos, pelos conselhos, pelo apoio, por acreditar em mim e, principalmente, pela paciência! Obrigada por ter sido minha professora desde a graduação. Obrigada pela oportunidade de tê-la como parte importante da minha trajetória acadêmica, que começou com a sua orientação no TCC do Curso de Pedagogia, prosseguindo com a sua presença como avaliadora externa em minha banca de Mestrado e, agora, como orientadora deste trabalho. Gratidão!

Agradeço a todos os professores e professoras da UFPE e UFRPE-FUNDAJ, que fizeram parte do meu percurso de estudo e pesquisa, especialmente a Professora Drª. Eliete Santiago, a qual despertou, em suas aulas, o meu interesse pela gestão democrática e pelo conselho de classe participativo; a Professora Drª. Elizabeth Varjal, que me oportunizou a experiência de monitoria, na qual aprendi, nos textos e na sua prática docente, o sentido justo e formativo da avaliação da aprendizagem; e a Professora Drª. Ana de Fátima Abranches, que me orientou na pesquisa de Mestrado, tendo sido uma grande incentivadora e amiga: obrigada pelos conselhos e por acreditar em mim!

Agradeço aos meus colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, ao Dr. Mauro Antônio Oliveira e à Drª. Danila Vieira de Melo, com os quais desabafei, tirei dúvidas e sempre ouvi palavras de apoio e incentivo. Sem esquecer também de Paulo Bruno, que me ajudou junto à Secretaria de Educação do Estado de PE.

Agradeço a todos e todas que, gentilmente, colaboraram com a minha pesquisa: os estudantes, os colaboradores da Associação Ágora, o técnico educacional da GRE Recife Norte e a gestão escolar das escolas pesquisadas.

Agradeço também à Secretaria de Educação de PE, que autorizou esta pesquisa, por meio de Carta de Anuência, e ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, pela autorização da pesquisa.

Agradeço ainda à minha nova equipe de trabalho, o Setor Divisão de Controle Acadêmico, da Escola Politécnica de Pernambuco, da Universidade de Pernambuco, pelo acolhimento e pelo apoio.

Enfim, agradeço a todos os que, por ventura, não foram citados, mas que, direta ou indiretamente, foram importantes no percurso de elaboração deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

Com o objetivo de analisar a participação estudantil nas instâncias colegiadas da escola, este estudo teve como foco de análise a política de tempo integral para as escolas estaduais de Pernambuco. Diante disso, tivemos como pressuposto a ideia de que as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) de tempo integral, em Pernambuco, devido à sua configuração de tempo ampliado, apresentam maiores possibilidades de favorecer a formação integral do estudante, incluindo o estímulo a uma participação qualificada nas instâncias colegiadas da escola. Destacamos que a participação estudantil é entendida, neste estudo, como o exercício de aprendizagem da cidadania. Em relação à metodologia, esta pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso, e foi realizada em duas Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral, localizadas na Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco. Realizamos grupo focal com os estudantes; entrevista semi-estruturada com a vice-gestão; questionário online, por meio do Google Forms, com colaboradores da Associação Ágora e com um técnico educacional da GRE Recife Norte. A análise dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo, de Bardin (2009), de modo que as mensagens emitidas pelos pesquisados foram o foco para buscarmos compreender como a participação estudantil vem sendo vivenciada na escola. Os resultados revelaram que o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil não apresentam configurações de um espaço democrático, de construção e de fortalecimento de relações mais dialógicas e horizontais, de modo que a participação estudantil não se revela como prática efetiva nessas instâncias colegiadas. Além disso, os resultados revelaram, também, que a Política de Educação Integral em Pernambuco tem optado pelo trabalho focado no protagonismo juvenil, em detrimento da participação democrática. Embora a concepção interdimensional, que fundamenta essa política, e o forte estímulo à formação do estudante protagonista, que acontece por meio das ações escolares e dos materiais produzidos, apontem o estudante como "ator principal" no seu processo de desenvolvimento, na prática, ao colocá-lo como mero executor de ações e projetos, sem que haja participação no debate e na tomada de decisão, direcionam esse estudante a uma formação mais adequada aos interesses do mercado de trabalho. O interesse neoliberal que subjaz à Política de Educação Integral em Pernambuco busca forjar a ideia de cidadania e formação integral, utilizando estratégias, como, por exemplo, a ampliação do tempo e os projetos de ação juvenil, como forma de camuflar um modelo gerencial de educação, apoiado numa filosofia – a concepção interdimensional de educação – que dispara sobre o jovem uma série de competências a serem desenvolvidas – resiliência, empreendedorismo, autonomia,

iniciativa, pró-atividade, responsabilidade, cooperação, protagonismo, etc. –, de modo que o sucesso ou o fracasso na vida pessoal, na sociedade e/ou no mundo do trabalho serão decorrentes do seu esforço ou mérito individual, elementos próprios de uma sociedade neoliberal. Daí compreendemos que a participação nos moldes do protagonismo, como acontece no cotidiano das Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral, não favorece a formação do cidadão, do sujeito crítico, que compreende as relações desiguais de poder e atua *no* e *para* o coletivo em busca de mudanças sociais em prol de uma sociedade mais igualitária e justa.

Palavras-chave: política educacional; participação estudantil; instâncias colegiadas; escolas de tempo integral; protagonismo juvenil.

ABSTRACT

With the aim of analyzing student participation in the school's collegiate bodies, this study focused on analyzing the full-time policy for state schools in Pernambuco. In view of this, we assumed the idea that full-time Secondary Education Reference Schools (EREM) in Pernambuco, due to their extended time configuration, present greater possibilities of favoring the student's comprehensive training, including encouraging qualified participation in the school's collegial bodies. We highlight that student participation is understood, in this study, as the exercise of learning citizenship. Regarding the methodology, this research is qualitative, of the case study type, and was carried out in two full-time High School Reference Schools, located in the Metropolitan Region of Recife, in Pernambuco. We held a focus group with students; semi-structured interview with the deputy management; online questionnaire, using Google Forms, with collaborators from Associação Ágora and an educational technician from GRE Recife Norte. Data analysis was based on Content Analysis, by Bardin (2009), so that the messages issued by those surveyed were the focus in seeking to understand how student participation has been experienced at school. The results revealed that the school council, the class council and the student union do not present configurations of a democratic space, for the construction and strengthening of more dialogic and horizontal relationships, so that student participation does not prove to be an effective practice in these instances. collegiate. Furthermore, the results also revealed that the Comprehensive Education Policy in Pernambuco has opted for work focused on youth protagonism, to the detriment of democratic participation. Although the interdimensional conception, which underpins this policy, and the strong stimulus to the formation of the protagonist student, which takes place through school actions and the materials produced, point to the student as the "main actor" in their development process, in practice, when placing him as a mere executor of actions and projects, without participation in debate and decision-making, directs this student to training that is more suited to the interests of the job market. The neoliberal interest that underlies the Integral Education Policy in Pernambuco seeks to forge the idea of citizenship and integral training, using strategies, such as, for example, the extension of time and youth action projects, as a way of camouflaging a managerial model of education , supported by a philosophy – the interdimensional conception of education – that triggers a series of skills to be developed in young people – resilience, entrepreneurship, autonomy, initiative, pro-activity, responsibility, cooperation, protagonism, etc. –, so that success or failure in personal life, in society and/or in the world of work will result from your individual effort or merit,

elements typical of a neoliberal society. Hence we understand that participation in the form of protagonism, as happens in the daily life of full-time High School Reference Schools, does not favor the formation of citizens, critical subjects, who understand unequal power relations and act in and for the collective. in search of social changes in favor of a more egalitarian and fair society.

Keywords: educational policy; student participation; collegiate bodies; full-time schools; youth protagonism.

RESUMEN

Con el objetivo de analizar la participación de los estudiantes en los órganos colegiados de la escuela, este estudio se centró en analizar la política de tiempo completo de las escuelas públicas de Pernambuco. Frente a esto, asumimos la idea de que las Escuelas de Referencia de Educación Secundaria (EREM) de tiempo completo de Pernambuco, por su configuración horaria ampliada, presentan mayores posibilidades de favorecer la formación integral del estudiante, incluso fomentando la participación calificada en los órganos colegiados de la escuela. Resaltamos que la participación estudiantil se entiende, en este estudio, como el ejercicio de ciudadanía en aprendizaje. En cuanto a la metodología, esta investigación es cualitativa, del tipo estudio de caso, y fue realizada en dos Escuelas de Referencia de Enseñanza Media, de tiempo completo, ubicadas en la Región Metropolitana de Recife, en Pernambuco. Realizamos un grupo focal con estudiantes; entrevista semiestructurada con la subgerencia; cuestionario en línea, utilizando Google Forms, con colaboradores de la Associação Ágora y un técnico educativo del GRE Recife Norte. El análisis de los datos se basó en el Análisis de Contenido, de Bardin (2009), por lo que los mensajes emitidos por los encuestados fueron el foco en buscar comprender cómo se ha vivido la participación estudiantil en la escuela. Los resultados revelaron que el consejo escolar, el consejo de clase y el sindicato estudiantil no presentan configuraciones de un espacio democrático, para la construcción y fortalecimiento de relaciones más dialógicas y horizontales, por lo que la participación estudiantil no resulta ser una práctica efectiva en estos. instancias colegiadas. Además, los resultados también revelaron que la Política de Educación Integral de Pernambuco optó por un trabajo centrado en el protagonismo juvenil, en detrimento de la participación democrática. Si bien la concepción interdimensional, que sustenta esta política, y el fuerte estímulo a la formación del estudiante protagonista, que se da a través de las acciones escolares y los materiales producidos, señalan al estudiante como el “actor principal” de su proceso de desarrollo, en la práctica , al situarlo como mero ejecutor de acciones y proyectos, sin participación en el debate y la toma de decisiones, orienta a este estudiante hacia una formación más adecuada a los intereses del mercado laboral. El interés neoliberal que subyace a la Política de Educación Integral en Pernambuco busca forjar la idea de ciudadanía y formación integral, utilizando estrategias, como, por ejemplo, la ampliación de tiempos y proyectos de acción juvenil, como forma de camuflar un modelo de gestión. de la educación, sustentada en una filosofía –la concepción interdimensional de la educación– que desencadena una serie de habilidades a desarrollar en los jóvenes –resiliencia,

emprendimiento, autonomía, iniciativa, proactividad, responsabilidad, cooperación, protagonismo, etc. –, de modo que el éxito o el fracaso en la vida personal, en la sociedad y/o en el mundo laboral serán resultado del esfuerzo o mérito individual, elementos propios de una sociedad neoliberal. De ahí que entendamos que la participación en forma de protagonismo, como ocurre en el cotidiano de las Escuelas de Referencia de Educación Secundaria de tiempo completo, no favorece la formación de ciudadanos, sujetos críticos, que comprendan las relaciones desiguales de poder y actúen en y para el colectivo. en busca de cambios sociales en favor de una sociedad más igualitaria y justa.

Palabras-clave: política educativa; participación estudiantil; órganos colegiados; escuelas de tiempo completo; protagonismo juvenil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa	128
Quadro 2 – Quantitativo de estudantes participantes por escola e série	132
Quadro 3 – Compreensões dos estudantes acerca da participação e do protagonismo	135
Quadro 4 – Configurações de participação nas instâncias colegiadas pesquisadas	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NGP	Nova Gestão Pública
MP	Medida Provisória
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
UPE	Universidade de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação e Cultura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SOE	Serviço de Orientação Educacional
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
GRE	Gerência Regional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ONG	Organização Não Governamental
MPL	Movimento Passe Livre
VPR	Movimento Vem Pra Rua
MBL	Movimento Brasil Livre
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
UEX	Unidade Executora
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
CAp	Colégio de Aplicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PPP	Projeto Político Pedagógico
UMES-SP	União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
RP	Programa de Residência Pedagógica
CGIP	Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
IIDAC	Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania
CEEGP	Centro de Ensino Experimental do Ginásio Pernambucano
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Educacional
PEI	Política de Educação Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
SEIP	Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo para elaboração de texto para o conselho de classe	168

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 METODOLOGIA DA PESQUISA 34

3 DEMOCRACIA E OS FUNDAMENTOS DA PARTICIPAÇÃO 42

3.1 A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA LIBERAL 42

3.2 DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: UM POSSÍVEL CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO 50

3.3 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA 60

4 PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR 78

4.1 INSTÂNCIAS COLEGIADAS: OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA. 91

4.1.1 O conselho escolar 92

4.1.2 O conselho de classe 103

4.1.3 O grêmio estudantil 110

5 REFLETINDO SOBRE OS ELEMENTOS ENCONTRADOS 122

5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO PLANEJADO E DO REALIZADO 122

5.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O CONTEXTO NO QUAL ESTÃO INSERIDOS 127

5.3 O PROTAGONISMO JUVENIL COMO CONSENSO DE PARTICIPAÇÃO 135

5.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: UMA OPÇÃO POLÍTICA PELO PROTAGONISMO JUVENIL 143

5.5 A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PROTAGONISTA: AS ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA NA ESCOLA 152

5.6 A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS: NOVELA DA VIDA REAL 161

5.7 O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO INTEGRAL OU ESTRATÉGIA DE UM MODELO GERENCIAL DE EDUCAÇÃO? 175

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 184

REFERÊNCIAS 189

APÊNDICE A – TCLE PARA MAIORES DE 18 ANOS..... 199

APÊNDICE B – TCLE PARA COLETA DE DADOS VIRTUAL..... 203

APÊNDICE C – TALE PARA MENORES DE 18 ANOS..... 206

APÊNDICE D – TCLE PARA RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS..... 210

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL 214

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR..... 215

APÊNDICE G – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE (GOOGLE FORMS) COM COLABORADORES DA ASSOCIAÇÃO ÁGORA 217

APÊNDICE H – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE (GOOGLE FORMS) COM TÉCNICO EDUCACIONAL 219

APÊNDICE I – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES 221

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA 222

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UFPE 223

1 INTRODUÇÃO

Para nós, educadores, refletir acerca dos processos democráticos na escola pública não consiste apenas numa tarefa, mas, sobretudo, num compromisso, quando entendemos o importante papel da educação na formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a escola precisa atuar como espaço democrático de ricas experiências educativas, de modo a promover a equidade, o respeito e o acolhimento às diversidades, buscando, no diálogo e na coletividade, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

No entanto, no âmbito da escola pública, essas atribuições esbarram em inúmeros obstáculos, como, por exemplo, a evasão, a violência, a repetência, a má estrutura física, a falta de recursos, a pouca valorização docente, entre outros, colocando sobre a escola a difícil missão de promover uma educação de qualidade.

No bojo dessa problemática, a escola vem sendo interpelada por uma forte pressão neoliberal, que atua tanto na esfera da gestão da educação quanto nos processos de ensino e aprendizagem. Por meio do discurso da culpabilização, a pressão neoliberal afirma que os problemas enfrentados por nossas escolas não são decorrentes da questão da ampliação ou universalização do acesso ou, até mesmo, da democratização educacional, mas, sim, de uma crise gerencial (Gentili, 1999). Daí oferecer diferentes formas, estratégias e diretrizes do mercado como elementos essenciais para transformar a escola ou garantir a qualidade da educação. Para a concepção neoliberal:

> O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma administrativa* do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais (Gentili, 1999, p. 18, grifo do autor).

De acordo com Gentili (1999), nessa perspectiva, faz-se necessário promover significativas mudanças nas práticas pedagógicas para torná-las mais eficientes. É preciso realizar uma reestruturação no sistema educacional para flexibilizar a oferta educacional; além de promover, de forma profunda, uma mudança cultural nas estratégias de gestão, reformular o perfil dos professores e (re)qualificá-los. Além disso, entre tantos outros direcionamentos, faz-se necessário, também, implementar uma ampla reforma curricular.

Nesse contexto, a Lei da Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17 – e o modelo da Nova Gestão Pública (doravante, NGP) são exemplos de como a ostensiva neoliberal vem

conseguindo espaço e força na orientação do currículo e da gestão escolar. Desse modo, muito mais do que promover a formação integral, o que o neoliberalismo tem buscado é o atendimento das diretrizes de qualificação de um sujeito mais adaptável e produtivo para o mercado de trabalho.

Em meio a um contexto antidemocrático, a Reforma do Ensino Médio foi criada como Medida Provisória (doravante, MP) 746/2016 e sancionada como a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017,[1] para ser implementada, gradualmente, a partir do ano de 2022. Pela falta de diálogo entre o governo e a sociedade, principalmente com os representantes da educação no país, a Reforma do Ensino Médio recebeu inúmeras críticas das entidades dos movimentos sociais, dos profissionais da educação, da bancada de oposição governamental e dos próprios estudantes, que, com o movimento de ocupação de escolas públicas em todo o Brasil, lutaram contra o caráter unilateral e autoritário dessa medida.

Sobre o movimento dos estudantes, Baldino e Freitas (2016) apontam que esse movimento social, denominado de "ocupação", pode ser considerado como um movimento plural, pois foi composto por diferentes bandeiras e demandas, sem subordinação a apenas um poder, um regimento ou uma programação fixos, de modo que, dentro do movimento de ocupação das escolas públicas no país, houve diferentes configurações:

> a) uma, oposição juvenil rigorosa às políticas governamentais que visam gestão público-privada das escolas públicas estaduais por intermédio das Organizações Sociais que na prática significam precarização das condições de ensino e docência privatizando a educação e convertendo o direito social à educação como serviço;
> b) outra, oposição de estudantes universitários e de educação básica, escolas públicas, universidades e institutos federais de educação, denunciando a PEC de Reformulação do Ensino Médio e mais recentemente, denúncia aos impactos da propositura do Presidente Temer denominada PEC 241, especialmente nos campos da Educação Pública e Saúde, que se ideologiza-se sob o discurso de controle dos gastos governamentais por 20 anos, parte fundamental do suposto Ajuste Fiscal em marcha (Baldino; Freitas, 2016, p. 907).

Desse modo, não foi uma ação coletiva única, visto que teve diferentes configurações, a partir de determinados contextos, como, por exemplo, em São Paulo, que ocorreu devido ao projeto do governo do estado em requalificar as escolas por nível de escolarização; e em Goiás, que aconteceu devido ao projeto do governo estadual em terceirizar parte das escolas públicas, por meio de contratos com organizações sociais, como implantado no modelo de gestão da saúde (Baldino, Freitas, 2016).

[1] Informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 13 jun. 2017.

Para Burgos e Bellato (2019), esse movimento estudantil de ocupação, protagonizado por estudantes secundaristas – sendo a maioria deles das classes populares –, que aconteceu, entre 2015 e 2016, em quase todos os estados brasileiros, com destaque para São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, representa "um inédito momento de luta estudantil em defesa de uma escola pública de qualidade e, sobretudo, de uma escola aberta à sua participação" (Burgos; Bellato, 2019, p. 925).

Segundo Cavalcanti (2019), em Pernambuco, o Movimento Ocupa realizou a ocupação de instituições educacionais de forma direta e indireta. Seguindo a organização do Movimento Estudantil nas instituições educacionais, como, por exemplo, na Universidade de Pernambuco (UPE), na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Universidade Federal de Pernambuco (doravante, UFPE), na Faculdade de Direito do Recife e, ainda, na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), as ocupações aconteceram em diversos centros acadêmicos e avançaram em todas as regiões do estado.

A autora supracitada explica que, para a representação dos estudantes secundaristas envolvidos no Movimento Ocupa, o novo modelo apresentado pelo Ministério da Educação (doravante, MEC) tinha, no mínimo, três problemas: a incapacidade da reforma para atender aos problemas do Ensino Médio; a falta de diálogo com os estudantes para a realização da proposta; e a intencionalidade da proposta na condução dos estudantes para serem utilizados como mão-de-obra no mercado de trabalho. Essa última questão caracteriza-se pelo estímulo ao ensino técnico e profissionalizante.

Não foi à toa que esses movimentos estudantis ganharam força, uma vez que a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17 propôs mudanças significativas que modificariam o tempo na escola e o currículo escolar, sem a perspectiva concreta de que tais mudanças seriam capazes de melhorar o Ensino Médio do país.

Com a flexibilização do currículo, a carga horária para toda a etapa final da educação básica passou de 2.400 horas para 3.000, sendo 1.800 horas (60%) para os conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) e 1.200 horas (40%) para os conhecimentos dos cinco itinerários formativos, os quais poderão ser escolhidos pelos estudantes: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências humanas e sociais aplicadas, 4) Ciências da natureza e suas tecnologias; e 5) Formação técnica e profissional. Apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias nos três anos do ensino médio. As outras disciplinas, como, por exemplo, filosofia, sociologia, artes e educação física, foram colocadas de lado, ficando a critério do

que a BNCC considera como conhecimento necessário a ser ofertado para o estudante do ensino médio.

A ideia difundida é a de que o estudante poderá escolher o percurso formativo que mais se aproxima dos seus sonhos e interesses, agindo como o protagonista da sua história, como alguém que pode decidir o seu próprio futuro. Contudo, na realidade, submetendo essa oferta às condições e ao interesse da instituição escolar, a qual tem a obrigatoriedade de ofertar, pelo menos, dois dos cinco itinerários formativos, não podemos afirmar que o estudante tem pleno poder e opção de escolha, pois pode acontecer de o itinerário formativo desejado por ele não ser ofertado na sua escola.

Nesse contexto, é possível pensar que a flexibilidade curricular, proposta pela Reforma do Ensino Médio, pode trazer impactos negativos para a formação integral do estudante, sobretudo para a formação dos estudantes das escolas públicas, à medida que coloca sob a condição de flexibilidade as disciplinas e os conhecimentos que favorecem o pensamento, a criatividade e a reflexão crítica, uma vez que as escolas privadas não deixarão de ofertar essas disciplinas. De acordo com Lino (2017, p. 83),

> A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de 'itinerários formativos específicos', longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o *apartheid* social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais. Há incoerência e inconsistência no projeto pedagógico-educacional, especialmente para o nível de ensino para adolescentes e jovens que exclui do currículo disciplinas formativas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, subsumindo o direito ao conhecimento geral e comprometendo perversamente a formação. O texto legal mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização desse nível de ensino, que somente agora seria ofertado a toda a população, confirmando seu caráter excludente, atingindo, em especial, a ampla maioria dos estudantes que se encontra no ensino médio público.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17 – pretende responder aos interesses de uma concepção neoliberal de educação, de modo a garantir a manutenção das desigualdades socioeducacionais no país, por meio da formação de mão de obra técnica para o mundo do trabalho – com incertezas e empregos desvalorizados –, destinada aos jovens das escolas públicas, enquanto possibilita o acesso dos estudantes das escolas privadas a maiores e melhores oportunidades de um futuro promissor.

Dessa forma, entendemos que, a partir da classe social, os tipos de experiência educacional e de formação destinados aos jovens ricos e pobres já estão postos previamente. De acordo com Oliveira (2020, p. 3), o objetivo da Reforma do Ensino Médio:

> É fazer da escola um espaço de minimização das experiências formativas, demandado pelos interesses econômicos, a partir das possibilidades de inserção ao mercado de trabalho. No entanto, não se expressa nesta reforma o fato do futuro profissional ou a forma de exercício da cidadania para os jovens pobres, ingressantes na última etapa da educação básica, não se definir apenas pela conclusão do Ensino Médio. Na prática, obscurece-se o fato da condição social determinar a escolha e a forma de passagem pela educação básica.

Compreendemos que, de modo geral, os apelos de ordem econômica e mercadológica têm pressionado a escola a adaptar-se ao modelo gerencialista, direcionando-a a objetivos educacionais que atribuam maior significado e importância à formação de um sujeito qualificado para o mercado de trabalho, ou seja, a uma formação que não contribui com o desenvolvimento das capacidades de reflexão, de questionamento e de atuação cidadã.

Isso ameaça a escola como espaço de formação integral, pois, ao desconsiderar a vivência compartilhada, a Reforma do Ensino Médio diminui a construção de uma cultura democrática de participação estudantil – elemento importante para o processo de desenvolvimento do estudante –, caminhando contra os preceitos de uma educação que busca contemplar todas as dimensões do ser humano, à medida que não favorece a interação e experiência de troca de diferentes opiniões e saberes, por meio dos diferentes espaços e tempos dentro do ambiente escolar.

Já o modelo da Nova Gestão Pública interpela a escola para atuar conforme parâmetros empresariais, estimula a competitividade, fortalece a ideia de mérito, premia escolas e professores que se destacam por meio de resultados quantificáveis e, por consequência, culpa aqueles que não atingem os índices esperados.

É importante destacar que as mudanças interpeladas pela influência neoliberal não são apenas de ordem organizacional ou administrativa, visto que existe uma ideologia, um discurso, que perpassa sutilmente as ações gerenciais, gerando, portanto, uma ressignificação de ideias e conceitos.

Para Gentili (1999), a transferência da educação da esfera pública para a esfera do mercado, além de constituir-se como uma grande estratégia do neoliberalismo, leva ao questionamento sobre o seu caráter de direito, pois reduz a educação à condição de propriedade. É nessa perspectiva que acontece a reconceitualização da noção de cidadania, por meio de uma revalorização da ação do homem, enquanto proprietário, como aquele que luta para adquirir/comprar propriedades/mercadorias de diferentes características, como, por exemplo, a educação. Diante disso, “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor” (Gentili, 1999, p. 21).

Como resultado desse processo ocorre uma transformação, quanto aos objetivos e à função da escola. Antigamente, tendo como centro gravitacional não apenas o valor profissional, mas também os valores sociais, culturais e políticos do saber, que variam de acordo com as diferentes interpretações das diferentes correntes políticas e ideológicas de cada época, a escola, hoje, tem sido orientada por meio das reformas em andamento. Desse modo, se antes a escola era compreendida como espaço de formação para a cidadania – concepção republicana –, nos dias de hoje, contudo, ela tem sido compelida para atender à satisfação do cliente (Laval, 2019). Daí, como "produto" a ser adquirido, a educação precisa atender às exigências do mercado, assumindo um padrão mínimo de qualidade.

Nessa perspectiva, os problemas educacionais decorrem da incompetência da escola e dos seus trabalhadores. Basicamente, trata-se de "uma crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares" (Gentili, 1999, p. 17, grifo do autor). Sendo assim, para a concepção neoliberal, mais do que a democratização das escolas, é preciso promover uma mudança de ordem gerencial, na qual elementos como, por exemplo, eficiência, eficácia e produtividade devem ser parâmetros para alcançar a qualidade educacional. Essa proposta se materializa por meio da Nova Gestão Pública (doravante, NGP), descrita por Verger e Normand (2015, p. 599), citando Vigoda:

> La nueva gestión pública (NGP) es un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y de disciplinas afines, y que tiene como finalidad '[...] mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas [...]'.

Segundo Verger e Normand (2015), nos últimos anos, a NGP tem entrado fortemente na agenda educativa do mundo, de modo que tanto os países industrializados quanto os países que estão em desenvolvimento têm introduzido, em um ou mais setores, dentre os quais a educação, medidas da nova gestão pública. No caso da educação, isso ocorre porque ela é um setor de administração pública que possui grande capacidade orçamentária e de pessoal, o que facilitaria a implementação das medidas neoliberais. Como resultado dessa implementação, têm ocorrido alterações drásticas quanto ao modo de administrar as instituições escolares, de forma que "principios como la autonomía escolar, la rendición de cuentas, las gestión basada en resultados o la libertad de elección escolar han penetrado profundamente en cómo se regulan, proveen y financian los servicios educativos" (Tolofari *apud* Verger; Normand, 2015, p. 600).

A NGP apresenta instrumentos e procedimentos de gestão gerencial para a educação pública, como, por exemplo, responsabilização, concorrência, premiação, descentralização de poder; estimula a privatização, promove a parceria entre o público-privado e estabelece uma cultura baseada em resultados, por meio da padronização, dos testes e da *accountability*. De acordo com as suas orientações, a escola passa a ser gerida tal qual uma empresa privada. Desse modo, o que se espera são resultados mensuráveis, com o aumento do desempenho e da eficiência, atuando como indicadores de qualidade educacional.

Ao adotar estratégias de livre mercado, com ênfase na concorrência entre as escolas e os professores, em função de um discurso de qualidade educacional, que tem por finalidade o afastamento do governo da gestão da educação – e não do seu financiamento –, a justificativa seria diminuir a marginalização escolar. No entanto, ao lançar a escola, os professores e os estudantes numa espécie de "darwinismo social", o que se conseguiu foi apenas o agravamento dos processos de segregação – resultado da concepção de meritocracia que fundamenta o neoliberalismo (Freitas, 2018, p. 44).

Chamamos a atenção para o discurso neoliberal e para o modo pelo qual a NGP foi introduzida e amplamente aceita como solução eficaz frente ao que se classificou como Estado ineficiente e burocrático, de forma que passou a ser considerada como "modelo hegemônico da administração pública ocidental" (Marques, 2020, p. 02).

Nessa reflexão, Gentili (1999) explica que o neoliberalismo é um complexo processo de construção hegemônica, que se instaura a partir de duas dimensões articuladas: uma, de reformas concretas, que atua no plano econômico, jurídico, político, educacional etc.; e outra, que, atuando por meio de estratégias culturais, impõe diagnósticos para a crise e constrói novos significados sociais, à medida que legitima as reformas neoliberais como soluções que podem e devem ser aplicadas no contexto histórico atual da sociedade. Diante disso, cria-se um novo senso comum. No entanto, a ideia de que esse modelo é a solução ideal não é verdadeira. Ela apenas consiste em um remédio que alimenta o mal que deveria curar (Laval, 2019).

Em relação às reformas educacionais impostas pelo neoliberalismo, Freitas (2018, p. 36) também colabora com essa reflexão, ao afirmar que o espírito das intermináveis reformas propostas para a educação é a busca por uma educação "ideal", que nunca "funciona" e que sempre dependerá de novas reformas. Nesse contexto, pretende-se colocar a escola pública à mercê de experimentos e tentativas em prol do mercado, mas sem possuir evidências concretas da funcionalidade desses experimentos e dessas tentativas, de modo que se

implantam reformas, projetos e políticas educacionais e imputam-se aos professores e estudantes os baixos resultados, mediante a institucionalização da meritocracia.

Oliveira (2015) aponta que a NGP surgiu, em âmbito mundial, com a crítica à modernidade e às suas formas de expressão e estrutura, tendo o Estado como a principal dessas instituições. No Brasil, o surgimento da NGP se deu no bojo de um processo de abertura e participação política, no período de redemocratização do país, na década de 80, após a ditadura militar. Naquele momento, os movimentos que lutavam pela ampliação do direito à escola pública, gratuita e de qualidade teceram fortes críticas à burocracia, à rigidez e à centralidade da gestão educacional. Dessa forma,

> a ampliação de direitos veio acompanhada de mudança nas formas de organização e gestão da educação, justificada pelos governos em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal) pela necessidade de modernização da administração pública como respostas aos reclamos por maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência (Oliveira, 2015, p. 632).

Com isso, percebe-se que as reformas implementadas no Brasil apresentaram certa dualidade, na medida em que tentavam ajustar e adequar os sistemas públicos às exigências do capitalismo e também às demandas por maior acesso à educação e outros direitos – cultura, diversidade, etc. – que favorecem o integral exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB) – Lei nº 9394/96 – é um reflexo dessa contradição, pois apresenta demandas da sociedade civil, como, por exemplo, a democratização da educação com equidade social, a ampliação dos direitos sociais, a expansão da escolaridade e reconhece a diferença, mas também reforça a nova racionalidade escolar, quando atribui centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e dá maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (Oliveira, 2015).

O gerencialismo – definido como uma doutrina de reforma do Estado, inspirada em princípios importados do mercado, que tem como principais características o planejamento e a elaboração de políticas, com ênfase em metas de desempenho, para nortear o funcionamento do setor público –, ganhou força, passando a integrar, de modo mais contundente, as políticas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1990. Embora os princípios democráticos não tenham deixado de ser anseios de grande parcela dos educadores, entidades educacionais, estudantes e sociedade civil, a política educacional brasileira tem sofrido a influência do gerencialismo, de forma que, por vezes, apresenta dualidade ou não consegue efetivar-se sem a interferência da gestão gerencialista.

Compreendemos que, de modo geral, os apelos de ordem econômica e mercadológica têm pressionado a escola a adaptar-se ao modelo gerencialista. Nesse sentido, os objetivos educacionais direcionam-se para a formação de mão de obra, por meio de conteúdos fragmentados, que não contribuem para que o indivíduo desenvolva a sua capacidade de reflexão, de crítica e de atuação cidadã. Na perspectiva da influência neoliberal, que favorece os interesses empresariais na formação de trabalhadores desvalorizados e explorados, a escola passa a configurar-se como um espaço de formação para a vida profissional, estimulando a competição, a partir de princípios de meritocracia, e possibilitando a institucionalização de processos de exclusão e desigualdade, que agem em favor do mercado.

No entanto, devido à ideia de que a competição é algo natural na escola, que serve como estímulo para alcançar melhores resultados e que prepara para o mundo do trabalho, o estudante pode perder a capacidade de se tornar solidário, de estabelecer relações de alteridade e responsabilidade para com o outro, ou seja, de se tornar cidadão mesmo, pois quando

> Uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: *mercado da livre e sadia competição.* A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro (Maturana, 2005, p. 13, grifo do autor).

Segundo Morin (2010, p. 65), a educação tem a missão de contribuir para a "autoformação" do indivíduo, o que corresponde a ensiná-lo a assumir a sua condição humana, a viver e a ser um cidadão. Para o autor, ser cidadão em uma democracia se define pela sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria.

De acordo com Luckesi (2011), a formação do sujeito e do cidadão são faces da mesma ação educativa, o que, em suma, direciona ao sujeito-cidadão. Diante disso, na medida em que o educando aprende a cuidar de si próprio e a se tornar senhor de suas qualidades e necessidades, deve também aprender a respeitar e a servir ao outro, visto que, ao mesmo tempo em que aprende a servir e respeitar ao outro, ele aprende também a servir e a respeitar a si próprio. Sendo assim,

> Formação pessoal sem a perspectiva da cidadania conduz ao individualismo, ao egocentramento; mas por outro lado, formação da cidadania sem a perspectiva do sujeito conduz à sociedade massificada, autoritária, linear, onde os indivíduos não contam. Sujeito-cidadão é aquele que aprendeu a cuidar de si e a cuidar do outro, ambos seres com os mesmos direitos à vida, aos bens necessários para mantê-la, com os mesmos direitos a crenças, valores e à expressão (Luckesi, 2011, p. 41).

Nesse sentido, considerando que a meta da educação é a humanização, ou seja, a busca pela integralidade do ser, o desenvolvimento de todas as dimensões humanas (Rohr, 2007),[2] o "ser mais" (Freire, 2015, p. 104), a escola, enquanto espaço educativo formal, embora pressionada pelos imperativos neoliberais, ainda pode atuar a serviço desse propósito emancipador.

No bojo da compreensão de uma educação integral, destacamos a dimensão política na formação para a cidadania, uma vez que corresponde ao desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e que participam da sociedade no cumprimento de seus deveres e na luta pelos seus direitos. De acordo com Martins (1998), o tornar-se cidadão não corresponde à aquisição legal de direitos, mas, sim, à construção de novas formas de sociabilidade. É na escola, portanto, que o projeto coletivo de sociedade e os projetos existenciais de estudantes e professores se entrecruzam, de modo que as ações educacionais se tornam educativas, à medida que são impregnadas pelos fins políticos da cidadania.

Nesse sentido, é possível pensar na construção de práticas participativas no interior da escola, como meio de fomentar experiências de autonomia, de diálogo, de debate, de reflexão e de responsabilidade mútua. A participação, portanto, é de fundamental importância na formação dos estudantes. Desse modo, concordamos com Antunes (2002, p. 35), que diz o seguinte: "se queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, é necessário que, mais do que o discurso da democracia, sejamos capazes de vivenciar a democracia no maior número de espaços possível". É no exercício da convivência social com os demais que o estudante vai aprender as normas necessárias para sobreviver em sociedade, daí percebemos o estreito vínculo entre as relações de convívio social instituídas pela escola e a cidadania (Hora, 2010).

[2] Ferdinad Rohr (2007, p. 61) define como dimensões humanas: a físico-corporal-sensorial; a psíquico-emocional; a prático-laboral-profissional; a relacional-social; a político-econômica; a comunicativa; a sexual e de gênero; a étnica; a racional-mental-intelectual; a estético-artística; a ética; e a intuitivo-espiritual. O autor explica que a busca da integralidade, ou seja, o desenvolvimento proporcional e equilibrado entre as partes de todas as dimensões humanas, faz parte da sua proposta a ser discutida. No entanto, ele leva em consideração as dificuldades encontradas para se aproximar dessa ideia e a impossibilidade de realizá-la em sua totalidade. Nessa direção, a busca pela plenitude corresponde a um constante aperfeiçoamento em todos os sentidos. Paulo Freire (2015, p. 102), por sua vez, aponta a educação problematizadora como aquela que reconhece os homens como seres históricos. Nesse sentido, a educação baseia-se na ideia de inconclusão humana, ou seja, os homens possuem a característica de constante aprendizado e evolução humana, a educação é um "quer fazer" permanente. Diante disso, os dois autores revelam o caráter transformador que a educação tem no processo de humanização do homem. Embora não seja fácil atingir essa plenitude, a educação no sentido humanizador estará sempre buscando reconhecer as diferentes dimensões que se interrelacionam na constituição do ser, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento.

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu dos nossos estudos anteriores sobre o conselho de classe. Com foco na avaliação da aprendizagem, a primeira pesquisa que desenvolvemos (Magnata; Santos, 2015) teve como objetivo compreender se o conselho de classe pode favorecer a avaliação da aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, por meio da análise dos documentos normativos da escola, entrevistamos professores de diferentes áreas do conhecimento e observamos algumas reuniões de conselho "promocional" – reuniões no fim do ano letivo para a deliberação de retenção ou aprovação –, que não tem participação estudantil. Os resultados revelaram que o conselho de classe pode, sim, contribuir para a avaliação na perspectiva formativa, pois, para os professores, o espaço coletivo favorecia a troca entre os pares e ampliava a compreensão deles, no sentido de enxergar determinada situação por diferentes óticas, bem como de pensar sobre ou de refazer alguma estratégia pedagógica – autoavaliação. Destacamos que a participação estudantil foi enunciada pelos professores como um elemento de fundamental importância para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como demonstra o extrato a seguir, retirado da entrevista que realizamos com o Professor P6:

> Primeiramente, é um momento que ele também nos avalia, então, a gente sempre avalia o aluno, mas não sabe como é que tá nossa disciplina. Então, nesse momento, que o conselho tem a participação do aluno, é que vem o *feedback* e, aí, a gente corrige também [...] os alunos colaboram muito com isso na participação deles, eles fazem observações que a gente enquanto professor não tinha atentado para aquilo: 'o professor tá trabalhando muito uma metodologia interessante, mas tornou-se cansativa porque a aula ficou repetitiva'. Aí você já se toca para modificar alguma coisa.

Na segunda pesquisa (Magnata; Abranches, 2018), procuramos analisar as compreensões e significados da participação estudantil para a avaliação das aprendizagens e para os processos democráticos na escola. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, observamos as reuniões do conselho de classe para acompanhamento pedagógico – com a participação dos estudantes – observamos as aulas do Serviço de Orientação Educacional (SOE) para a preparação dos estudantes para o conselho de classe, entrevistamos professores de diferentes áreas do conhecimento e realizamos questionários com estudantes representantes de turmas. Os resultados da pesquisa revelaram que, embora os documentos normativos da escola investigada e a dinâmica de funcionamento do conselho de classe estivessem direcionados a uma concepção democrática e participativa, em alguns momentos do conselho de classe com a participação discente, nem sempre a interação e o diálogo conseguiram favorecer avanços ou aprofundamentos nas discussões em torno das aprendizagens. A

participação dos estudantes, nos momentos do conselho de classe observado, foi semelhante ao que alguns estudos sobre o tema vêm chamando como o "engodo da semiparticipação" (Pereira, 2004), como um "bate-bola sem aprofundamento" (Dalben, 1994) ou como participação mais como "presença" do que como "engajamento" (Luck, 2013). No entanto, é necessário destacar que todos os participantes entrevistados durante a pesquisa – docentes, estudantes e técnicos educacionais – foram unânimes ao afirmar a importância da participação e da representação dos estudantes no conselho de classe. Desse modo,

> Embora o conselho de classe com dinâmica participativa nem sempre consiga alcançar efeitos mais significativos para a melhoria do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é interessante pontuar que. mesmo com o movimento de continuidade e descontinuidade, de avanços e retrocessos, esse tipo de organização e de funcionamento de conselho de classe consegue promover a construção de uma cultura mais democrática e participativa na escola, como também colaborar para que a avaliação das aprendizagens esteja ligada aos princípios do diálogo, da negociação e da regulação (Magnata; Abranches, 2018, p. 183).

Diante do que foi observado, tomando as afirmações dos sujeitos entrevistados na pesquisa em questão, compreendendo a importância e a necessidade das experiências de participação para a formação cidadã e para a construção e/ou fortalecimento de processos democráticos na escola e considerando a Lei 12.280/2002, do Governo de Pernambuco, que dispõe sobre a proteção integral aos direitos do aluno e define, no Art. 22, que o aluno tem garantia à liberdade de expressão e participação em grêmio estudantil, nos conselhos escolar e de classe e em atividades pedagógicas, artístico-culturais e desportivas, buscamos compreender a participação dos estudantes nas Escolas de Referência em Ensino Médio (doravante, EREMs) de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, por meio das diferentes e importantes instâncias colegiadas, como, por exemplo, o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

As EREMs em Pernambuco estão apoiadas no Programa de Educação Integral,[3] o qual tem, na concepção de educação interdimensional, "espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo", de modo que, ao concluir o ensino médio nas escolas de educação integral, o jovem terá adquirido as qualidades necessárias para prosseguir na vida acadêmica, na formação profissional ou no mundo do trabalho. A página do site da SEE-PE ainda informa que, buscando ampliar o universo das experiências educativas, culturais, artísticas e esportivas dos seus estudantes, as EREMs de tempo integral funcionam

[3] Disponível em: https://eremjt.com/educacao-integral/. Acesso: 22 abr. 2024

com carga horária de 45 horas/aula semanais, com estudantes e educadores, durante os cinco dias da semana.

No entanto, é importante ressaltar que a educação integral não significa escola de tempo integral. Percebe-se que há uma ideia de que a ampliação do tempo dos estudantes na escola permitirá uma formação para além do cognitivo, pois ela tem a possibilidade de favorecer o desenvolvimento de todas as dimensões dos estudantes. De acordo com Gomes (2016, p. 90),

> A Educação Integral apresenta-se como uma concepção de educação com responsabilidade ampliada que ultrapassa a atuação restrita da escola focada na instrução e se apresenta não só no sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo, mas também como possibilidade para formação integral dos estudantes, considerando o desenvolvimento nas diversas dimensões.

Gadotti (2009, p. 97-98) reforça a ideia de educação integral como possibilidade de desenvolvimento e não de ampliação do tempo do estudante na escola, quando afirma que:

> O princípio geral da educação integral é evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral, e não parcial e fragmentada. [...] Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Numa perspectiva de educação integral para além da ampliação da jornada escolar, acreditamos que as EREM de Pernambuco de tempo integral podem favorecer o desenvolvimento dos seus educandos, por meio da concepção interdimensional, a qual dizem estar subordinadas, se, aliada ao trabalho pedagógico em sala de aula, no tempo ampliado, seja oportunizada aos estudantes a participação nas diferentes instâncias colegiadas da escola.

No entanto, as ameaças neoliberais existentes, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio, parecem minimizar a atuação participativa e dialógica em função de uma formação mercadológica, uma vez que, como afirma Oliveira (2020, p. 3), “seu objetivo é fazer da escola um espaço de minimização da experiência formativa ao demandado pelos interesses econômicos, a partir das possibilidades de inserção ao mercado de trabalho”. Ademais, considerando que o modelo da NGP, adotado pelo governo do Estado de Pernambuco, traz elementos neoliberais, por meio de princípios da gestão empresarial, por meio da qual a qualidade da educação é entendida como melhoria dos resultados, em termos de eficiência e eficácia, colocando, assim, a gestão escolar no centro da regulação e do

controle para o cumprimento de metas (Marques; Mendes; Maranhão, 2019) e que, nesse sentido, o estudante é apenas um elemento que deve ser preparado para atender aos interesses do mercado, questionamos: como a participação estudantil está sendo vivenciada nas Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral na Região Metropolitana do Recife- PE?

Nessa direção, esta pesquisa tem como objeto de investigação a participação de estudantes em instâncias colegiadas na escola pública. Diante disso, o nosso objetivo geral é analisar a participação estudantil nas instâncias colegiadas de EREMs de tempo integral, a saber: o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

Nossos objetivos específicos, por seu turno, são os seguintes:

a) Analisar os tipos e níveis de participação estudantil nas instâncias colegiadas;
b) Identificar a compreensão dos estudantes sobre a participação;
c) Descrever as vivências de participação dos estudantes nas instâncias colegiadas;
d) Compreender o processo de formação para a participação estudantil;
e) Analisar as concepções de participação estudantil nos documentos pertinentes à SEE-PE e às EREMs estudadas;
f) Compreender as contribuições da participação para a formação integral dos estudantes e para a construção e o fortalecimento de processos democráticos na escola.

Temos como pressuposto a ideia de que as EREMs na Região Metropolitana do Recife-PE, por apresentarem uma concepção de educação interdimensional e por terem uma configuração de tempo ampliado, podem atuar na promoção da formação integral dos seus estudantes.

Esperamos que esta pesquisa possa subsidiar não apenas a reflexão e o debate sobre a necessidade de práticas democráticas e participativas nos diferentes espaços da escola, mas também contribuir para a ampliação e divulgação científica das pesquisas em Educação, especialmente no que tange à necessidade de transformação da cultura de participação na escola como simples presença para a ampliação e consolidação de uma prática participativa e plena, de maneira que seja possível contribuir para a formação integral dos estudantes.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Buscando gerar e coletar os dados para alcançar os objetivos deste estudo, recorremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual é considerada, pelos cientistas que partilham da sua abordagem, como aquela capaz de atender às ciências humanas e suas especificidades – estudo do comportamento humano e social. Na pesquisa qualitativa, em geral, opta-se pelo método clínico – que faz a descrição do homem num dado momento, em uma determinada cultura – e pelo método histórico-antropológico, pois eles são capazes de captar os "aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem" (Chizzotti, 2017, p. 97-98).

Diante da predominância da pesquisa quantitativa, devido a sua ligação ao Positivismo, o qual se "fundamenta na existência de uma realidade objetiva que independe da percepção humana" (Gil, 2021, p. 06), a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como aquela adequada à pesquisa social apenas a partir da década de 1970. Esse reconhecimento, contudo, não aconteceu porque a pesquisa qualitativa se apresentava como alternativa à pesquisa quantitativa, mas, sim, por ser o procedimento mais apropriado para alcançar os resultados que não puderam ser alcançados por meio do procedimento quantitativo (Strauss; Corbin *apud* Gil, 2021). Sendo assim, a abordagem qualitativa se distingue basicamente do enfoque positivista pela adoção do enfoque interpretativista, no qual "o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente" (Gil, 2021, p. 62).

Para Bogdan e Biklen *apud* Lüdke e André (2022, p. 12), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

1) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*. Nesse sentido, os problemas são estudados no próprio ambiente em que ocorrem naturalmente, não há manipulação intencional do pesquisador. A necessidade de o pesquisador manter contato estreito e direto com o seu objeto de investigação reside no fato de que os fenômenos acontecem naturalmente e são influenciados pelo contexto. Diante disso, a circunstância na qual um determinado objeto se insere é fundamental para compreendê-lo. Dessa forma, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas também devem estar sempre relacionadas ao contexto no qual se inserem.

2) *Os dados coletados são predominantemente descritivos*. O material obtido nessas pesquisas apresenta uma riqueza de elementos descritivos de pessoas, situações e acontecimentos e inclui vários tipos de documentos, transcrições de entrevistas, fotografias, desenhos, citações – para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista –, de modo que todos os dados são importantes. Sendo assim, o pesquisador precisa estar atento ao maior número de elementos possível no estudo de uma situação, pois um elemento com aparente aspecto trivial pode vir a ser essencial para a compreensão do problema estudado.
3) *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*. Ao estudar determinado problema, o interesse do pesquisador é verificar como esse problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia a dia.
4) *O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador*. Por buscar capturar como os informantes da pesquisa encaram as questões que estão em foco, os estudos qualitativos permitem que o dinamismo interno das situações – que, geralmente, está inacessível ao observador externo – possa ser iluminado.
5) *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*. Por não haver hipóteses definidas *a priori*, os pesquisadores não buscam evidências para fins de comprovação. No entanto, a inexistência de hipóteses ou questões formuladas antes do início do estudo não significa a inexistência de um quadro teórico para orientar a coleta e a análise dos dados. Semelhante a um funil, o desenvolvimento do estudo qualitativo parte de questões e focos de interesse mais amplos que, ao final, se tornam mais diretos e específicos. Na medida em que o estudo vai se desenvolvendo, o pesquisador dá mais precisão aos focos da pesquisa.

Compreendendo a escola como um espaço dinâmico, carregado de símbolos, culturas, concepções e ações de diferentes sujeitos, buscamos gerar e coletar dados significativos e pertinentes ao contexto das EREMs em Pernambuco, a fim de alcançar o nosso objetivo geral, que consiste em analisar como a participação dos estudantes vem sendo vivenciada nos diferentes espaços coletivos de diálogo e deliberação, a saber: o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

Sendo assim, no interior da pesquisa qualitativa, optamos pelo estudo de caso, que, segundo Gerring (2017, p. 69), "corresponde a um estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população

maior de casos" e que, segundo Gil (2021, p. 37), "consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]". Com uma crescente utilização no campo das Ciências Sociais, o estudo de caso pode alcançar diferentes propósitos, quais sejam:

> 1. explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
> 2. preservar o caráter unitário do objeto estudado;
> 3. descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
> 4. formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
> 5. explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2021, p. 63).

Além disso, o estudo de caso é adequado nas situações em que "uma questão 'como' ou 'por que' está sendo feita sobre; um conjunto de eventos contemporâneos; algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle" (Yin, 2015, p. 15). Considerando que buscamos compreender como as EREMs da Região Metropolitana do Recife-PE vivenciam a participação estudantil nas instâncias colegiadas, o nosso estudo se configura como um estudo de casos múltiplos, uma vez que tanto o estudo de caso único quanto os estudos de casos múltiplos são apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso (Yin, 2015, p. 19).

Ainda a respeito do estudo de caso, Lüdke e André (2022, p. 21-24) apontam as seguintes características:

1. *Os estudos de caso visam à descoberta*: os pesquisadores, embora partam de pressupostos teóricos iniciais, durante a pesquisa, precisam manter a sua atenção para os novos elementos que podem surgir. Essa característica apoia-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas, sim, uma construção que se faz e refaz no desenvolvimento do estudo.

2. *Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto"*: para compreender melhor as manifestações de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem estar relacionados ao contexto no qual ocorrem ou ao problema determinado a que estão ligadas.

3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*: cabe ao pesquisador revelar as múltiplas dimensões que se encontram presentes numa determinada situação ou num determinado problema, focalizando-o como um todo.

4. *Os estudos de caso utilizam uma variedade de fontes de informação*: utilizando uma variedade de dados, os quais são coletados em diferentes momentos, em situações variadas e

com um número variado de informantes, o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições e levantar hipóteses alternativas.

5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*:[4] o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo, de maneira que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas. Ou seja, ao ler determinado caso, o leitor pode se perguntar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso à minha situação?

6. *Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*: quando o objeto ou a situação estudados geram opiniões divergentes, o pesquisador procura demonstrar no seu estudo essa divergência de opiniões, demonstrando, também, o seu próprio ponto de vista sobre a questão. O pressuposto em que se baseia essa orientação é o de que a realidade pode ser vista a partir de diferentes perspectivas, de forma que não há uma verdade absoluta. Desse modo, são dados vários elementos para que, para além das conclusões do investigador, o leitor também possa construir as suas próprias conclusões.

7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*: os dados do estudo de caso podem ser apresentados de diferentes maneiras, dentre as quais desenhos, fotografias, colagens e discussões. Os relatos escritos, geralmente, apresentam um estilo informal, narrativo e ilustrado por citações, exemplos, descrições e figuras de linguagem. Ademais, pode ser que um mesmo caso apresente diferentes formas de relato. A preocupação é fazer uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Com o intuito de ser um estudo profundo e exaustivo de determinado fenômeno, o estudo de caso requer a utilização de múltiplos procedimentos para a obtenção dos dados, a saber: fontes documentais, entrevistas e observações (Gil, 2021).

No que diz respeito à pesquisa documental, Chizzotti (2017, p. 135) aponta que a documentação é "toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação". Lüdke e André (2022, p. 45-46) corroboram o autor supracitado, ao afirmar que:

[4] De acordo com Stake *apud* Ludke e André (2022, p. 23), a generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que ele tenta associar os dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes. Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

Nesse sentido, buscamos as documentações pertinentes às escolas investigadas, bem como a documentação legal da SEE-PE, a fim de compreender qual a concepção que a participação estudantil assume no conteúdo das mensagens escritas nesses documentos.

A entrevista, por sua vez, corresponde à técnica na qual o investigador se apresenta frente ao investigado e realiza perguntas para ele, objetivando obter dados que interessam à pesquisa. Segundo Gil (2021, p. 126), “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para o autor supracitado, a entrevista apresenta inúmeras vantagens de utilização na pesquisa social, quais sejam: a) consegue obtenção de dados em profundidade; b) tem maior número de adesão – devido à presença do entrevistador, é mais fácil haver recusa em responder a um questionário do que a uma entrevista –; c) o pesquisador pode ajudar o entrevistado na compreensão da pergunta. Ele não deve influenciar a resposta, mas pode, sim, contribuir para tornar as perguntas mais claras e, assim, conseguir obter respostas mais relevantes; d) o pesquisador consegue observar as características do entrevistado, como, por exemplo, tom da voz, ênfase nas respostas, silêncio, expressões faciais, como também gênero do entrevistado, vestimenta, idade, etc.; e) pode ser aplicada a múltiplos segmentos da população, ou seja, pode ser realizada com crianças, analfabetos, entre outros; e f) é flexível, de maneira que pode assumir diversos formatos, dentre os quais estruturada e não diretiva, além de poder ser realizada em diversos ambientes, como, por exemplo, residência, escola ou local de trabalho.

Buscando obter informações relevantes para a pesquisa, a entrevista semiestruturada possibilita maior fluidez na dinâmica entre entrevistador e entrevistado, pois não se restringe a um roteiro rígido – entrevista estruturada –, de modo que, mesmo com perguntas previamente estabelecidas, a entrevista semiestruturada não oferece alternativas de respostas ao entrevistado, que pode respondê-la de modo mais livre.

Além disso, no decorrer da entrevista semiestruturada, ao perceber que uma questão pode comprometer o seu desenvolvimento, o pesquisador pode decidir sobre o momento mais oportuno para formulá-la (Gil, 2021). Sendo assim, realizamos uma entrevista semiestruturada com a vice-gestão da Escola B, a fim de conseguir informações mais relevantes sobre as suas percepções de como a participação estudantil acontece nessa escola.

Sobre o questionário, por seu turno, Chizzotti (2017, p. 68) afirma que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar respostas verbais ou escritas dos informantes. Dentre as suas vantagens estão a possibilidade de: atingir um grande número de pessoas, mesmo que dispersas em diferentes áreas geográficas, já que o questionário pode ser enviado por correios ou e-mail; permitir que as pessoas respondam no momento em que acharem mais conveniente; garantir o anonimato das respostas; e não expor o pesquisado à influência das opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador (Gil, 2021).

Nos questionários abertos, os pesquisados fornecem as suas próprias respostas; nos fechados, por sua vez, é solicitado que eles escolham apenas uma das alternativas que estão presentes numa lista. Nesse sentido, fizemos um questionário aberto com os estudantes que participaram do grupo focal, a fim de observar o perfil deles.

Realizamos um grupo focal com estudantes gremistas e protagonistas, com o intuito de identificar a concepção deles acerca da participação estudantil em suas escolas. Segundo Gil (2021, p. 131), esse tipo de entrevista é muito utilizado em estudos exploratórios, mas também “para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas”. Ademais, acontece por meio de um moderador – o pesquisador – ou por uma equipe, e o número de participantes pode variar entre seis a 12 pessoas.

> De modo geral, o moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação. O assunto é introduzido como uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários sejam obtidos (Gil, 2021, p. 131).

Para complementar a construção dos dados da pesquisa, uma vez que, no estudo de caso, é necessário o uso de múltiplas fontes de evidência (Gil, 2021), realizamos a observação participante, definida pelo autor supracitado como:

> A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo. [...] É um método em que o pesquisador procura colocar-se no lugar das pessoas que estão sendo

> investigadas. É, pois, um método que reduz a distância entre o pesquisador e as pessoas que estão sendo estudadas (Gil, 2021, p. 121-122).

Nesse sentido, buscamos acompanhar as reuniões das instâncias colegiadas das escolas investigadas, a fim de observar no contexto da prática como a participação estudantil se efetiva nesses espaços.

Para compor a amostra deste estudo, partimos da compreensão de que as escolas que possuem a atuação de um grêmio estudantil dispõem de mais possibilidades de participação dos estudantes nas outras instâncias colegiadas. Dessa forma, buscamos uma EREM pertencente à Gerência Regional de Educação (doravante, GRE) Recife Sul e outra, à GRE Recife Norte.

Com o aceite dos participantes para participarem desta pesquisa, realizamos conversas informais com eles, a fim de estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e pesquisados. Com a autorização dos participantes e/ou responsáveis, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para maiores de 18 anos ou emancipados e para responsável legal por menores de 18 anos – e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – para menores de 7 a 18 anos –, conforme modelos do Comitê de Ética em Pesquisa (doravante, CEP) da UFPE, realizamos as entrevistas e observações das reuniões do conselho de classe da escola sob a jurisdição da GRE Recife Norte. Faz-se necessário destacar que esta pesquisa foi submetida ao CEP da UFPE, por se tratar de uma pesquisa com estudantes do ensino médio, os quais, de modo geral, ainda não atingiram a maioridade.

Para analisar os dados coletados no processo de investigação, utilizamos a Análise de Conteúdo, a qual, segundo Bardin (2009, p. 44), pode ser definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos (*sic*) da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Franco (2021, p. 21) explica que o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, que pode ser verbal – oral ou escrita –, gestual, pelo silêncio, figurativa, documental ou diretamente provocada. Além disso, a Análise de Conteúdo baseia-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como:

> Uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais

> no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2021, p. 13).

De acordo com Bardin (2009), o processo de categorização é uma operação que classifica os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e que, em seguida, reagrupa-os de acordo com a analogia, a partir de critérios definidos anteriormente. As categorias são "rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado (*sic*) em razão das características comuns destes elementos" (Bardin, 2009, p. 145).

As categorias podem ser definidas pelo critério semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico "(classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem)" (Bardin, 2009, p.145-146).

Neste estudo, as categorias analíticas partem do critério *léxico*, tomando por base as classificações dos tipos e níveis de participação propostas pelos autores estudados neste trabalho, dentre os quais Bordenave (1987), Pateman (1992), Lima (1998) e Luck (2013).

É importante destacar que, no processo de categorização, faz-se necessário contemplar algumas características, como:

> a) A exclusão mútua: essa condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; b) A homogeneidade: num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise; c) A pertinência: o sistema de categorias deve reflectir (*sic*) as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens; d) A objectividade (*sic*) e a fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; e) A produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Bardin, 2009, p. 147-148).

Considerando que a Análise de Conteúdo tem por objetivo fazer inferências para responder questões ligadas ao motivo que levou a determinado enunciado e aos efeitos que ele pode gerar e compreendendo a importância de observar o contexto no qual o enunciador está inserido, por meio da análise do conteúdo das mensagens emitidas pelos pesquisados, buscamos construir as nossas reflexões sobre a participação dos estudantes nas instâncias colegiadas das EREMs da Região Metropolitana do Recife.

3 DEMOCRACIA E OS FUNDAMENTOS DA PARTICIPAÇÃO

3.1 A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA LIBERAL

Desde o seu nascimento na Grécia Antiga, a democracia vem adquirindo diferentes significados e interpretações, a partir da constituição social e política de determinada época. Se na cidade-estado (Atenas) ela incorporava o conceito etimológico de governo da maioria ou governo do povo, com o passar do tempo foi adquirindo diversos sentidos, a partir de diferentes interesses e interpretações. É interessante observar que a ideia de participação dos cidadãos se constitui como elemento fundamental no debate sobre a democracia, aparecendo como destaque no pensamento de alguns teóricos da área da Ciência Política e Social, seja para minimizá-la ou para concebê-la como essencial para a diminuição das desigualdades e para a emancipação cidadã.

Considerando a noção de democracia da Antiguidade Grega, percebe-se a importância que a participação do povo desempenhava na construção do bem comum da *pólis*. Nas praças públicas ou *ágoras*, os cidadãos livres gozavam do direito de debater, deliberar e decidir, junto aos demais, sobre questões relacionadas ao bem comum da cidade. No entanto, essa concepção de cidadão livre era bastante restrita, uma vez que se limitava aos poucos homens da cidade, ficando de fora as mulheres, os escravos, os estrangeiros – que embora fossem obrigados a pagar impostos e cumprir o serviço militar, não podiam participar de cargos públicos, por não pertencerem à cidade – e os jovens que ainda não tinham completado dezoito anos (Cabral Neto, 1997).

Mesmo apresentando essa característica excludente, a democracia ateniense pautava-se no critério da liberdade para constituir a igualdade política, ou seja, para participar era necessário ser um cidadão livre, não importando a classe social, de modo que tomavam parte das decisões

> A aristocracia que trazia consigo todos os hábitos da nobreza; a classe média rural, constituída por agricultores que ansiavam por liberdade; e a população urbana integrada pelos negociantes, industriais e trabalhadores de todas as categorias, que, ao lado de segmentos da população rural, formavam um forte sustentáculo das ideias democráticas (Cabral Neto, 1997, p. 290).

O grau de instrução também não era impedimento para a participação, pois diferentes grupos de homens, com pouco ou elevado grau de instrução, atuavam igualmente no espaço democrático comum de deliberação. Contudo, embora a assembleia fosse composta por todos os cidadãos, na prática, era mais frequente a participação dos trabalhadores e negociantes da

cidade, uma vez eles que tinham localização geográfica privilegiada, ao contrário dos moradores do interior e do litoral, que, justamente pela distância do centro urbano, tinham pouca frequência participativa. Além disso, a participação dos segmentos mais ricos da população também era menos frequente, visto que os indivíduos pertencentes a estes grupos tinham certa hesitação quanto ao regime democrático.

O número de cidadãos que exerciam o direito de falar nas assembleias era reduzido a alguns líderes, nos quais era depositada certa credibilidade para formular o delineamento da política a ser seguida. Porém, a decisão sobre a adoção ou recusa da política sugerida cabia sempre à assembleia popular e não ao líder. Ou seja, o reconhecimento de uma liderança não significava a renúncia ao poder de decisão de todos. Outro elemento importante da democracia grega diz respeito aos mecanismos de responsabilização sobre todos os que ocupavam cargos públicos, de modo que se realizava toda uma fiscalização sobre a sua magistratura e, mesmo que o indivíduo tenha sido escolhido mediante sorteio, ele era submetido a um exame prévio, além de toda uma avaliação da sua vida pública e particular. Ademais, no término do seu mandato, havia uma rigorosa prestação de contas, perante uma comissão de fiscais públicos (Cabral Neto, 1997).

O exemplo da experiência histórica de Atenas remete à concepção de democracia direta, na medida em que não existia burocracia nem representantes, de forma que o poder político era exercido exclusivamente pelo povo. Embora essa participação política apresentasse caráter limitado, conforme destacamos anteriormente, ela contribuiu para o entendimento da importância da participação dos cidadãos, no que tange às decisões que afetam e direcionam toda a sociedade. Compreendemos que o modelo grego de democracia não pode ser transportado nem implementado na contemporaneidade, devido ao grande contingente populacional e às diferentes configurações e complexidades que as sociedades mundiais registram nos dias atuais.[5] No entanto, é importante refletir sobre o modo como a democracia, a partir de uma concepção hegemônica, reconfigurou o conceito de cidadania e participação – da transformação do cidadão da *pólis*, do governo do povo, para o cidadão proprietário/consumidor, do governo de uma minoria.

[5] Segundo Miguel (2005), não há a possibilidade de termos "o governo do povo", tal qual na Grécia Antiga, devido à extensão e complexidade de nossas sociedades, inclusive porque a incorporação de um número crescente de grupos à cidadania multiplicou potencialmente o número de conflitos. Nesse sentido, é preferível pensar que alcançamos uma espécie de adaptação, uma vez que a representação política permite a realização de algo parecido com o que aconteceu na cidade-estado Atenas, há séculos. Portanto, qualquer proposta de democracia direta para as sociedades atuais seria utopia.

Segundo Cabral Neto (1997), o grande desenvolvimento do pensamento democrático aconteceu no contexto das revoluções burguesas que emergiram, nos séculos XVII e XVIII, na Europa. Ao mesmo tempo em que forjaram e fundamentaram-se no ideário liberal ao lado da democracia moderna, essas revoluções também se constituíram como produto do capitalismo. Diante disso, o pensamento liberal, que fundamenta a democracia moderna, coloca o cidadão como submisso à propriedade privada.

Influenciada pela ideia de igualdade natural, proposta por Locke, o liberalismo incorpora a participação do cidadão como um direito conquistado, mediante a condição de propriedade. Sobre a teoria da democracia liberal, Alcântara (2019, p. 22) afirma que:

> Tal perspectiva da teoria democrática opera a redução do campo da política à competição, ao individualismo e à mera agregação mecânica de preferências originadas na esfera privada da vida dos indivíduos, quase sem mediação da dimensão coletiva, além de defender a redução da dimensão do 'político' aos limites do Estado. Esvazia-se, assim, a possibilidade de construção de vontades coletivas pela política, diminuindo-se os espaços efetivos de participação e deliberação pública.

Considerada como teoria hegemônica, Pateman (1992) revela que a democracia moderna é a mais aceita entre os teóricos da política e os sociólogos políticos, de modo que pode ser considerada ortodoxa. Nessa teoria, a participação popular é vista como de menor relevância e apresenta-se como perigo para a política. Os motivos que levaram a essa concepção correspondem ao fato de os teóricos modernos considerarem que as teorias clássicas, que sonhavam com o ideal de participação dos cidadãos nas decisões da cidade, da comunidade, em nível mais elevado, precisavam de uma radical revisão ou, então, de uma rejeição total.

Havia também uma preocupação com a estabilidade do sistema político e com quais seriam as condições ou pré-requisitos necessários para que essa estabilidade fosse assegurada. Essa preocupação originou-se na comparação realizada entre democracia e totalitarismo, que eram consideradas as duas alternativas políticas possíveis para o mundo moderno. Resumidamente, a atual teoria democrática resultou "de um acontecimento intelectual do século XX, o desenvolvimento da sociologia política, e de um evento histórico, a emergência de Estados totalitários" (Pateman, 1992, p. 10).

A autora supracitada esclarece que não era a ideia de democracia que estava perdendo forças, quanto à sua capacidade de ideal político. O que estava sendo questionado, na verdade, era a ênfase dada à participação e, com ela, a própria formulação feita pela teoria clássica. Alguns acontecimentos políticos, nos quais a alta taxa de participação popular esteve

presente, como, por exemplo, na instituição de governos fascistas e na introdução de regimes totalitários, colocou em evidência uma maior tendência de associar a palavra *participação* ao conceito de *totalitarismo,* ao invés de associá-la ao conceito de *democracia*.

O medo do totalitarismo, que pairava como uma possível ameaça, de modo que era preciso pensar formas de manter a estabilidade do estado democrático, e a instabilidade de outros Estados no mundo pós-guerra, nos quais poucas ex-colônias mantiveram um sistema político democrático nos moldes ocidentais, acrescentados aos dados revelados na expansão da sociologia política no pós-guerra, foram elementos suficientes para que as dúvidas e desconfianças dos teóricos modernos, quanto às antigas teorias democráticas, fossem justificadas.

Além disso, os resultados de algumas pesquisas empíricas, realizadas sobre os comportamentos políticos, apontaram que havia uma considerável falta de interesse dos cidadãos, sobretudo das pessoas com baixa condição social e econômica, nas questões políticas. Diante disso,

> A conclusão esboçada (quase sempre por sociólogos políticos travestidos de teóricos de política) é a de que a visão 'clássica' do homem democrático constitui uma ilusão sem fundamento e que um aumento da participação política dos atuais não-participantes poderia abalar a estabilidade do sistema democrático, considerando-se as perspectivas das atitudes políticas (Pateman, 1992, p. 11).

Com base nesses pensamentos acerca da participação, começou-se a duvidar ou a contestar o ideal democrático da teoria clássica da democracia. Dessa forma, considerando que esse pensamento – de governo do povo – não passava de um ideal utópico, era preciso pensar a democracia numa concepção mais realista.

No esforço de fazer uma revisão da teoria democrática clássica, destaca-se o economista austríaco Joseph Schumpeter, que aborda a democracia a partir de um "modelo de equilíbrio elitista e pluralista" (Macpherson, 1978, p. 81), fornecendo, assim, alguns argumentos teóricos para o desenvolvimento da concepção hegemônica – a democracia liberal. Macpherson (1978, p. 81) aponta que o modelo democrático, proposto por Schumpeter, pode assumir essa definição devido a três características fundamentais:

> É pluralista porque parte da pressuposição de que a sociedade a que se deve ajustar um sistema político democrático é uma sociedade plural, isto é, uma sociedade consistindo de indivíduos, cada um dos quais é impelido a muitas direções por seus muitos interesses, ora associado com um grupo de companheiros, ora com outro. É elitista naquilo que atribui a principal função no processo político a grupos auto-escolhidos de dirigentes. É um modelo de equilíbrio no que apresenta o processo

> democrático como um sistema que mantém certo equilíbrio entre a procura e a oferta de bens políticos.

Na obra *Capitalismo, Socialismo e Democracia* (1961), Schumpeter tece, *a priori*, uma crítica ao pensamento dos teóricos clássicos que acreditavam na ideia do cidadão interessado no bem comum e consciente do seu papel na sociedade. Para o autor, os indivíduos tinham interesses particulares, de forma que não seria possível unir todas as vontades individuais em nome de um bem comum, o qual implica a capacidade de resolver, de modo racional e definitivo, todas as questões que envolvem a vida de todos. A impossibilidade do bem comum não se dá porque os homens podem pensar em outras coisas, mas, sim, porque, para diferentes grupos e indivíduos, o bem comum pode ter diferentes significados.

> Não há, para começar, um bem comum inequivocamente determinado que o povo aceite ou que possa aceitar por força de argumentação racional. Não se deve isso primariamente ao fato de que as pessoas podem desejar outras coisas que não o bem comum, mas pela razão muito mais fundamental de que, para diferentes indivíduos e grupos, o bem comum provavelmente significará coisas muito diversas (Schumpeter, 1961, p. 307).

Outro ponto discutido pelo teórico supracitado é a questão da soberania popular. Ele propõe a substituição de governo do povo pelo governo aprovado pelo povo, explicando que, exceto no caso da democracia direta, "o povo, como povo, não pode jamais governar ou dirigir realmente" (Schumpeter, 1961, p. 296). Sendo assim, o autor advoga a favor da democracia representativa, por meio de um parlamento.

> É também exato que numa comunidade de qualquer tamanho, especialmente se nela ocorre o fenômeno da divisão do trabalho, seria muito inconveniente se cada indivíduo tivesse de entrar em contato com todos os outros para acertar um ponto qualquer, na sua qualidade de membro do corpo dirigente ou governante. Muito mais conveniente seria consultar o cidadão apenas sobre as decisões mais importantes (por *referendum*, digamos) e resolver as outras questões por intermédio de um comitê por ele nomeado, ou seja, uma assembleia ou parlamento, cujos membros seriam eleitos por votação popular. Esse comitê ou conjunto de delegados, como vimos acima, não representará o povo no sentido legal, mas o fará numa acepção técnica – representará, refletirá ou dará voz à vontade do eleitorado (Schumpeter, 1961, p. 306).

A ideia de representação não corresponde ao sentido de que os representantes estariam à total disposição dos interesses e necessidades do povo, pelo contrário, segundo Miguel (2005), Schumpeter faz uma redefinição da democracia, de maneira a legitimar uma minoria governante e também as monarquias que estavam em declínio.

Desse modo, o governo seria formado pela luta concorrencial por votos, e a teoria, nessa perspectiva de competição de uma elite pelo poder, promoveria "uma gigantesca redução do alcance da democracia, já que, para ela, o resultado do processo eleitoral não indica a formação de nenhum tipo de vontade coletiva" (Miguel, 2005, p. 9).

Considerando que o povo tinha pouca racionalidade e que as suas escolhas eram fundamentadas em percepções insuficientes, desprovidas de senso coletivo, uma vez que escolhiam os políticos a partir de fatores fora do âmbito das suas necessidades sociais e políticas, e que a democracia era apenas um conjunto de regras de formalização do voto popular para a escolha de seus líderes, o resultado das eleições não corresponderia à vontade coletiva, mas, sim, ao simples conjunto de opções manipuladas, preconceituosas e de decisões sem reflexão acurada. Diante disso, para que o sistema político funcionasse satisfatoriamente, os cidadãos deveriam se contentar apenas com o momento do voto, que aconteceria de tempos em tempos, enquanto, no intervalo entre uma eleição e outra, a população apenas obedecesse ou cumprisse as ordens que supostamente refletiam as suas vontades (Miguel, 2005).

Para Schumpeter (1961), além de serem influenciados pelo discurso dos candidatos, os eleitores também não tinham nenhum controle sobre os seus líderes, a não ser o poder de substituí-los por outros nas eleições. O ponto central da sua teoria não estava na participação do povo, mas, sim, na forma em que se dava a competição eleitoral pelo voto do cidadão. Sendo assim, a sua teoria tem caráter procedimental, na medida em que considera que:

> A democracia é um *método político*, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa) e, por isso mesmo, incapaz de ser um fim em si mesmo, sem relação com as decisões que produzirá em determinadas condições históricas. E justamente este deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de definição (Schumpeter, 1961, p. 296, grifo do autor).

De modo geral, na concepção da democracia de equilíbrio elitista e pluralista, era desconsiderada a participação do povo na tomada de decisões, sob o argumento de que ele não tinha conhecimento necessário, tampouco discernimento para atuar na política. Ao povo, portanto, só caberia a participação para fazer funcionar o processo eleitoral, mediante o voto. Dessa forma, "partido e máquina eleitoral constituem simplesmente a reação ao fato de que a massa eleitoral é incapaz de outra ação que não o *estouro da boiada*" (Schumpeter, 1961, p. 337, grifo do autor).

Por meio do procedimento/método, qualquer pessoa, a princípio, era livre para competir pela liderança nas eleições. No entanto, a classe dominante ou a classe política eram as que tinham condições para oferecer candidatos para disputar as eleições (Pateman, 1992).

Nesse sentido, observa-se que a teoria schumpeteriana tem como proposta a legitimação da democracia, associando a baixa participação do povo ao protagonismo quase absoluto da elite – a liderança política (Alcântara, 2019). Em linhas gerais, a visão de Schumpeter era profundamente desencantada com a possibilidade de a democracia conseguir cumprir "quaisquer de suas promessas fundamentais – governo do povo, igualdade política e participação na tomada de decisões" (Miguel, 2005, p. 10).

Macpherson (1978, p. 82) aponta que, na teoria liberal, a participação não é um valor em si mesmo, tampouco um valor que serve de instrumento para realizar um conjunto de seres humanos mais elevados e socialmente conscientes. Dessa forma, a finalidade da democracia não é contribuir com o que o povo pode ou deseja ser, mas, sim, fazer o registro do que o povo quer, mediante o voto.

O teórico supracitado explica que, como em um sistema de procura e oferta, o modelo democrático liberal faz analogia com o mercado, na medida em que não apenas presume que o cidadão é um homem econômico, essencialmente consumidor e apropriador, mas também que as demandas políticas que as diferentes pessoas esperam ou desejam do governo são muito diversas e variáveis, de modo que o único meio de efetivá-las, de obter o fornecimento de bens políticos e a distribuição proporcional às inúmeras demandas é por meio de um sistema empresarial que opera conforme o modelo padrão de uma economia concorrencial.

Considerando que as demandas políticas são diversas, não se espera que delas surja espontaneamente um grupo que produza uma posição majoritária. Considerando, também, que, no sistema democrático, o governo deve expressar a vontade da maioria, é necessário um aparelho que produza um conjunto de decisões que satisfaça a todos ou, pelo menos, à maioria, e que essas decisões sejam as mais agradáveis possíveis dentre os tantos interesses individuais divergentes (Macpherson, 1978).

Na produção de um governo estável, no qual possa existir equilíbrio entre as inúmeras demandas políticas e as decisões governamentais em torno da maioria, haveria um sistema político empresarial, no qual os partidos, enquanto produtores, oferecem cestos de proporções diferentes de bens políticos, e os votantes, por meio do voto majoritário, podem escolher um determinado partido, que é oferecido como o melhor ou como o único. Em suma, o modelo de equilíbrio elitista e pluralista "trata os cidadãos como simples consumidores políticos, e a sociedade política simplesmente como uma relação do tipo mercado entre eles e os fornecedores de mercadorias políticas" (Macpherson, 1978, p. 84).

Nesse sentido, Macpherson (1978) aponta que esse modelo não é tão democrático quanto aparenta ser, pois ele proporciona um equilíbrio desigual entre a oferta e a procura de bens políticos. Em sociedades desiguais, as demandas políticas das classes sociais mais elevadas são as mais efetivas, visto que essas classes sociais têm maior poder aquisitivo, no sentido de dinheiro, e, assim, podem financiar um partido, um candidato ou uma campanha eleitoral, além de possuir poder aquisitivo no sentido de gasto de energia na organização e na participação no processo político, alcançando, portanto, mais acesso aos bens políticos. Diferentemente do cidadão comum, o qual não tem dinheiro, tampouco tempo, para entrar na competição eleitoral, devido à pouca condição social para participar do processo político, por meio do empenho da sua energia pessoal. O autor explica que:

> Aqueles cuja instrução e ocupação tornam mais difícil para si do que para outros o adquirir, dominar e pesar a informação necessária para a efetiva participação, estão claramente em desvantagem: uma hora de seu tempo dedicada à participação política não terá tanto efeito quanto uma hora de outros em condições mais vantajosas. [...] A desigualdade social cria assim a apatia política. [...] Uma das frequentes razões para não votar é o sentimento de que não há escolha real (Macpherson, 1978, p. 91).

Uma das características da concepção hegemônica de democracia é que, para os seus defensores, a apatia política do votante não deriva do processo de desigualdade da sociedade, mas é algo natural e, até mesmo, necessário para a manutenção do sistema. Outro ponto a considerar é que, no sistema concorrencial, são poucos os partidos que disputam no processo eleitoral, o que mantém o domínio de interesses e bens políticos em torno de uma elite, pois, se existem poucos vendedores, eles não precisam corresponder – nem correspondem, de fato – às demandas dos compradores, como deveria acontecer num sistema totalmente concorrencial. Dessa forma, “eles podem estabelecer os preços e a gama de mercadorias que serão oferecidas. Mais que isso, eles podem, em considerável grau, criar a demanda” (Macpherson, 1978, p. 92).

Na concepção teórica da democracia liberal, a qual assume caráter de governo representativo, mediante um processo político análogo ao mercado empresarial, a participação do povo, enquanto instrumento de processo político de tomada de decisão para além do voto, não é possível de ser concebida. Na manutenção de um poder elitista, quanto mais distante e apático estiver o povo, mais fácil será encaminhar as decisões políticas para o atendimento dos interesses de uma minoria.

Nesse sentido, é importante buscar compreender as possibilidades de uma teoria democrática que procure romper com a manutenção do poder pela minoria elitizada e que

favoreça mecanismos e espaços ampliados para a participação popular. É importante, também, considerar que, embora um sistema com mais participação por si só não seja capaz de afastar todos os problemas da sociedade, "a baixa participação e a iniquidade social estão de tal modo interligadas que uma sociedade mais equânime e mais humana exige um sistema de mais participação política" (Macpherson, 1978, p. 98).

No entanto, embora possa prevalecer o entendimento da democracia liberal de que o povo não tem capacidade racional nem interesse político, de que ele só precisa participar, mediante o voto, na escolha de representantes que, muitas vezes, não representam os seus interesses e necessidades, faz-se necessário pensar em meios democráticos de mais participação, pois, quando se coloca o problema e o papel da participação na teoria democrática num contexto mais amplo do que o que é dado pela concepção hegemônica – teoria democrática liberal – e quando se relaciona o material de pesquisas empíricas com os problemas teóricos,[6] fica evidente que:

> Nem as reivindicações por mais participação nem a própria teoria da democracia participativa baseiam-se, como se diz com tanta frequência, em ilusões perigosas ou sobre fundamentos teóricos ultrapassados e fantasiosos. Ainda podemos dispor de uma teoria da democracia moderna, viável, que conserve como ponto central a noção de participação (Pateman, 1992, p. 147).

Sendo assim, a teoria da democracia participativa pode ser vista como possibilidade de um caminho que supere ou reduza o pensamento hegemônico, que procura reduzir o cidadão a um mero consumidor, a apenas um voto, necessário para o funcionamento da máquina eleitoral, em um processo mercantil de oferta e compra de bens políticos.

3.2 DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: UM POSSÍVEL CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO

A democracia participativa tem como base referencial o filósofo Jean Jacques Rousseau (2007), o qual, com a sua teoria de Contrato Social, contribuiu fundamentalmente para a ideia da participação individual de todos os cidadãos no processo político de tomada de decisão. Dessa maneira, para além da proteção de um conjunto de arranjos institucionais, a participação produz efeitos psicológicos nos participantes, garantindo, assim, "uma inter-

[6] Pateman refere-se aos estudos empíricos apresentados e às teorias democráticas abordadas em seu livro *Participação e Teoria Democrática* (1992).

relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas" (Pateman, 1992, p. 35). Mesmo que tenha elaborado a sua teoria antes do nascimento das sociedades modernas e que o seu modelo de sociedade ideal seja fundamentado numa cidade-estado não industrial, Rousseau pode fornecer hipóteses básicas a respeito da função da participação em um Estado democrático.

Ele defendia que os homens nascem bons, íntegros e livres, mas que, na convivência de uma sociedade de propriedade privada que gera desigualdades, eles se tornam maus e injustos, passando a viver em insegurança, devido aos conflitos de interesses pessoais e de autopreservação. Nesse sentido, a questão era saber se havia possibilidade de o homem continuar a ser livre, mantendo-se em segurança e com uma vida de bem estar na sociedade (Vilalba, 2013). Para Rousseau (2007), isso seria possível mediante um contrato social, no qual os homens abririam mão da sua liberdade individual em prol da liberdade coletiva em uma sociedade constituída na soberania da vontade geral.

> Essa soma de forças só pode nascer da cooperação de muitos: porém, sendo a força e a liberdade de cada homem os primeiros instrumentos de sua conservação, como ele as empenhará sem prejudicar-se e sem negligenciar os cuidados que deve a si mesmo? Essa dificuldade, retornando ao meu tema, pode ser enunciada nos seguintes termos. 'Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, ao unir-se a todos, obedeça somente a si mesmo e continue tão livre quanto antes'. Esse é o problema fundamental para o qual o contrato social oferece a solução (Rousseau, 2007, p. 33).

Para compreender o sistema político de participação ideal, mediante contrato social, proposto por Rousseau (2007), é necessário observar a natureza de suas proposições, a saber:

Primeiramente, a vontade geral é soberana, todos os interesses particulares estão subordinados à ela, de modo que é "somente a partir desse interesse comum que a sociedade deve ser governada" (Rousseau, 2007, p. 42). É importante ponderar que a vontade geral e a vontade de todos são distintas. A vontade geral é reta, direciona-se à utilidade pública, considera apenas o bem comum e não é passível de engano. Já a vontade de todos, prende-se ao interesse privado e, mesmo que os homens sejam bons e queiram o bem, na medida em que buscam seus próprios interesses podem dar a entender que desejam o mal.

Em segundo lugar, numa condição ideal para a tomada de decisões, não pode haver a presença de grupos organizados, mas apenas indivíduos, pois, quando existem grupos, associações, entre outros, o resultado das decisões não é mais a vontade geral, ou seja, não é

um resultado derivado de pequenas diferenças entre os homens, mas, sim, um resultado de um grupo grande em relação ao indivíduo em prol de interesses particulares.

> No entanto, quando se criam facções, associações parciais em detrimento da grande, a vontade de cada uma dessas associações torna-se geral em relação aos seus membros e particular em relação ao Estado; pode-se dizer então que o número de votantes não é mais o de homens, mas o de associações. As diferenças tornam-se menos numerosas e produzem um resultado menos geral. Enfim, quando uma dessas associações é tão grande que sobrepuja todas as outras, não temos mais como resultado uma soma de pequenas diferenças, mas uma diferença única; então, não há mais vontade geral, e a opinião que prevalece é uma opinião particular. Portanto, para ter claramente o enunciado da vontade geral, é importante que não haja sociedade parcial no Estado e que cada cidadão opine apenas por si mesmo (Rousseau, 2007, p. 46).

Outra condição seria que houvesse certas condições econômicas para que os cidadãos pudessem participar com igualdade e independência. Não seria necessária uma igualdade econômica absoluta, mas ela deveria ser mínima ao ponto de que as diferenças entre os indivíduos não fossem suficientes para levar a uma dominação de um pelo outro. Desse modo, "quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja bastante opulento para poder comprar um outro e nenhum bastante pobre para ser forçado a vender-se"[7] (Rousseau, 2007, p. 67). Para Rousseau (2007), a propriedade privada seria a causa das desigualdades existentes na sociedade, então, para que os homens fossem iguais seria necessário que existissem condições mais justas.

Em terceiro lugar, o contrato social permitiria que os homens passassem do estado de natureza para o estado civil, de modo que, mesmo abrindo mão dos seus interesses e da sua liberdade individual em favor de um coletivo, eles obteriam muitas vantagens, tornando-se seres mais elevados.

> A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança muito significativa, substituindo, em sua conduta, o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava. É somente então que, a voz do dever sucedendo ao impulso físico e o direito ao apetite, o homem, que até então só havia considerado a si mesmo, vê-se forçado a agir segundo outros princípios e a consultar a razão antes de escutar suas inclinações. Embora nesse estado ele se prive de várias vantagens oriundas da natureza, obtém outras igualmente grandes: suas faculdades se exercitam e se desenvolvem, suas idéias se ampliam, seus sentimentos se enobrecem, sua alma inteira se eleva a tal ponto que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem muitas vezes abaixo daquela da qual saiu, ele deveria

[7] É interessante pensar na preocupação que Rousseau (2007) demonstra, quanto à necessidade da condição de igualdade e de independência econômica entre os indivíduos nos processos políticos de participação direta. Não querendo criticar a democracia representativa em si, o que se observa é como a desigualdade econômica parece sustentar o processo eleitoral, de modo que a elite política tem permanecido no poder às custas da compra de votos. Nesse sentido, não há interesse em promover a diminuição das desigualdades, muito menos em ampliar espaços de participação popular, pois o povo que tem melhores condições econômicas e tem consciência de seu papel enquanto cidadão, quando inserido em diferentes espaços de participação, é muito mais difícil de dominar.

> bendizer sem parar o instante feliz que o arrancou dali para sempre e que fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem (Rousseau, 2007, p. 37).

Em quarto lugar, na concepção de participação enquanto função educativa, de desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa humana, o indivíduo aprende a desenvolver as habilidades de cidadão. De acordo com Pateman (1992), ao desejar a cooperação de outros, o indivíduo precisa levar em consideração assuntos mais abrangentes que os seus interesses próprios e imediatos, e, assim, ele aprende que existe uma ligação entre o interesse público e o privado.

Como sujeito participativo na tomada de decisão, o indivíduo torna-se livre e, assim, passa a ter controle sobre a sua própria vida. Nesse sentido, compreende-se que existe uma relação entre participação e controle, no sentido de quanto mais participativo, mais o indivíduo passa a ter controle sobre si mesmo e sobre as estruturas sociais e políticas em que vive. Ademais, na medida em que os indivíduos são senhores de suas vidas, não cabe ninguém ser senhor de ninguém. O processo participativo assegura que "nenhum homem ou grupo seja senhor de um outro, todos são igualmente dependentes entre si e igualmente sujeitos à lei" (Pateman, 1992, p. 41).

Considerando o papel educativo da participação como a primeira função da teoria de Rousseau, é possível dizer que outras funções estão atreladas à ela. Desse modo, a segunda função da participação permite que o indivíduo aceite mais facilmente as decisões coletivas. Ou seja, quando os indivíduos participam da tomada de decisão, considerando que são livres, mas dependentes entre si e iguais perante a lei, não há dificuldade em aceitar o que foi decidido. A terceira função, por seu turno, corresponde à ação de integração, na medida em que a participação nas tomadas de decisão sobre a condução do meio em que vive ou trabalha, dá a cada indivíduo a sensação de pertencimento, de fazer e ser parte da comunidade (Pateman, 1992, p. 41).

Mesmo compreendendo que a teoria da democracia participativa de Rousseau (2007) é influenciada pelo modelo democrático de participação individual dos cidadãos da Grécia Antiga e que esse modelo não seria mais aplicável nas nossas sociedades atuais, destacamos a importância da função educativa da participação nos processos democráticos, à medida que, quanto mais participa, mais apto o indivíduo se torna para participar politicamente e, assim, colaborar para uma transformação social.

No exercício participativo, os indivíduos aprendem a expor as suas opiniões e os seus argumentos, mas também a ouvir e entender a fala dos outros, aprendem a buscar o interesse

coletivo e aprendem, também, que a decisão do grupo, embora não seja a sua vontade pessoal, é a vontade coletiva. Enfim, quanto mais participação, maior o desenvolvimento educativo e psicológico do indivíduo e, consequentemente, maior a probabilidade da atuação de um cidadão consciente na construção de uma sociedade mais democrática.

É no sentido de mais participação política, em oposição à teoria democrática liberal, que a teoria democrática participativa defende a ampliação do político[8] e resgata a ideia de cidadania, articulada ao conceito de soberania popular. Numa perspectiva mais contemporânea, ela desponta no cenário de marcantes transformações, que ocorreram, nas décadas de 1960 e 1970, com o surgimento dos novos movimentos sociais, os quais reivindicavam por mais participação e poder de decisão nas políticas públicas. Busca-se, portanto, a expansão das práticas democráticas para os espaços fora do âmbito governamental e dos espaços tradicionais de políticas, de modo que não basta perguntar quem pode participar das decisões políticas, mas, sim, quais são os espaços sociais para que aconteça essa participação (Alcântara, 2019).

Sobre a ampliação dos espaços participativos, para além dos limites do Estado, Pateman (1992) buscou verificar se há uma evidência de participação em esferas não governamentais, em especial, nas indústrias. Ela aponta que, na esfera do trabalho industrial, a grande questão referente à participação é que ela envolve uma mudança, seja em menor ou em maior medida, na estrutura de autoridade ortodoxa, em que a tomada de decisões é prerrogativa da administração, de modo que os trabalhadores não participam.

Nesse sentido, podem ocorrer três tipos de participação: 1) a pseudoparticipação, que acontece quando os trabalhadores são chamados para participar apenas para serem informados de uma decisão tomada anteriormente. O objetivo seria, então, criar um sentimento de participação, mas, na verdade, os trabalhadores apenas fariam um endosso acerca da decisão do líder; 2) a participação parcial, quando os trabalhadores participam influenciando a decisão. No entanto, a palavra final e o poder de decisão estão centralizados com os superiores – a administração–; e 3) a participação plena, na qual não há um lado em poder desigual de decisão, "mas um grupo de indivíduos iguais que têm de tomar suas próprias decisões a respeito da atribuição das tarefas e execução do trabalho" (Pateman, 1992, p. 98).

[8] Segundo Vitullo *apud* Alcântara (2019, p. 59), a ampliação do político, na perspectiva dos participacionistas, deveria acontecer no sentido de promover a superação das fronteiras convencionais e gerar, assim, a legitimação da luta "por relações mais justas, humanas e igualitárias em outras esferas tradicionalmente consideradas não políticas, tais como família, matrimônio, o escritório, a fábrica, a escola, a administração, as forças armadas ou a comunidade".

Na teoria participativa de Pateman (1992), a participação no local de trabalho produziria certo senso de eficácia política, que causaria uma sensação no indivíduo de que a sua ação produz algum impacto sobre os resultados do processo político. O senso de eficácia política levaria a um sentimento de que participar é recompensador. Sendo assim, o indivíduo estaria sempre estimulado a participar, pois, quanto maior for essa sensação, maior será a probabilidade de participação do indivíduo. Diante disso, na medida em que o indivíduo atinge um maior grau de influência no resultado das decisões tomadas, o seu senso de eficácia política se torna mais forte e consolidado. No entanto, o espaço para a construção desse senso de eficácia política não seria o governo nacional, pois, diante deste, o indivíduo isoladamente não tem um grande poder de influência, de modo a interferir nas decisões políticas. Essa construção, portanto, aconteceria em outros espaços alternativos da sociedade civil e nas indústrias (Alcântara, 2019).

Ou seja, fora da esfera governamental, o indivíduo teria mais possibilidade de participar e de influenciar as decisões e, assim, construir o seu senso de eficácia política. Com o senso de eficácia política mais forte, o indivíduo participaria mais, o que aponta para um ciclo que se retroalimenta, potencializa a cidadania e, em consequência, fortalece a democracia.

Nesse sentido, Pateman (1992) afirma que a indústria ocupa uma posição crucial na possibilidade de construção de uma sociedade democrática, visto que, na medida em que possui relações de superioridade e de subordinação, a indústria é a “mais política” de todas as áreas, nas quais os indivíduos comuns podem interagir. Dessa forma, as decisões nela tomadas vão exercer grande efeito sobre a vida dos participantes. Além disso, por ter uma grande dimensão, a indústria pode favorecer a participação do trabalhador na tomada de decisões de modo direto e pleno.

Considerando que os trabalhadores podem participar em diferentes níveis dentro da indústria, a autora supracitada não propõe a substituição da forma de democracia representativa em função da democracia participativa. Ao contrário, ela informa que ambas podem atuar dentro do local de trabalho, pois uma não exclui a outra. Em espaços menores dentro da fábrica, os trabalhadores podem participar diretamente debatendo, buscando interesses e objetivos em comum e escolhendo os seus representantes. Numa esfera maior, eles podem participar mediante a atuação dos seus representantes, os quais ficariam responsáveis por intermediar a relação entre eles e a administração.

Somente tendo a oportunidade de participar de modo direto no processo de decisão e na escolha dos seus representantes em áreas/espaços alternativos, nas circunstâncias da modernidade, o indivíduo pode ter esperança de ter algum controle real sobre a sua vida ou sobre o desenvolvimento do ambiente em que vive (Pateman, 1992). Sendo assim, o conhecimento e o controle, adquiridos pela participação a nível local, podem se estender, de maneira que, como sujeito mais capacitado e com melhores condições de tomar decisões em contexto nacional, a possibilidade de a sociedade tornar-se mais participativa seria ampliada. Na relação entre uma sociedade participativa e os aprendizados adquiridos, o sujeito sempre estaria apto a participar e, continuamente, a aprender mais, em função da sua cidadania.

Segundo Pateman (1992), no contexto de uma sociedade participativa, o significado do voto para o indivíduo seria modificado, pois, além de ser um indivíduo determinado, ele teria ao seu dispor múltiplas oportunidades para se educar como cidadão público. Nesse sentido, a democracia participativa não entende a participação do indivíduo restrita aos procedimentos de eleição, ao voto. Ela fundamenta-se nas possibilidades do desenvolvimento educativo, psicológico e cívico do indivíduo, que, no exercício participativo, muito mais do que votar para escolher líderes, pode, também, avaliar as decisões dos representantes, acompanhar e cobrar que as políticas públicas sejam elaboradas e implementadas na direção da promoção dos direitos da sociedade na qual está inserido.

Dessa forma, mais uma vez, se compreende que a democracia participativa não busca excluir a representação – sistema político principal para a teoria democrática liberal –, visto que ela aceita o sistema representativo. No entanto, contrariamente à ideia da democracia liberal de que a participação não possui nenhum valor intrínseco, de que ela seria apenas um meio de escolha de representantes, na teoria participativa, a participação tem valor em si mesmo, ela representa possibilidade de desenvolvimento do cidadão. De acordo com Alcântara (2019, p. 54), para os teóricos da participação, não basta à democracia o comparecimento do eleitor às urnas, de tempos em tempos. A democracia deve reconhecer a participação política como um valor essencial, necessário, ao crescimento e desenvolvimento dos cidadãos.

Numa compreensão geral acerca das ideias discutidas anteriormente, percebemos que, embora Rousseau (2007) fundamente a sua teoria da participação individual dos cidadãos a partir da influência das cidades-estado da Grécia Antiga, a qual, como já dito, não pode ser replicada nos mesmos moldes aos dias atuais, Pateman (1992) concorda com o teórico supracitado sobre a importância da participação de cada cidadão nos processos de tomada de

decisão, de modo que, considerando as configurações das sociedades modernas, ela amplia essa compreensão, ao apontar que a participação dos indivíduos a nível local – trabalho –, como também em outras esferas, deve acontecer mediante participação direta e participação representativa, uma vez que ambas podem se complementar.

Rousseau (2007) e Pateman (1992) colaboram para a compreensão de que a participação é um caminho possível, frente ao poder centralizado nas mãos de uma elite. Diante disso, os indivíduos, enquanto sujeitos que participam na partilha de poder na tomada de decisões, tanto a nível local quanto a nível nacional, na medida em que aumentam o seu senso de eficácia política e, assim, ampliam a sua participação para mais espaços, podem desenvolver melhores habilidades, conhecimentos e autoconfiança em função da cidadania e em prol da luta pela efetivação dos direitos coletivos. Ou seja, a participação colabora para a formação do cidadão interessado pelo bem público e pela democracia, em seu sentido original.

Outro teórico que também colabora com a nossa reflexão acerca da participação em espaços para além da esfera governamental é Macpherson (1978), o qual também aponta a importância da participação no local de trabalho – indústria.

Vivendo com baixa condição econômica e alta condição de desigualdade social, o cidadão comum tem pouca possibilidade de participar e, assim, ter acesso ao processo de partilha de poder nas decisões sobre o rumo da sua vida e da sociedade em que vive. Dessa forma, para Macpherson (1978), existe uma estreita relação entre a ocorrência da baixa participação com as desigualdades presentes na sociedade, pois, numa sociedade capitalista, um sistema político de não participação funcionaria como meio de garantir e manter a sociedade em harmonia, em estabilidade.

Nesse sentido, o autor supracitado diz que existe um círculo vicioso, ou seja, uma relação complexa, na medida em que o indivíduo precisa mudar a percepção sobre si mesmo e participar. Desse modo, participando, ele contribui para a diminuição das desigualdades, mas, ao mesmo tempo, para participar, se faz necessário que as desigualdades sejam diminuídas ou eliminadas e, assim, possam existir condições reais de participação.

> Daí o círculo vicioso: não podemos conseguir mais participação democrática sem uma mudança prévia da desigualdade social e sua consciência, mas não podemos conseguir as mudanças da desigualdade social e na consciência sem aumento antes da participação democrática (Macpherson, 1978, p. 103).

Para alcançar uma sociedade participativa, conforme Macpherson (1978), é necessária uma mudança de consciência, de autoimagem, passando de mero consumidor para se enxergar e agir como sujeito da ação, que executa e desfruta do desenvolvimento da sua capacidade. Nesse sentido, o autor explica que as possíveis saídas desse círculo vicioso e a mudança de uma consciência capitalista para uma consciência mais democrática se dariam por meio de:

> [...] consciência cada vez maior dos ônus do crescimento econômico; dúvidas crescentes quanto à capacidade do capitalismo financeiro de satisfazer as expectativas do consumidor enquanto reproduzindo a desigualdade; crescente consciência dos custos da apatia política. E se pode dizer que cada um desses pontos está contribuindo para possivelmente atingir as condições indispensáveis para a democracia da participação: juntos, eles conduzem a um declínio da consciência do consumidor, a uma diminuição da desigualdade de classes, e ao aumento na participação política atual. As perspectivas para uma sociedade mais democrática não são, portanto, inteiramente infundadas. O movimento nesse sentido exigirá e estimulará um grau crescente de participação. E isso agora parece pertencer ao reino do possível (Macpherson, 1978, p. 109).

Como meio para alcançar a diminuição das desigualdades e fomentar maior participação e aumento da consciência política nos cidadãos, o teórico supracitado afirma que a participação deveria acontecer no âmbito local, começando pelos movimentos comunitários e nos processos de decisão no trabalho. A sua proposta de um modelo participativo é que sejam criados conselhos democráticos, em formato de pirâmide, que iriam perpassar por todos os níveis políticos, seriam compostos por delegados, que tomariam as decisões de maneira sucessiva até chegar ao topo, e seriam formados por um conselho nacional, para assuntos de interesse nacional, e por conselhos locais e regionais, para assuntos da esfera desses territórios. A ideia, então, é de um sistema piramidal de democracia direta e indireta, em que a base é de democracia direta e cada nível ascendente de democracia indireta.

Diante disso, qualquer decisão tomada nos níveis – exceto na base – teria de ser realizada por uma comissão de conselho, na qual os eleitos seriam responsabilizados pelas decisões e formulações de problemas, de modo que, em caso de não corresponder democraticamente aos eleitores, seriam punidos por uma não reeleição. A ideia é que existiria, assim, um maior controle dos eleitores sobre os seus representantes e que a base conseguiria ter força nas decisões (Macpherson, 1978).

O ponto principal da teoria participativa de Macpherson (1978) é a ideia da necessidade da redução das desigualdades econômicas e sociais[9] e de uma transformação na

[9] Rousseau (2007) também ressalta a necessidade da redução das desigualdades entre os homens como forma de estabelecer uma sociedade democrática.

mentalidade do indivíduo comum. Dessa maneira, a existência de uma democracia participativa depende fundamentalmente da mudança de percepção do sujeito consumidor para um cidadão consciente, participativo. Em relação à redução das desigualdades sociais e econômicas, a participação seria, então, uma brecha[10] para atingir a superação do círculo vicioso, ou seja, da relação entre a baixa participação, a apatia e a desigualdade (Alcântara, 2019, p. 70).

De modo geral, observamos que Macpherson (1978) aproxima-se da ideia de Pateman (1992) e de Rousseau (2007), quanto à função educativa da participação no desenvolvimento humano. Ele argumenta que, para a existência da participação, é necessário que exista uma consciência democrática, e, para que exista a formação de uma consciência democrática, é preciso participar, colocando, portanto, essas duas variáveis numa relação de interdependência mútua.

Isso nos leva à proposição de Bordenave (1987), pois ele defende que é participando que se aprende a participar, ou seja, é no exercício participativo que o indivíduo se compreende como cidadão e que as experiências participativas podem se expandir de espaços mais locais e reduzidos, alcançando níveis mais elevados de efetivação da democracia.

Assim como Pateman (1992), Macpherson (1978) não propõe a substituição da democracia direta pela representativa; antes, formula um possível modelo democrático participativo, no qual coloca a participação direta como base de um sistema político formado por conselhos representativos. Mesmo ponderando que um sistema com mais participação não seja capaz de, sozinho, afastar ou excluir todos os problemas da sociedade, o autor considera que, para uma sociedade mais justa e democrática, é exigência fundamental um sistema de mais participação política.

Compreendemos que existem outras perspectivas teóricas importantes para elucidar e aprofundar o estudo sobre a teoria democrática. No entanto, esta pesquisa toma por base teórica as ideias dos autores supracitados, visto que eles fornecem alguns elementos importantes que serão discutidos no decorrer desta pesquisa, dentre os quais se encontram: 1) a função educativa da participação para o desenvolvimento do cidadão; 2) a importância da participação no local de trabalho, no caso específico deste estudo, na instituição escolar; e 3) a

[10] Alcântara (2019) explica que Macpherson entendia que a participação por si só não seria capaz de romper ou afastar todos os problemas da sociedade. No entanto, tomado por um entusiasmo da década de 1960, ele acreditava que poderiam existir algumas brechas no sistema político e econômico atual, que poderiam colaborar para que houvesse alguma mudança democrática, no sentido da participação.

complementaridade e a relação da participação direta e da representação nos espaços participativos, em particular, no grêmio estudantil, que atua com estes modelos.

Dessa forma, considerando que o princípio fundamental da teoria democrática participativa é a participação dos cidadãos na tomada de decisões, é a partilha de poder como enfrentamento das estruturas de poder centralizado e monopolizado de uma minoria elitizada da hegemônica democracia liberal, faz-se necessário pensar em várias formas de fomentar a ampliação dos espaços participativos, para além da esfera governamental, de modo a favorecer uma formação cidadã no próprio exercício participativo.

3.3 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA

Buscando compreender a relação entre cidadania e participação, é importante destacar, a princípio, algumas definições. Segundo o dicionário online Michaelis,[11] a palavra *participação* significa "ato ou efeito de participar". Para Bordenave (1987), a participação não é apenas um instrumento para solucionar os problemas dos indivíduos, mas corresponde a uma necessidade humana, como, por exemplo, comer, dormir e ter saúde. Para o autor, a frustração da necessidade de participar corresponde a uma mutilação do homem social, no sentido de que ele só poderá desenvolver seu pleno potencial numa sociedade que favoreça e permita a participação de todos.

Bordenave (1987) explica que a participação acontece na vida do indivíduo, por meio de duas bases complementares: a base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer as coisas com outras pessoas – e a base instrumental – participamos porque conseguimos alcançar resultados mais efetivos e eficazes fazendo com os outros, ao invés de sozinhos. Faz-se necessário, contudo, evidenciar que essas duas bases devem estar em equilíbrio, isto é, uma não deve sobrepor-se à outra ou entrar em conflito com a outra, de maneira que a participação seja puramente "consumatória", ou seja, sem nenhum objetivo ou busca de um resultado prático – como, por exemplo, amigos bebendo em um bar –, ou que a participação seja estritamente instrumental, para alcançar o objetivo – "como num comando infiltrado num campo inimigo" (Bordenave, 1987, p. 16).

No equilíbrio entre a base afetiva e a base instrumental, deve-se considerar a ideia de engajamento, pois, mesmo o indivíduo participando apenas para desfrutar da companhia, sem,

[11] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=participa&msclkid=3a4446cac4b111ec969ed0d28af1993c. Acesso em: 16 out. 2023.

necessariamente, ter um objetivo a alcançar com essa ação, o fato de estar com amigos sugere "certo" engajamento e comprometimento com a roda de conversa e com a harmonia do ambiente ou encontro. É claro que esse entendimento é um tanto simplista, quando pensamos na participação num sentido mais formal.

Bordenave (1987) afirma que, de fato, a palavra *participação* deriva da palavra *parte*. "Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte" (Bordenave, 1987, p. 22). No entanto, *fazer parte* não é a mesma coisa que *tomar parte*. Diante disso, podemos estar inseridos num determinado grupo, mas não colaborarmos com responsabilidade ou lealdade aos interesses dele. Nesse sentido, existem diferentes processos, maneiras e graus de participação.

Quanto aos processos, o indivíduo participa a nível micro – quando duas ou mais pessoas se associam voluntariamente para a realização de uma atividade comum, na qual não objetivam obter resultado imediato ou benefícios pessoais, como, por exemplo, família, amigos, vizinhos – e a nível macro – participação social, que diz respeito à intervenção dos indivíduos nos processos dinâmicos que formam ou transformam a história da sociedade. Esse conceito deve recair no que é básico para uma sociedade: a produção de bens materiais e culturais, bem como a sua administração e o seu usufruto. Dessa forma, se uma população produz, mas não usufrui ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte na administração, isso não significa que existe, verdadeiramente, a participação. Nesse sentido, uma sociedade só seria participativa, se todos os cidadãos tivessem, imparcialmente, parte na produção, na gerência e no usufruto dos bens sociais (Bordenave, 1987).

Em relação às maneiras de participação, o autor supracitado classifica a participação dos indivíduos como: 1) *participação de fato*: o homem participa desde o começo da humanidade, no estabelecimento da família nuclear ou clã, nas atividades de subsistência, como, por exemplo, a caça, a pesca e o plantio, nas atividades religiosas, na recreação e na defesa contra os inimigos; 2) *participação espontânea:* leva o homem a formar grupos de amigos, de vizinhos, entre outros. É a participação em grupos fluidos, que não possuem organização fixa nem propósitos claros e definidos, a não ser a satisfação psicológica pela ideia de pertencimento, afeto, expressão, prestígio e reconhecimento; 3) *participação imposta*: o indivíduo é obrigado a fazer parte e a realizar determinadas atividades consideradas indispensáveis, como, por exemplo, os rituais e as cerimônias realizadas por povos indígenas para os mais jovens, o alistamento militar, o voto obrigatório, etc.; 4) *participação voluntária*: o grupo é criado pelos próprios participantes, os quais decidem sobre a forma de organização, objetivos e métodos de trabalho, como, por exemplo, sindicatos livres, associações

profissionais, partidos políticos, cooperativas e sócios de empresas; 5) *participação provocada*: a participação é gerada por agentes externos, que ajudam outras pessoas a realizarem os seus objetivos ou manipulam essas pessoas para atingir os seus próprios objetivos, como, por exemplo, extensão rural, serviço social, educação em saúde, entre outros; e 6) *participação concedida*: origina-se do poder ou de influências exercidas pelos subordinados e consideradas como legítimas por eles próprios e pelos seus superiores, como, por exemplo, a participação nos lucros de certas empresas.

Segundo Bordenave (1987), quanto aos graus que a participação pode alcançar dentro de um grupo ou de uma organização, no que concerne ao acesso do controle das decisões pelos membros, eles podem estar inseridos numa escala ascendente, ou seja, do menor grau para o maior: o grau da informação, da consulta facultativa, da consulta obrigatória, da elaboração, da co-gestão, da delegação e da autogestão.

O menor grau de participação é o da informação. Nesse grau, os membros apenas são informados pelos dirigentes sobre as decisões que foram tomadas. Embora pareça pouco relevante, o autor supracitado considera como certo tipo de participação, visto que, às vezes, os dirigentes não se dão ao trabalho de informar os seus subordinados. Na consulta facultativa, os administradores podem solicitar opiniões, críticas, sugestões ou dados para a resolução de determinado problema. Na consulta obrigatória, por sua vez, os membros devem ser consultados em algumas situações. No entanto, a decisão final cabe aos administradores. Num grau um pouco mais elevado de participação encontra-se a elaboração, que corresponde às propostas e recomendações elaboradas pelos membros, que a administração pode aceitar ou rejeitar, mas, sempre, com a obrigatoriedade de uma justificativa para a sua decisão. Um pouco mais acima, encontra-se a co-gestão, na qual a gestão do grupo ou organização é compartilhada, mediante mecanismos de co-decisão, comitês e colegiados. Diante disso, os membros podem exercer influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões. Já a delegação, situada num grau acima, corresponde à autonomia que os membros têm de tomar decisões em certos campos ou jurisdições, os quais, antes, estavam reservados aos dirigentes. O mais alto grau é o da autogestão, em que o próprio grupo determina os seus objetivos, métodos e modos de estabelecer os controles pertinentes, sem tomar como referência uma autoridade externa. Não há administradores e administrados, pois nesse grau acontece a autoadministração. Dessa forma, como mencionamos anteriormente, partindo do menor grau para o maior, numa escala ascendente, temos o seguinte: a informação, a consulta

facultativa, a consulta obrigatória, a elaboração, a co-gestão, a delegação e a autogestão (Bordenave, 1987).

É importante pensar que a participação não é algo que o indivíduo já nasce sabendo fazer. Ela é uma necessidade e é essencial, de fato, mas é algo que se desenvolve apenas no cotidiano. Para alcançar uma participação num nível mais elevado, em que todos decidem e estão comprometidos com o que foi deliberado, é preciso um processo, uma construção, a partir da própria prática participativa. Diante disso,

> A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando (Bordenave, 1987, p. 74).

Nesse sentido, é na prática participativa que se constitui a cidadania. É com o coletivo que o indivíduo aprende a refletir e reconhecer a sua realidade, a buscar a resolução de conflitos, a expor e defender opiniões e ideias para a superação de problemas em comum e a lutar pela garantia de direitos.

> Penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo (Covre, 2002, p. 11).

Covre (2002) esclarece que ser cidadão não corresponde apenas ao ato de votar, como muitos pensam, mas à ter direitos que concedem uma vida digna ao indivíduo – trabalho, educação, moradia, saúde, transporte, lazer, liberdade de expressão e de associação em partidos políticos ou organizações, etc. – e à possuir deveres frente à responsabilidade pela coletividade social, a cumprir as normas e as decisões do coletivo, à fazer parte do governo, seja de modo direto ou indireto, à votar, à participar de movimentos sociais e de assembleias, sejam de bairros, sindicatos, partidos ou escolas, e, sobretudo, à pressionar os governos, desde o nível municipal até o nível mundial – grandes organizações internacionais. Contudo, na prática, os direitos são difíceis de serem efetivados, pois quem detém o poder, em geral, encaminha as coisas apenas para garantir os seus próprios interesses e não os interesses de todos. Nesse sentido, a cidadania só existe se houver prática de reivindicação, de apropriação de espaços e da luta pela garantia dos direitos de todos. Desse modo, a cidadania se torna uma estratégia para construir uma sociedade melhor.

Nessa compreensão, se insere fundamentalmente a participação. Observa-se que, na definição de cidadania elaborada por Covre (2002), a participação em partidos políticos, associações, movimentos sociais, assembleias de bairro, de sindicato e de escola, aparece tanto como direito quanto como dever social do indivíduo. Ou seja, é na própria luta pelos seus direitos que o indivíduo se constitui como cidadão, pois participa tanto reivindicando quanto cumprindo o que foi decidido pelo coletivo. Como categoria que se constrói na coletividade, na interação, na troca, no diálogo e no debate, a cidadania precisa acontecer em espaços coletivos de participação, a qual se configura em direito e dever.

Colaborando com essa compreensão, Dallari (1984) enfatiza a importância da participação como um dever social, o qual se fundamenta considerando dois eixos: o primeiro corresponde à própria vida social, que é uma permanente troca de bens e serviços entre as pessoas; e o segundo, que corresponde ao fato de que, sem participação, não há possibilidade de luta contra a dominação e exploração. O silêncio e a passividade dão espaço e permissão para que os grupos que estão no poder permaneçam à frente das decisões. O famoso ditado de "quem cala, consente" acaba autorizando a manutenção das desigualdades e os processos de exclusão. Sendo assim, "todo ser humano tem o dever de participação política, para que a ordem social não seja apenas a expressão da vontade e dos interesses de alguns" (Dallari, 1984, p. 38).

Diante disso, a participação política é o princípio para a construção e o fortalecimento da cidadania. Se não há a participação de homens e mulheres na luta por melhores condições de vida, justiça, igualdade, reconhecimento racial e cultural, respeito, liberdade, enfim, por todas as condições e direitos que garantem a cidadania, não há perspectivas para uma sociedade melhor. No Brasil, as desigualdades e os processos de exclusão, que incidem sobre grande parcela da população, que sofre pela espoliação de seus direitos fundamentais, têm fomentado importantes movimentos de participação popular na luta pela cidadania.

É importante considerar que, em determinados períodos e contextos sociais e políticos, no Brasil, a participação ganhou diferentes configurações e ampliou-se para englobar variadas reivindicações de diferentes grupos. No entanto, todas as possíveis ramificações de interesses convergem para o mesmo fim: a efetivação do direito de ser cidadão, de ser sujeito social, de ter o seu lugar de pertencimento e reconhecimento na sociedade enquanto pessoa humana livre, com condições de viver dignamente. Entender os processos de participação, que ocorreram na sociedade civil e nas políticas públicas, nos direciona à compreensão acerca do processo de democratização na sociedade. O resgate dos

processos participativos na sociedade conduz às lutas que vêm acontecendo para a garantia dos direitos sociais e da cidadania. Nessa direção, a participação é a luta para ter melhores condições de vida e benefícios da civilização (Gohn, 2019, p. 66).

Sendo assim, realizamos uma breve incursão histórica, com base em Gohn (2019), para observar como a participação foi se configurando, a partir de determinadas demandas sociais e políticas, em torno da luta pela cidadania. Fazendo uma análise do cenário sobre a participação, no Brasil, a autora revela que o período que compreende da década de 1960 a 2010 subdivide-se "em quatro ciclos de protestos políticos,[12] movimentos e lutas sociais, e formas de participação da sociedade civil" (Gohn, 2019, p. 67).

Gohn (2019) explica que o primeiro ciclo corresponde à década de 1960, caracterizando-se pela explosão do povo nas ruas como forma de resistência à repressão. Essa década tem três momentos diferentes: 1) a forte participação de estudantes, trabalhadores e outros grupos sociais em manifestações e greves que aconteceram antes do golpe militar de 1964; 2) a participação, após o golpe, em greves e lutas de resistência de setores específicos da sociedade civil, do movimento estudantil, em 1968, além da atuação focalizada de alguns grupos clandestinos de esquerda; e 3) a forte repressão a todas as formas de participação, a partir de dezembro de 1968, devido ao Ato Institucional n. 5 (AI 5).

A ideia de participação popular em políticas públicas, ao longo da década de 1960, era a de *participação comunitária* e tinha caráter reformista e integrador. Ademais, estava inserida nas propostas de ajuda econômica e social do governo dos Estados Unidos da América, realizadas por meio de um programa denominado *Aliança para o Progresso*, entre os anos de 1961 e 1970. De acordo com Valla *apud* Gohn (2019, p. 68), um dos objetivos desse programa era incluir populações no processo de urbanização e industrialização de países periféricos e dependentes, a fim de obter maior mercado consumidor, além de outras questões políticas.

Com a influência de órgãos de cooperação internacional, especialmente norte-americanos, a participação assumiu diferentes configurações, como, por exemplo, "modernização", de "desenvolvimento comunitário", de "mutirão". A ideia era a de incluir as

[12] Gohn (2019) utiliza a expressão *ciclos de protestos políticos* como referência a um período possível de ser datado, em que se observam novos repertórios nos modos de ação coletiva, novas formas, práticas e performances de contestação; com produção narrativa de novos símbolos e significados. Na análise dos ciclos, enfatiza-se tanto a participação dos cidadãos na sociedade civil, sejam em movimentos, protestos, organizações etc., quanto à participação das pessoas em Instituições Participativas (IPs), abordando a questão participativa também no plano institucional, uma vez que ela ganhou relevância com a Constituição Federal Brasileira de 1988.

pessoas marginalizadas no desenvolvimento econômico do país, de modo que, no período da ditadura militar (1964-1984), o exército criou a estratégia de Ações Cívico-Sociais para atender às necessidades dessa população. O termo corrente da época era *participação cívica*, que, inclusive, se tornou objeto da disciplina *Educação Moral e Cívica*, obrigatória no currículo das escolas.

O segundo ciclo de participação – década de 1970 – encontra-se inserido num contexto de severo controle social, por meio da prisão, repressão e perseguição aos opositores do governo ditatorial, a partir de 1964. No entanto, na segunda metade da década de 70, esse ciclo de participação se intensificou com o surgimento de outras demandas e reivindicações que vão gerar diferentes movimentos, como, por exemplo, movimentos em prol da anistia de presos políticos e exilados, movimentos que surgem das comunidades eclesiais de base, movimentos sindicais do ABC Paulista e outras regiões, movimentos por postos de saúde e transportes coletivos, movimentos de mulheres por creches em seus bairros de periferia. Sendo assim, surge outra categoria de participação: a de *associativismo civil,* que difere completamente da ideia de participação comunitária da década anterior.

Se, na década de 1960, a participação comunitária era estimulada para a integração dos marginalizados ao desenvolvimento capitalista, na participação por associativismo civil, a luta era pela reivindicação dos direitos sociais básicos. Assim, os grupos que lutavam por melhores condições de vida juntaram-se aos grupos de intelectuais e aos grupos de oposição ao regime militar, com o objetivo de, juntos, lutar pela redemocratização do país.

As formas de participação nas associações comunitárias de bairros, nas comunidades eclesiais de base e nos grupos de oposição sindical apontavam para um tipo de participação direta, que era vista como um modelo ideal para o enfrentamento ao poder dominante. “Participar das práticas de organização da sociedade civil significava um ato de desobediência civil e de resistência ao regime político predominante” (Gohn, 2019, p. 71). Nesse contexto, surgiram novos atores na luta pela democracia, de modo que as reivindicações já não se limitavam aos grupos dos movimentos sindicais nem dos partidos políticos. Novos grupos buscavam direito aos bens e serviços, como também à terra e à moradia, além do reconhecimento de direitos sociais e culturais, como, por exemplo, raça, sexo, meio ambiente, gênero, direitos humanos, etc. Como consequência, houve a ampliação da luta para outros grupos organizados e, com isso, a criação de associações, instituições, movimentos e Organizações Não Governamentais (doravante, ONGs). O ponto em comum desses diferentes

atores sociais era a reivindicação por melhores condições econômicas, igualdade, liberdade e justiça social.

Para Covre (2002), no período que compreende a ditadura militar (1964), mais especificamente em 1968, a partir do AI 5 até a década de 1980, o Brasil viveu um período marcado pela anticidadania, no sentido de que os direitos dos brasileiros não existiam mais. No entanto, Gohn (2019) traz elementos para compreendermos que, embora os direitos tivessem sido negados, as participações populares em diferentes movimentos sociais, com diferentes pautas de reivindicação convergiam para um mesmo sentido: a luta pela condição de ser e viver como cidadão/cidadã. Diante disso, mesmo diante de um cenário de opressão, a participação de pessoas na luta pela garantia dos direitos e pela democracia possibilitaram importantes acontecimentos e mudanças no cenário social e político do país.

O terceiro ciclo de participação – década de 1980 – foi um importante período para o processo de redemocratização do Brasil. Gohn (2019) informa que, nos primeiros anos da década de 1980, destaca-se o crescimento dos movimentos populares urbanos e a expansão da organização dos trabalhadores, com a criação das centrais sindicais. Além desses grupos, também atuavam na luta pela cidadania grupos identitários/culturalistas, mulheres, negros, gays, lésbicas e outros grupos ligados à questão de gênero, bem como outras vozes, que estavam presentes em mídias próprias ou alternativas. As lutas eram específicas, localizadas em bairros e se davam em caráter nacional, clamando pelo fim do regime militar e pela volta das eleições para a presidência do Brasil. Daí a importância da participação popular na construção da democracia do país e na garantia da cidadania, uma vez que foi com a luta dos movimentos sociais, estudantis, sindicais, organizações, instituições, entre outros grupos, que o processo de redemocratização teve origem e se fortaleceu.

O movimento Diretas Já (1984) foi um movimento decisivo para a democracia brasileira, a partir dele nasceu a Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual contou com a participação do povo, por meio de diversos fóruns de debate, gerando, assim, propostas de políticas públicas, que, em consequência, se tornaram emendas constitucionais que atendiam às solicitações e asseguravam os direitos de inúmeros grupos da sociedade. Como afirma Albuquerque *apud* Gohn (2019, p. 76-77),

> O movimento pelas Diretas Já (1984) deve ser considerado outro importante marco para a contextualização da participação na sociedade brasileira. Mesmo com a derrota da emenda que asseguraria eleições diretas para presidente ainda em 1984, o que só viria a acontecer em 1989, a mobilização para discutir os rumos do país foi emblemática na luta pela construção da cidadania brasileira. [...] A participação popular também se fez presente durante a convocação para a nova Constituinte em

> novembro de 1986. Inúmeros fóruns de debate foram consolidados, das mais diversas áreas, com o objetivo específico de legitimar institucionalmente a participação popular. [...] Um vigoroso movimento de participação popular na Assembleia Constituinte que propiciou o surgimento de uma nova sociedade civil democrática, articulando movimentos populares e associações profissionais que contribuíram para a sistematização das reivindicações populares. Reivindicações convertem-se assim em propostas de políticas públicas que visaram garantir, através do novo ordenamento constitucional, a universalização de direitos que jamais houvera na sociedade brasileira. Desta forma foram elaboradas 'emendas populares' à Constituinte, articulando forças sociais que coletaram centenas de milhares de assinaturas em torno de propostas de políticas públicas de Assistência Social e de atenção à criança e ao adolescente.

Sendo um importante marco para a democracia brasileira, na medida em que resgata a cidadania e soberania popular, mediante a institucionalização de direitos civis, sociais e políticos,[13] a Constituição Federal Brasileira de 1988 institui o Brasil como Estado democrático de direito, por meio dos seguintes fundamentos: da soberania; da cidadania; da dignidade da pessoa humana; dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e do do pluralismo político (Brasil, 1988), garantindo, assim, os direitos civis dos brasileiros, ou seja, os direitos que permitem a existência da sociedade civil e a liberdade individual, a vida e a igualdade de todos perante a lei.

É importante destacar que, mesmo sendo conhecida com a Carta Cidadã, a Constituição Federal Brasileira de 1988 não consegue, por si só, efetivar a garantia dos direitos a ponto de afirmar que todos os brasileiros, de fato, vivem em plena cidadania. Considerando que o Brasil é um país que tem uma população que vive sob grande desigualdade social e econômica, o significado de *cidadania* muda a partir das condições reais de vida. Diante disso, ser cidadão com muito dinheiro é uma coisa, ser cidadão com pouco, é outra. Não sabemos dizer se em condições de extrema pobreza, como muitos brasileiros vivem, é possível identificá-los como cidadãos. Isso não significa que esses brasileiros não tenham o direito de ser cidadãos, mas que essencialmente o ser cidadão implica a garantia de uma vida em seu sentido pleno, o que apenas é possível mediante a garantia de todos os direitos, ou seja, do conjunto de direitos civis, políticos e sociais, os quais não podem estar dissociados, "pois sua efetiva realização depende de sua relação recíproca. Esses direitos, por sua vez, são

[13] Covre (2002) explica que os direitos civis correspondem, basicamente, ao direito de dispor de seu próprio corpo, de se locomover, corresponde à vida e à liberdade. Os direitos sociais correspondem ao atendimento da necessidade humana, são os que devem repor a força de trabalho, devem sustentar o corpo humano. Os direitos políticos correspondem à deliberação do homem sobre a sua vida, no sentido de ter livre expressão de pensamento e prática política, religiosa, etc., diz respeito, principalmente, à convivência com outros indivíduos em organismos de representação direta – partidos, movimentos sociais, sindicatos, escolas, etc. – ou de representação indireta – eleição para governantes, parlamento, assembleias –, resistindo ao poder imposto – por meio de greves, movimentos sociais, pressões. Os direitos políticos dizem respeito à deliberação dos direitos sociais e civis, de modo que esclarecem quais são esses direitos e de que forma se pode chegar a eles.

dependentes da co-relação de forças econômicas e políticas para se efetivar" (Covre, 2002, p. 15). Dessa forma, a garantia dos direitos para uns deve ser a mesma para todos, visto que, enquanto houver desigualdades e injustiças no país, não é possível dizer que todos os brasileiros são cidadãos em sentido total.

Se a efetivação dos direitos ocorre a partir da correlação entre a economia e a política, daí a dificuldade dessa realização, pois esses condicionantes estão nas mãos de uma classe rica e poderosa, que não possui nenhum interesse em favorecer os direitos dos outros em detrimento dos seus. Contudo, não cabe diminuir a importância da Constituição Federal Brasileira de 1988, uma vez que, segundo Covre (2002), é um documento que condensa a ideia dos direitos e da cidadania além de um instrumento para a segurança e legitimação da luta, pois, uma vez legislados, os direitos podem ser reivindicados pelos cidadãos, que podem lutar para que se realizem de forma efetiva. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na luta, nos movimentos sociais e nos espaços coletivos de participação, para que os homens possam buscar a garantia dos seus direitos e, consequentemente, viver a sua cidadania.

Feita esta reflexão, retornamos aos ciclos de participação propostos por Gohn (2019), a fim de compreender que a luta pela cidadania ganhou um importante instrumento legal, mediante a Constituição Federal Brasileira de 1988. Porém, como nem toda a população brasileira vive em condições iguais e justas, para o exercício da cidadania, os processos participativos continuam sendo importantes e necessários no enfrentamento às desigualdades e exclusão social. Contudo, observamos que, com as mudanças no cenário político, a participação e o próprio conceito de cidadania vão, concomitantemente, sofrer modificações.

Após a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988, com a criação de novos canais de participação, previstos na própria Constituição, a configuração do quarto ciclo de participação, proposto por Gohn (2019), diz respeito à *participação institucionalizada*. Com o aumento dos canais institucionalizados de participação ocorre uma descentralização das reivindicações por parte, principalmente, dos movimentos sociais populares, de modo que, devido às novas formas de associativismo no cenário político, surgidas no 3º ciclo, novos atores despontam e, com eles, a necessidade de espaços – instituições próprias – para participarem de novos acordos para o redirecionamento do modelo da política em vigor. A sociedade civil organizada, que teve papel central na mudança do regime político no país, "passa a ter seu papel reequacionado porque, do ponto de vista da construção dos direitos, o 4º ciclo vai além da demanda, luta-se pela implementação do direito conquistado" (Gohn, 2019, p. 82). Esses direitos foram pauta das reivindicações de 1968.

Se nos anos de 1980 o tema central era a questão da autonomia, na década de 1990, se insere o conceito de *cidadania*, relacionando-o à ideia de participação civil, de exercício de civilidade, de responsabilidade social de um para com todos, pois não se trata somente dos direitos, mas também dos deveres, os quais tem haver com a responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, por meio das parcerias nas políticas sociais do governo. Segundo Gohn (2019), nesse novo cenário, a sociedade civil se expande e, junto à sociedade política, colabora com o caráter fragmentado e contraditório assumido pelo Estado, nos anos 1990. Desse modo,

> Desenvolve-se o novo espaço público, denominado público não estatal, onde irão situar-se conselhos, fóruns, redes e articulações entre a sociedade civil e representantes do poder público para a gestão de parcelas da coisa pública que dizem respeito ao atendimento das demandas sociais. Essas demandas passam a ser tratadas como parte da 'questão social' do país (Gohn, 2019, p. 87).

Com o modelo econômico subordinado às regras do mercado global, não havia prioridade em expandir a economia, mediante a ampliação do emprego industrial, o que acarretou a elevação do número de desemprego e da economia informal, a qual retirava os direitos trabalhistas, fazendo com que, novamente, as organizações sociais atuassem como intermediárias no atendimento das demandas sociais. Nesse sentido, a demanda básica dos setores populares era a questão do emprego, e, na falta dele, seja de modo formal ou informal, criaram-se programas de assistência emergencial, como, por exemplo, cestas básicas e bolsas trabalho. Já não dava mais para tentar solucionar os problemas dos pobres com sopões ou sacolões, como acontecia nos anos de 1980, pois a questão não era complementar a baixa renda de apenas alguns cidadãos, mas, sim, tentar atender a uma demanda enorme de pessoas que estavam sem emprego, submetendo-se a serviços informais e eventuais por uma irrisória remuneração.

Nesse contexto, Gohn (2019) explica que, de modo geral, houve uma inversão na formação da agenda do ser cidadão, de maneira que o atendimento das demandas sociais começou a ser ordenado por critérios de administração pública. Esses critérios eram, em sua maioria, elaborados por instâncias federais que davam prioridade a ajustes fiscais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a acordos internacionais para pagamento da dívida externa, entre outros. Essas instâncias não eram acessíveis à participação da sociedade civil, devido a princípios de restrições e contingenciamento de verbas, como também a negociações entre os partidos de base aliada. Sendo assim, a partir dos anos de 1990, a participação dos cidadãos nas políticas públicas foi, paulatinamente, se modificando

em modelo de gestão. Com isso, uma nova categoria torna-se hegemônica: *a participação social,* de todos, não somente a participação popular das pessoas da periferia, como acontecia anteriormente.

Segundo Milani *apud* Gohn (2019), de modo empírico e em plano local, os anos de 1990 corresponderam à institucionalização da consulta, tanto da população em geral e das associações e dos sindicatos quanto dos *experts* e segmentos empresariais, na formulação de projetos de desenvolvimento e de políticas públicas. O modelo instaurado buscava incluir estratégias de descentralização, adotar mecanismos de responsabilização, de gestão pública por resultados, incrementar o controle social, além de criar meios de participação social, com o objetivo de chamar cidadãos e organizações civis para atuarem como atores políticos da gestão pública.

Para Gohn (2019), o período de transição entre anos de 1980 a 1990 teve diferentes forças políticas procurando desenvolver propostas de um novo modelo de relação entre a sociedade e o Estado. Cada uma delas afirmava um modo para a construção da democracia brasileira. A participação, então, adquiriu sentidos divergentes: de um lado, correspondia a uma força que interpelava o Estado na aposta da democratização das políticas públicas; do outro, não passava de um instrumento que legitimava as políticas compensatórias para certa parcela da população.

Na década de 1990, a LDB, Lei nº 9394/96, destacou-se pelo processo de luta em torno da sua criação (Gohn, 2019), constituindo-se, assim, como importante marco para a educação brasileira. Inserida num contexto político-econômico com forte apelo neoliberal, de reformas do Estado, com políticas de privatização, de ajuste fiscal e de contenção de gastos públicos, a legislação educacional pode ser vista, por quem dela depende, como meio de gozar de algum direito. No entanto, para aqueles que precisam muito pouco dessa legislação, ela pode ser vista apenas como instrumento para assegurar privilégios (Severino, 2014). Nesse sentido, é possível perceber que, embora a lei da educação brasileira tenha incorporado importantes princípios e compromissos para a implementação dos direitos da grande parcela da população, ela ainda não conseguiu efetivar todas as diretrizes, de modo a promover a diminuição das desigualdades existentes, na medida em que tende a responder aos interesses do mercado econômico globalizado.

Tratando, especificamente, do princípio da gestão democrática nas escolas públicas, instituído pela LDB, Lei nº 9394/96, observamos a importância dada pela referida lei à participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola e nas instâncias colegiadas,

como modo de diminuir as práticas autoritárias e hierárquicas, que, na maioria das vezes, estão centralizadas na figura do diretor. Nesse sentido, é possível pensar na ação da promoção de conselhos escolares e de reuniões entre escola e família ou comunidade como incentivo à participação. Contudo, mediante a influência de modelos neoliberais orientados para as escolas, que estimulam a competição e o individualismo, como, por exemplo, o modelo da NGP, o caráter democrático da educação vem sendo gradativamente destituído. Isso, no entanto, não tira o valor da legislação, visto que ela é uma "referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos" (Severino, 2014, p. 46), de modo a garantir a efetivação dos direitos na forma da lei e a legitimidade dos processos de participação e de luta em prol da efetivação da plena cidadania.

Seguindo para o 5º ciclo de participação, proposto por Gohn (2019), entramos no período em que ocorreram as manifestações nas ruas, de 2013 a 2018. A autora afirma que, após a crise global do capitalismo, em 2008, protestos em todo o mundo começaram a despontar. Eram manifestações de indignação, que revelavam que o campo político e os valores ideológicos, ao redor do mundo, foram diversos, do mesmo modo que o repertório das demandas, a saber: combate à corrupção; defesa da democracia, contra o autoritarismo; por justiça; por políticas públicas eficientes; denúncia aos males inerentes ao serviço público estatal ofertado, entre outras. Algumas importantes características desse período foram as formas de estruturação das ações coletivas, que levaram grande número de pessoas de volta às ruas, em protestos e manifestações, quais sejam: o papel das redes sociais, como instrumentos de convocação e mobilização; a cobertura feita pela grande mídia, que exaltou os atos e, com isso, colaborou para a formação de opinião pública no posicionamento – contra ou a favor – em relação às manifestações; e uma parcela majoritariamente de jovens entre os participantes[14]. Outro destaque corresponde à presença dos coletivos nas manifestações, os quais, ao contrário dos movimentos ou outras formas mais tradicionais – partidos, sindicatos etc. –,

> São agrupamentos fluídos, fragmentados, horizontais, e muitos têm a autonomia e a horizontalidade como valores e princípios básicos. Não há portanto um modelo único, há uma diversidade, de multiplicidade de formas, temáticas, pautas e demandas, e campos de atuação, número de participantes, permanência ou duração no tempo histórico, formas de funcionamento/operacionalização, suportes financeiros para atividades, apoios externos e relações com órgãos ou políticas institucionais (caso de

[14] Gohn (2019) esclarece que o perfil predominante entre os participantes, nesse período, não é mais o do militante, mas, sim, o do ativista. O militante está filiado e comprometido com algum grupo, movimento ou partido. Já o ativista não atua em função de causas, não pertence a grupos fixos, atuando muito mais em coletivos do que em movimentos já consolidados.

> coletivos que se abrigam em editais de apoio e financiamento público) (Gohn, 2019, p. 111).

No Brasil, as manifestações começaram a surgir, a partir de junho de 2013, com os protestos em prol de políticas sociais, ligadas às áreas da saúde, educação, transporte público, entre outras, e contra os gastos na construção de estádios e outros serviços para a Copa do Mundo. Dessa maneira, o cenário antes existente de participação social e de associativismo modifica-se completamente com o retorno das pessoas às ruas. Diversos coletivos e movimentos sociais passaram a compor o novo ciclo de participação no Brasil e, com eles, novos projetos e propostas diferenciadas. Gohn (2019, p.124) classifica-os em três grupos distintos: 1) os clássicos, que compreendem os sindicatos, os movimentos sem-terra, sem-teto, de estudantes, populares/comunitários de bairros, etc.; 2) os novos, que correspondem aos movimentos de luta por direitos, identidades, entre outros. Foram criados, no final da década de 1970, voltados às questões de gênero, étnicas, ambientais, etc.; 3) os novíssimos, que correspondem aos movimentos da atualidade, criados ou afirmados na cena pública da década corrente, como, por exemplo, o Movimento Passe Livre (MPL), O Movimento dos Secundaristas, o Movimento Vem pra Rua (VPR), O Movimento Brasil Livre (MBL) e os coletivos já mencionados.

O 5º ciclo de participação apresenta quatro momentos distintos, demarcados, por Gohn (2019), considerando o ano e as características principais deles:

1º momento (junho de 2013): esse período se destaca pela força dos jovens nas ruas. As demandas e propostas eram sobre a mobilidade urbana, para além do nível local, bem como sobre outros modos de gerir a coisa pública. Com os novíssimos movimentos sociais, as manifestações de 2013 faziam parte de novas formas de associativismo urbano entre jovens escolarizados, a maioria pertencente à classe média. Embora tenham ocorrido movimentos anteriores em alguns estados brasileiros – Rio de Janeiro, Goiânia, Natal – contra o aumento das tarifas, as manifestações de junho de 2013 destacam-se pela amplitude em todo o país, pela simultaneidade da confluência e das articulações pelas redes sociais. Gohn (2019) explica que as mobilizações, desse período, plantaram sementes de anseios da população, principalmente da classe média, por outros modos de vida e valores sociais, de modo que a centralidade do movimento era a mobilidade urbana, mas, fundamentalmente, o ponto básico era os direitos sociais de toda a população. Também aconteceram alguns protestos de denúncia e o combate à corrupção, especialmente contra os gastos para a Copa do Mundo. Um dos legados dessas manifestações foi a legitimidade que os protestos sociais nas ruas

ganharam, como uma forma de alcançar mudanças na conjuntura do país. Foram protestos que negaram a forma como a política partidária era e como vinha sendo praticada no Brasil. No entanto, os participantes/manifestantes não se definiram como apolíticos, de maneira que "foi plantada e difundida à sociedade, especialmente pela mídia, a não política como um valor, e uma nova representação da cultura política formou-se a partir deste valor" (Gohn, 2019, p. 135).

2º momento (2014): a partir de 2013, novos grupos e novos enunciados começam a surgir, no cenário dos protestos no Brasil. Eram grupos conservadores, reacionários e neoliberais que conquistaram espaço para realizar atos de protesto, mediante as convocações por meio das redes sociais. Esses grupos se apropriaram das performances dos movimentos anteriores e trouxeram para as ruas a camiseta verde-amarela e símbolos nacionalistas, como também modificaram o repertório do discurso de 2013, que, antes, era relacionado ao direito à cidade e outros, para o tema da corrupção – embora essa reivindicação também tenha acontecido de forma tímida em 2013. Gohn (2019, p. 139) explica que, nesses grupos,

> A maioria tem pautas liberais ou conservadoras, critica a atuação do Estado na economia e apoia lutas com repertórios de retirada de direitos, especialmente direitos sociais modernos, que dizem respeito ao corpo, sexualidade, religião etc. Os que têm pautas liberais, focam as críticas na corrupção, na necessidade de mudanças no Estado, no governo e apoiam as operações jurídicas em andamento, como a Operação Lava Jato. Com isso, conquistaram a opinião pública dada a conjuntura e o momento vigente desde 2014.

Contra determinadas correntes políticas partidárias em vigor, esses grupos se apresentavam como apartidários. Nesse contexto, foram criados os movimentos contracorrentes no campo dos novíssimos, como, por exemplo, MBL, VPR, Nas Ruas, entre outros, os quais, com propostas liberais e conservadoras, se diferenciavam do MPL e de outros movimentos autonomistas. Gohn (2019) revela que, com a confusão do imaginário da população entre apolítico e apartidário, no conjunto dos novíssimos movimentos, reforçou-se a representação de negação da política, divulgada desde 2013. No entanto, ainda que com o progresso da formação de representações antissistema e com a negação da política partidária e seus moldes de funcionamento, a população começa a ter interesse pela política e a desenvolver outras representações de cidadania, como, por exemplo, a necessidade de estar sempre em vigilância, quanto ao uso do espaço e dos bens públicos.

3º momento (2015-2016): o foco da demanda, em 2015, é o Governo Federal, mais precisamente o *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff. Desse modo, ser contra ou a favor do *impeachment* não era demarcado apenas pela demanda, mas pelo estilo das

manifestações, como, por exemplo, cor das roupas, bandeiras, banners, etc. Gohn (2019) explica que esses fatos, aliados à conjuntura de crise política e econômica, foram favoráveis à criação de oportunidades e condições para o fortalecimento das organizações movimentalistas, as quais apresentavam estruturas racionais de uma empresa. Nesse sentido, convocaram a população em momentos estratégicos, sem possuir bases organizadas de militantes, com apenas o poder das redes sociais. Sem deixar de mencionar a cobertura da mídia que impulsionou a adesão de muitos cidadãos aos protestos. Nesse contexto, posicionando-se contra o *impeachment*, os movimentos sociais clássicos e os antigos "novos" movimentos sociais se uniram para retomar as ruas como espaço de protesto, uma vez que tinham perdido a hegemonia desse espaço para os movimentos contracorrentes, em 2014.

Depois do *impeachment* de Dilma, cresceram as correntes contra a nova ordem institucional em vigor no Governo Federal. Diante disso, os movimentos clássicos – sindicatos e movimentos populares – voltam às ruas para reivindicar a pauta do "Fora, Temer", juntamente contra as reformas – trabalho, previdência, Ensino Médio, etc. –, contra os gastos públicos, eliminação de ministérios e contra projetos de lei, como, por exemplo, o Escola Sem Partido. É importante destacar que, paralelamente às manifestações contra ou a favor do *impeachment*, surgiram lutas na área da educação básica, especialmente no ensino médio das escolas públicas, o que configura a renovação do movimento estudantil e dos jovens em geral (Gohn, 2019). O movimento de ocupação das escolas públicas estaduais e universidades públicas no país, em 2016, trouxe o movimento estudantil de volta ao cenário de luta, demonstrando a força e a capacidade política que os jovens têm para atuar na sociedade.

4º momento (2017-2018): considerado, por Gohn (2019, p. 147), como o período de novas alterações no cenário das ruas e de redesenho das articulações. Dessa maneira, houve uma mudança no estilo dos atos: se, antes, eram passeatas e concentrações de protestos; agora, a área da cultura passou a ser acionada com "shows/mício" ao ar livre. Ocorreram várias convocações, no primeiro semestre de 2017. No entanto, não houve mais a grande adesão da população nas ruas, como aconteceu em 2015-2016, o que "pode ser explicado por um misto de sentimentos de desilusão, descrença e ou abandono do interesse coletivo, como também como uma introspecção nos interesses individuais" (Gohn, 2019, p. 149). Já no segundo semestre de 2017, começaram a ocorrer processos de fragmentação dos movimentos sociais clássicos, além de muitas alterações nos movimentos e organizações movimentalistas liberais, de modo que eles quebraram a sua unidade construída em 2015-2016. Destaca-se, nesse

período, a crise e os protestos nas universidades públicas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFPE, entre outras – contra o corte de verbas e a ocupação de alguns *campi* por forças policiais com mandados de prisão e investigações (Gohn, 2019).

Salientamos que não tivemos a pretensão de aprofundar o estudo sobre os processos de desenvolvimento da participação no Brasil, proposto por Gohn (2019). Apenas apresentamos, aqui, alguns pontos de destaque para perceber como a participação dos cidadãos foi – e continua sendo – necessária na luta contra as desigualdades e na promoção de mais inclusão social.

É evidente que ainda há muito por fazer, principalmente nos tempos atuais, em que a nossa democracia vem sofrendo constantes ataques e ameaças, por parte de um governo e de seus apoiadores. Contudo, não podemos negar as relevantes contribuições que os movimentos participativos fomentaram para a democracia brasileira. No campo da educação, vimos a Constituição Federal Brasileira de 1988, conquista de um amplo movimento participativo, instituir, em seu Art. 206, parágrafo VI, a gestão democrática do ensino público, e a LDB, lei nº 9394/96, igualmente fruto de anseios e reivindicações de profissionais da educação, ampliar, em seu Art. 14, inciso II, a questão da gestão democrática, ao implementar a participação de toda a comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou similares. Outro ponto que evidenciamos é a força da participação dos estudantes/jovens em diferentes contextos, como, por exemplo, no período de regime militar, em 2013, com na luta pela garantia dos direitos básicos, dentre os quais a questão do transporte urbano e, em 2016, com o movimento de ocupação de escolas e universidades em todo o Brasil.

No entanto, é possível pensar que enquanto uma parcela de jovens compreende seu papel social e luta por melhores condições de estudo, de transporte, de vida, a outra parcela, talvez, ainda não possui ou ainda não construiu essa compreensão política e social. Nesse sentido, destacamos a importância de uma educação que, num sentido integral, leve também ao aprendizado da cidadania. Não queremos descartar a importância desse aprendizado em outros espaços informais, como, por exemplo, família, comunidade, grupos culturais e identitários, entre outros, dos quais os jovens fazem parte. Pelo contrário, concordamos com o que Boutin e Flach (2017, p. 436) afirmam acerca da importância do papel educativo que os movimentos estudantis têm na formação dos jovens, a saber:

> O movimento estudantil pode ser apontado como espaço privilegiado para o processo formativo dos jovens, tendo como pressupostos a compreensão da

> realidade e de suas contradições, oferecendo possibilidades para uma tomada de decisão a respeito da manutenção ou transformação da realidade. O processo educativo que ocorre na vivência do movimento estudantil se torna coletivo e desenvolve compromissos sociais, políticos e econômicos, podendo ser caracterizado como uma verdadeira formação humana, que tem o compromisso com toda a coletividade.

Mas, concordamos, também, com Martins (2010, p. 55), quando ele diz que: “sem negar o valor da educação informal em outros espaços sociais, 0. Concordamos, ainda, com Libâneo (2012), que fala sobre a necessidade de uma formação de sujeitos críticos, capazes de interferir na sociedade para transformá-la, buscando não apenas fazer parte do mercado de trabalho. Dessa maneira,

> A escola deve continuar investindo para que se tornem críticos e se engajem na luta pela justiça social. Deve ainda entender que cabe aos alunos empenhar-se, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional e que é função da escola capacitá-los para desempenharem esse papel (Libâneo, 2012, p. 134-135).

Pensando na promoção da formação humana com o compromisso da cidadania, da coletividade, o que queremos pontuar, neste estudo, é a possibilidade de a escola pública, enquanto espaço formal para o desenvolvimento das aprendizagens e por lei regida pelo princípio da gestão democrática, ser também um lócus de prática participativa. Considerando Pateman (1992), acerca do caráter educativo da participação, Bordenave (1987), sobre a ideia de que só se aprende a participar participando, e Martins (2010), que diz que a educação é condição indispensável para a constituição da cidadania, compreendemos a escola como elemento fundamental para essa formação.

4 PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando que a participação de diferentes grupos da sociedade civil, dentre os quais os estudantes, teve um importante papel no processo de redemocratização no Brasil, compreendemos que a participação se constitui como um importante elemento para a transformação social.

No que tange à educação, importantes conquistas foram alcançadas, por meio dos diferentes grupos e bandeiras levantadas em prol da democratização das escolas. Embora seja importante considerar que a questão da expansão do acesso, assim como a permanência, a qualidade educacional, a descentralização, a autonomia, por exemplo, estejam relacionadas ao tema da democratização, destacamos, neste estudo, a relação entre democratização e participação, pois, de acordo com Gadotti (1997, p. 49), "a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão".

Dessa forma, não há como falar em democratização da educação sem pensar na importância da participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios da instituição. Como apontado anteriormente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a LDB, lei nº 9394/96, instituíram o princípio da gestão democrática, buscando atender as reivindicações dos profissionais da educação, dos estudantes e de outros grupos da sociedade civil, que denunciavam e lutavam contra o autoritarismo e a centralização de poder presentes no sistema educacional do país.

No entanto, observamos que a efetivação desse princípio ainda é um desafio para a escola pública brasileira, pois, mesmo diante da legislação, a escola tem sido interpelada pela ideologia neoliberal e, desse modo, acaba atuando na manutenção da exclusão e injustiça social. Paro (2001, p. 10) denuncia o seguinte:

> Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... É sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

Incorporando elementos do gerencialismo, a escola passa a ter uma organização apoiada em estruturas de poder, na divisão de tarefas, no mérito e na competitividade, a fim de alcançar maior produtividade e, com isso, acaba favorecendo o aumento dos processos de exclusão e o fortalecimento da manutenção das desigualdades sociais, uma vez que o

estudante que teve maiores oportunidades de acesso a bens materiais e culturais se destaca, em detrimento daquele que teve essas oportunidades em condições mínimas ou daquele que não teve nenhuma dessas oportunidades. Assim,

> Em nossas sociedades dualizadas, 'os melhores' acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os 'piores', as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida (Gentili, 1999, p. 41).

Com o discurso da meritocracia, o neoliberalismo coloca no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso social. Se vive em situação de pobreza, de opressão, de violência, a culpa é do indivíduo que não lutou o suficiente para modificar a sua situação ou, possivelmente, não se encontra capacitado para competir no exigente mercado profissional. Pela ótica neoliberal, a escola deve ter por função a transmissão de competências e habilidades necessárias para que os indivíduos possam atuar, de modo competitivo, num mercado de trabalho seletivo e progressivamente mais restrito (Gentili, 1999).

O autor supracitado adverte que o desafio da luta contra as políticas neoliberais é enorme e complexo, de modo que não cabe ficarmos sob o estado de acomodação e conformismo, diante da retórica de que o ajuste neoliberal é a única opção para a crise estrutural do capitalismo. Para quem atua no campo da educação, a questão é simples e evidente, uma vez que, após o dilúvio neoliberal, as escolas serão muito piores do que são agora. Não se trata apenas de um problema relacionado à qualidade pedagógica – embora também seja –, mas o fato é que as escolas serão piores porque serão ainda mais excludentes. Daí o desafio corresponde a fazer a desarticulação da racionalidade do discurso neoliberal, o qual tem sido exitoso pela imposição de seus argumentos como verdades, por meio da construção de uma nova hegemonia que seja capaz de sustentar, materialmente e culturalmente, uma sociedade plenamente democrática e igualitária.

Nesse sentido, é importante compreender que, mesmo estando pressionada a responder aos interesses do neoliberalismo, a escola pode atuar na redução das desigualdades sociais. Ou seja, mesmo diante do imperativo econômico e do mercado, é possível pensar na escola como espaço de formação humana e não como empresa dotada de critérios de eficiência e parâmetros de qualidade total.

Concordamos com Libâneo (2012), quando ele afirma que a escola implica a formação para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização de todas as dimensões da vida humana.

> A instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo ‘zero defeito’, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em ‘falha zero’, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (Libâneo, 2012, p.132).

Sendo assim, a escola precisa oferecer, além dos conteúdos e conhecimentos essenciais na preparação para o trabalho, uma formação orientada para o exercício da cidadania, por meio de processos participativos, e, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. É no convívio escolar, com pessoas diferentes, com variadas concepções de mundo e experiências de vida e na interação de ideias e, até mesmo, no confronto delas que se constroi a capacidade de atuar como sujeito crítico, reflexivo e engajado na transformação da realidade social. Diante disso,

> É possível perceber que a escola tem papel fundamental na formação da cidadania, por ser ela uma instituição caracterizada por cultura própria atravessada por relações de consenso e de conflito, marcada por resistências e contradições, representando a um só tempo, espaço de democratização e de educação individual, de um lado, e de transmissão dos valores coletivos e da consciência social, de outro (Hora, 2010, p. 46).

Numa direção semelhante à dos autores supracitados, Marques (2007) colabora para a compreensão da escola como espaço de formação da cidadania, na medida em que defende que as aprendizagens não são construídas apenas pelo conteúdo curricular em si, mas também por meio de práticas democráticas que podem, por meio da inter-relação nos diferentes espaços de participação coletiva, favorecer a construção das subjetividades e identidades dos sujeitos.

> A escola não é um espaço de simples aquisição de conhecimentos, mas de aprendizados outros, como o das práticas democráticas. Os intercâmbios que se realizam no cotidiano escolar trazem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, constroem identidades (Marques, 2007, p. 59).

É importante destacar que a democratização da escola exige diversas estratégias para o fortalecimento da sua autonomia, como, por exemplo, a construção de uma proposta de orientação interna – Projeto Político-Pedagógico –, eleição de diretores, fortalecimento da relação escola-comunidade, envolvimento dos pais, entre outras. A participação da comunidade escolar nas instâncias colegiadas é uma das possíveis vias para o desenvolvimento de uma escola democrática, quando se tem o objetivo de promover uma

educação voltada para a cidadania. No entanto, Paro (2014) explica que não basta promover mecanismos de participação da comunidade escolar, como forma de atender os direitos e interesses dos diferentes setores que compõem a escola – professores, pais, comunidade em geral etc. –, é preciso, sobretudo, que "o objetivo final da democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia" (Paro, 2014, p. 70), uma vez que o propósito de uma escola democrática é, especificamente, favorecer aos alunos a formação de personalidades humano-históricas.

Nesse sentido, o processo de democratização também diz respeito ao que acontece dentro da sala de aula. A relação educador-educando não pode estar permeada pelo autoritarismo, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem procure envolver o diálogo, ultrapassando, assim, a concepção tradicional de educação, na qual o educador transmite o conhecimento – "educação bancária" – e se estabeleça como uma "educação libertadora", a qual "coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando" (Freire, 2015, p. 94). Ou seja, numa concepção de educação democrática, o aluno é sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, o professor, por seu turno, conduz e oferece as condições para que o estudante construa as suas aprendizagens.

Tal observação é necessária, visto que concordamos com Paro (2014), que evidencia o objetivo final da democratização na escola: o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia. Sendo assim, é importante esclarecer que, embora o nosso foco, neste estudo, seja a participação estudantil nas instâncias colegiadas da escola, o entendimento da democratização escolar também comporta as possibilidades de participação oferecidas na relação ensino-aprendizagem, pois não adianta a escola promover espaços de participação, como, por exemplo, o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil, e na sala de aula, o estudante ter que lidar com a imposição didática de um educador autoritário. De acordo com o autor supracitado, isso gera prejuízo não apenas de natureza pedagógica, uma vez que há o fracasso em favorecer os conhecimentos, mas também de natureza política, já que não contribui para a formação de personalidades democráticas. Ou seja, ao invés de formar cidadãos dispostos a agir democraticamente, acaba favorecendo a formação de personalidades autoritárias.

> É bem verdade que a escola não tem o poder de determinar o tipo de sociedade em que vivemos por meio da formação de seus alunos. Todavia, nem por isso podemos menosprezar a importância da apropriação de valores e hábitos que favoreçam condutas democráticas por parte dos cidadãos. Ao impor um ensino desinteressante do professor e da escola, independentemente de sua vontade e interesse, a escola tradicional concorre para desenvolver um tipo de obediência e passividade que não é

> compatível com o exercício democrático de cidadãos autônomos, incutindo valores que favorecem a constituição de indivíduos acostumados a dominar os mais fracos e a obedecer sem resistência aos mais fortes (Paro, 2014, p. 63-64).

Entendemos que, no mesmo sentido em que a escola pode promover espaços coletivos e não estar contribuindo para uma formação de sujeitos democráticos, devido a uma prática conservadora e autoritária do educador, a relação de ensino-aprendizagem também pode estar sendo pautada pelo diálogo e pela mediação dos conhecimentos, mas essa prática democrática não conseguir ampliar-se para além da sala de aula, de modo que não se expande os conhecimentos relacionados ao debate, à interação e ao compromisso, ligado à tomada de decisão, que são construídos com o coletivo envolvido nos espaços participativos. Sendo assim, não podemos limitar a aprendizagem para a cidadania à apenas um desses contextos na escola, é preciso que ela seja promovida como um todo, pois,

> Se é a partir de práticas democráticas que se forjam verdadeiros cidadãos, parece não haver dúvida de que, para formar pessoas que contribuam com seu esforço para uma sociedade mais justa e mais livre, é preciso, envidar todos os esforços para que se tenha uma prática escolar condizente com essas ideias (Paro, 2014, p. 65).

Nesse sentido, como fundamental elemento na construção de uma escola democrática e "conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada" (Lima, 1998, p. 182).

No entanto, embora Lima (1998) defenda que a participação deve ser uma prática normal, é possível observar que, no cotidiano das escolas, ela não é fácil de ser construída. A maioria das instituições escolares apresenta, em seus documentos normativos e, até mesmo, nos discursos da gestão escolar e do corpo docente, a ideia de gestão democrática, mas, no contexto da prática, esse princípio educacional não consegue, de fato, se efetivar, gerando no ambiente escolar "uma cultura de teatro de participação" (Luck, 2013, p. 34).

Luck (2013) explica que essa cultura pode ser exemplificada quando, no contexto da sala de aula, os professores consideram e até avaliam os alunos por meio da fala deles, como se isso fosse participação. Então, os alunos que percebem que o professor os avalia por isso, procuram perguntar ou responder o que o professor quer ouvir. Em outros casos, professores ou outros participantes são convidados a se envolver numa participação elementar, de formal verbalização, com discussão superficial em torno de questões previamente definidas, apenas apresentadas ao grupo para garantir a legitimidade, o que mais representa uma manipulação. Algumas vezes, há debate, há oportunidade de falar, de expor ideias e opiniões, mas não há o esforço por um "aprofundamento da compreensão sobre as questões tratadas e pela construção

de compromissos coletivos em torno delas" (Luck, 2013, p. 24). Desse modo, decisões são tomadas sem a garantia de que os envolvidos nelas tenham clareza ou conhecimento sobre o problema, muito menos compromisso em fazer dar certo, em relação à resolução da questão.

Isso leva-nos à compreensão de que a participação se constitui por dois elementos essenciais: decisão e compromisso. Ou seja, a participação não se configura apenas em estar presente, em votar, em expor opiniões, em debater, pois ela é um processo complexo que exige do participante consciência para decidir e comprometimento com aquilo que foi decidido, de forma a engajar-se na ação. Concordamos com Luck (2013, p. 30), quando ela afirma que:

> É importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que *vai muito além da tomada de decisão*, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações, do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social (grifo nosso).

Esse entendimento de participação tem um sentido mais elevado, pleno ou mesmo ideal. No entanto, é importante considerar que, no contexto da prática, a participação assume diferentes configurações, podendo ser classificada em diferentes tipos e níveis. Nesse sentido, Lima (1998, p. 183) revela a necessidade de considerar, no estudo da participação na escola, o plano da ação organizacional, ou seja, o "estudo da participação praticada ou efetivamente atualizada". Sendo assim, o autor propõe uma classificação da participação para a instituição escolar, considerando quatro critérios, a partir dos quais ele distingue vários tipos e graus de participação, a saber:

1) *Critério de democraticidade*: diz respeito ao tipo de intervenção que é previsto para os participantes, de acordo com o seu acesso, a sua capacidade de influenciar uma decisão,de assumir formas de intervenção, direta ou indiretamente. Nessa direção, a participação pode ser classificada em:

a) *Direta*: é o modo direto de intervenção de um indivíduo no processo de tomada de decisão, considerando critérios pré-estabelecidos. Não necessita de mediação – representantes – e pode acontecer em diversos níveis organizacionais – desde o nível político-institucional, como, por exemplo, em assembleias gerais deliberativas, ou em nível mais elementar, como, por exemplo, numa parte de uma organização, num departamento ou numa unidade, isto é, em áreas que tenham a autonomia reconhecida;

b) *Indireta*: é o modo de participação que acontece por intermédio de representantes, os quais podem ser designados por meio de diferentes formas, a partir de diferentes critérios, como, por exemplo, eleição direta por todos os membros da organização ou apenas por algumas categorias, "eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual ou lista, variando os critérios de elegibilidade ou recorrendo a combinações de diferentes processos de designação (eleição-nomeação-concurso...)" (Lima, 1998, p. 184), entre outros. Os representantes, escolhidos de várias maneiras, podem, do mesmo modo, assumir diferentes tipos de representação – desde a representação livre à representação vinculada ou imperativa.

Quando se fala em representação, existem duas questões importantes que precisam ser esclarecidas: a primeira corresponde aos poderes que um representante tem ou pode ter; e a segunda refere-se ao conteúdo da representação, ou seja, como se representa e o que se representa. Um representante pode atuar como um delegado ou como um fiduciário, por exemplo. Se for um delegado, ele será somente um porta-voz, um embaixador de seus representados, tendo, assim, um mandato extremamente limitado e revogável pela vontade de ambas as partes. Diante disso, seu mandato é imperativo, e sua representação busca atender a interesses particulares. No caso de o representante atuar como fiduciário, ele terá o poder de agir e responder, com certa liberdade, em nome de seus representantes, uma vez que goza da confiança destes, podendo interpretar os seus interesses. Não há, portanto, mandato imperativo, ele representa os interesses gerais de seus representados[15] (Bobbio, 2004).

2) *Critério de regulamentação*: nas organizações formais, a participação organizada precisa de regulamentação. Assim, as regras de participação não se constituem apenas como um requisito organizacional, que se justifica em meios de operação, mas também como uma base importante de legitimação, como um recurso, por meio do qual os participantes, principalmente os subordinados, podem se resguardar e, sobretudo, reivindicar ou assumir algumas formas de intervenção. As regras podem ser mais detalhadas, precisas ou imprecisas ou, eventualmente, mais espontâneas, caracterizando a participação como:

[15] Quando se trata de um sistema político representativo, o que caracteriza uma democracia representativa é a importância de o representante ser fiduciário e não delegado, para que sejam representados os interesses gerais e não os particulares. "E é exatamente porque são representados os interesses gerais e não os interesses particulares dos eleitores, nela vigora o princípio da proibição de mandato imperativo" (BOBBIO, 2004, p. 59). No entanto, compreendemos que, na instituição escolar, a representação pode ser delegada, uma vez que ela vai representar os interesses particulares de um grupo – professores, pais, estudantes – Embora a participação de todos da comunidade escolar, numa perspectiva de democracia direta ou participação direta, seja uma possibilidade de educação democrática, também é possível pensar que ela pode se dar mediante a delegação de pessoas como porta-vozes dos interesses comuns de determinados grupos pertencentes à escola.

a) *Formal*: é um tipo de participação decretada, que é exercida por referência exclusiva ou predominante às regras formais, as quais, por regulamentarem a participação a um nível normativo, "tendem a assumir um caráter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade" (Lima, 1998, p.185). As regras regulamentam o exercício do direito da participação, organizam, estruturam e legitimam ou impedem, formalmente, certas formas de intervenção. Nesse sentido, a participação formal é normativamente referenciada, regulamentada e prevista, de modo que pode ser entendida como participação legalmente autorizada ou participação legal;

b) *Não formal*: ocorre quando se toma por base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente. São regras que constam, geralmente, em documentos produzidos no âmbito da organização. Dessa forma, a intervenção dos atores na própria produção das regras é maior. De modo geral, é uma participação na qual sempre há uma interpretação organizada e local das regras formais, podendo ser uma adaptação ou, até mesmo, uma alternativa.

c) *Informal*: as regras não são estruturalmente formais, são produzidas na própria organização e, geralmente, são partilhadas em grupos pequenos. Numa organização orientada pelo *critério de regulamentação informal*, os atores participam de outra forma: escolhem objetivos ou interesses específicos, não formalmente definidos, se orientam, em alguns casos, em oposição a determinadas regras ou em complementaridade a elas, por considerá-las insuficientes ou, até mesmo, indesejáveis. "E fazem-no fazendo-o, sem que para tal tenham de recorrer a regras anteriormente estabelecidas e formalizadas" (Lima, 1998, p. 186), além de não precisarem afirmar ou reconhecer abertamente o que fazem, seja antes ou depois de fazerem.

3) *Critério de envolvimento*: segundo Lima (1998), as atitudes e o empenho variável dos atores, diante das possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização dos recursos e das vontades utilizados para defender certos interesses e impor determinadas soluções, pode ser chamado de envolvimento. Nesse sentido, toda participação tem certo tipo de envolvimento, que pode ser mais ativo e comprometido, mais ou menos militante ou, pelo contrário, pode ser um tipo de rejeição do ativismo, que leva a uma intervenção orientada por certo calculismo ou certa passividade. Dessa forma, buscando fazer uma classificação, de caráter descritivo, o autor supracitado explica que a participação em nível de envolvimento pode ser:

a) *Ativa*: corresponde ao mais elevado envolvimento de atitudes e comportamentos na organização, individual ou coletivo. Além disso, revela a capacidade de mobilização para a ação, o conhecimento profundo dos direitos, dos deveres e das possibilidades de participação, a atenção e a vigilância em torno dos aspectos pertinentes, afirmação, defesa e expansão das margens de autonomia dos atores e de suas capacidades de influência nas decisões;

b) *Reservada*: é intermediária entre a participação ativa e passiva. A princípio, não rejeita a possibilidade de intervenção e o recurso à participação ativa, sendo orientada por outro sentido tático e podendo evoluir, até por força, para formas de participação ativa e passiva. É caracterizada pela atividade menos voluntária, mais expectante e calculista, de modo que não empenha recursos definitivos e, eventualmente, aguarda para tomar uma posição definida, como meio de proteger outros interesses, para não correr riscos ou comprometer o futuro. É importante compreender que a participação reservada não demonstra posição de desinteresse ou alheamento acentuada, uma vez que ela pode admitir alguma ação e a utilização de alguns recursos ligados à participação. Quando evolui para participação ativa, geralmente, o faz por fortes razões, as quais são justificadas e publicitadas. Ademais, algumas vezes, isso não acontece sem, anteriormente, negociar e condicionar a sua intervenção;

c) *Passiva*: é caracterizada pela atitude e comportamento de total desinteresse e alheamento, de falta de informação, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de determinados papeis, do não aproveitamento das possibilidades de participação. Sem romper de frente com a ideia de participação e sem recusar que pode vir a intervir ativamente, essa participação está propensa, na maioria dos casos, à certa apatia. Alguns elementos que a caracterizam são os seguintes: o absentismo; a falta de comparecimento a certas reuniões; dificuldade na eleição de representantes; a resistência em aceitar determinados cargos e funções; a falta de informação; e o desconhecimento da regulamentação em vigor na organização.

4) *Critério de orientação*: acontece a partir da consideração dos objetivos oficiais de uma organização, por meio dos quais os participantes se pautam para realizarem ou não determinada ação, em função desses objetivos. Nessa direção, a participação pode ser:

a) *Convergente*: é orientada para alcançar “os objetivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos atores participantes” (Lima, 1998, p. 189). No entanto, isso não significa que os recursos e as formas de participação utilizadas para realizar os objetivos sejam somente os formais, os previstos e

oficialmente estabelecidos. Para conseguir alcançar os objetivos, pode-se justificar e legitimar alternativas de intervenção, de modo que sempre será uma participação orientada para o consenso em razão dos objetivos. Ademais, essa participação pode assumir diferentes formas, como, por exemplo, militância ou competição, ou, em outro sentido, dar lugar aos ritos e formalizações, de maneira que opere como obstáculo à mudança. Pode, ainda, por estar em convergência com os objetivos oficiais, atuar como divergência, quando a hierarquia organizacional promover não formalmente outros objetivos ou substituir, de maneira unilateral, os já postos. Essa interpretação rigorosa, à letra, dos objetivos oficiais está na origem de orientações "excessivamente zelosas", usadas como recurso de contestação e oposição;

b) *Divergente*: pode atuar tanto como intermediária, entre a orientação convergente/divergente, quanto orientar-se em diversos sentidos ou em sentidos contrários dos estabelecidos pelos objetivos formais. Essa participação opera certa ruptura, mesmo que seja transitória, como, por exemplo, no caso de oposição às orientações oficiais, como pode ocorrer quando a hierarquia da organização muda ou substitui objetivos já estabelecidos. O caráter, o conteúdo dos objetivos formais e o processo democrático ou não, seguido para a sua seleção, frente aos pontos de vista dos atores, darão legitimidade aos diferentes sentidos que poderão ser conferidos a essa orientação de participação.

Lima (1998) afirma que, tomando como base esses critérios, propostos juntamente com a conjunção de diferentes formas e tipos de participação, é possível realizar um estudo e fazer uma qualificação da participação colocada em prática pelos atores de uma organização. No entanto, algumas observações precisam ser consideradas. A primeira é a atenção em não valorizar certos tipos de participação em detrimento de outros, tomando por base critérios nominativos ou outros, sem fazer um exame da situação/contexto da participação, mesmo de um ponto de vista político. A segunda é compreender que o controle da presença física dos atores não é suficiente para fazer uma distinção entre participação e não participação e para qualificar uma ou outra. Ou seja, a presença não é significado por si só de participação. Desse modo, é fundamental levar em consideração os sentidos dos comportamentos observados, os objetivos e estratégias coletivas ou individuais e se existe um discurso próprio, um discurso tomado por empréstimo ou um discurso somente reproduzido a partir de determinadas circunstâncias.

Compreendemos que, no estudo dos fenômenos da participação, além da perspectiva do investigador, há, também, uma perspectiva oficial e as perspectivas dos diferentes estratos

sociais e organizacionais. Diante disso, facilmente divergentes, essas perspectivas são indispensáveis para dar conta das múltiplas significações, tendo por base uma focalização diversificada e não unilateralmente condicionada a uma orientação de um único significado. Lima (1998) orienta que uma das formas de conseguir um entendimento mais acurado sobre a participação é a adoção de um ponto de vista estratégico, ou seja, a adoção de

> Uma concepção que embora valorize e reconheça a importância da participação esteja aberta a integrar não dogmaticamente outras concepções, questionando a importância, a oportunidade e as vantagens de participação do ponto de vista dos diferentes atores (Lima, 1998, p. 192).

A participação se constitui como um fenômeno complexo, que exige o cuidado para evitar um olhar unilateral, que exige a compreensão de que, como um fenômeno social, no qual diferentes grupos de atores participam sob diferentes condicionantes e propósitos, não pode ser caracterizada por um modelo único que desconsidera as múltiplas orientações que influenciam a sua prática. Nesse sentido, até a não participação apresenta diferentes significados, a partir dos contextos e condições nos quais os atores estão inseridos.

Ainda na perspectiva de observar como a participação pode ser exercida no contexto escolar, Luck (2013, p. 35) aponta que ela pode acontecer apenas como uma expressão da vontade individual ou como um compromisso coletivo. Essa variação demonstra a efetividade da participação na escola, daí é importante observar, "em diferentes contextos, a prática diferenciada da participação por sua abrangência e seu poder de influência". Desse modo, a autora informa que as diferentes formas de participação podem ser identificadas como:

a) Participação como *presença:* pode acontecer, muitas vezes, por obrigatoriedade, por eventualidade, por necessidade e não por intenção ou vontade própria. A identificação da simples presença de alguém num ambiente, com expressões não verbais de apatia e indiferença, gera impacto negativo, contribuindo para a inércia, comodismo e passividade do grupo. Considerar que uma pessoa é participante apenas pela sua presença física evidencia um significado inadequado e falso de participação[16], pois o próprio termo participação pressupõe, além de fazer parte, a ação efetiva para contribuir para que a organização ou unidade social se desenvolva;

[16] Como mencionamos anteriormente, Lima (1998) também aborda a questão da participação como presença, alertando para o cuidado em observar os comportamentos, os discursos e os objetivos dos indivíduos para poder fazer uma classificação entre participação e não participação. Na mesma direção, Gohn (2013) também ressalta que a simples presença e o comportamento apático e indiferente não é significado de participação. Nesse sentido, compreendemos que ambos colaboram com essa reflexão, ou seja, não é apenas a presença física de uma pessoa que caracteriza a sua participação ou não, mas, para além disso, é o seu comportamento, a sua expressão não verbal, sua apatia e sua indiferença observados, em conjunto, que irão indicar o tipo de prática participativa.

b) Participação como *expressão verbal ou discussão de ideias:* às vezes, a participação é confundida com a simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem que haja a promoção do avanço, num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas, e da tomada de decisão para enfrentar os desafios e superar os limites. Nessa direção, não há, também, o compartilhamento do poder e da responsabilidade de cada um na realização da resolução ou execução do que foi proposto. Uma efetiva interação participativa, para além do discurso, quando as pessoas tomam conhecimento sobre o que os outros pensam e ainda têm a possibilidade de se fazer ouvir, pressupõe a interação das diferentes ideias, concepções e pontos de vista. Dessa forma, a discussão só se torna efetiva "quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção" (Luck, 2013, p. 41);

c) Participação como *representação:* é uma forma significativa de participação. As ideias, as expectativas, os valores e os direitos são manifestados e levados em consideração, por meio de um representante escolhido como a pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Considerando que os grupos sociais são grandes e que não podem permitir a participação direta de todos na tomada de decisão, a representação se efetiva nas organizações formais por meio do voto, como, por exemplo, nas escolas, nas quais, nos grêmios estudantis, nos conselhos escolares, entre outros colegiados, os representantes são escolhidos mediante votação. No entanto, é preciso ter clareza de que a participação, por meio do voto, para a escolha de um representante não retira a responsabilidade do apoio e do acompanhamento do trabalho por ele realizado. Participar exige trabalhar junto com o representante para o êxito das propostas definidas e assumir a sua parte de responsabilidade pelos resultados esperados.

d) Participação como *tomada de decisão:* é possível observar, nas escolas em geral, a prática comum de fazer reuniões para a deliberação de assuntos relacionados à escola sem que haja uma análise dos significados e dos desdobramentos acerca da decisão a ser tomada. Muitas vezes, os participantes são consultados para votar em encaminhamentos que já foram pensados pela própria gestão, de modo que a tomada de decisão fica reduzida às questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas possam se apropriar das ideias orientadoras das ações, de forma que, quando venham a operacionalizá-las, o façam a partir da compreensão dos seus significados e da sua importância para os processos sociais e educacionais na escola. Às

vezes, a prática participativa na tomada de decisões gera uma situação de falsa democracia, na medida em que tudo se resolve em reunião, até mesmo questões que não são relevantes, como, por exemplo, mudança de parede, se pode ou não anexar cartazes, entre outras. Nesse sentido, promover reuniões com todos para discutir e decidir sobre questões menores e sem as informações básicas para uma decisão evidencia uma série de aspectos negativos interligados, dentre os quais:

> a) O gasto do tempo precioso de todos e da energia coletiva para discutir questões secundárias e operacionais, que poderiam ser decididas a partir do bom-senso da pessoa responsável pela gestão da unidade social para o que ela recebeu uma delegação funcional. b) O enfraquecimento do poder e da responsabilidade de discernimento na tomada de decisão na gestão escolar. c) A delonga na tomada de decisão colegiada que por ser morosa, torna-se inoperante enfraquecida, quando as questões a ela relacionadas são urgentes. d) A delonga e hesitação em assumir decisões mais fundamentais da problemática educacional – é possível até mesmo sugerir que o objetivo subliminar de tendências a prender-se em questões secundárias seja justamente o de evitar responsabilidades maiores. e) A criação de um clima fictício de participação e desgaste desse processo (Luck, 2013, p. 46).

c) Participação como *engajamento:* implica o envolvimento dinâmico do indivíduo nos processos sociais, assumindo a responsabilidade de agir com empenho, competência e dedicação, visando à promoção dos resultados propostos e desejados. Essa prática participativa envolve estar presente. Contribuir no debate com ideias e opiniões, expressando o seu pensamento, é analisar as situações de maneira interativa, é tomar decisões, baseadas em análises compartilhadas, e estar envolvido de forma comprometida no encaminhamento e nas ações que são necessárias e adequadas para efetivar as decisões tomadas. Nesse sentido, estamos, novamente, diante dos elementos fundamentais que podem identificar a participação num sentido mais elevado/pleno: a tomada de decisão e comprometimento na ação.

É importante pontuar que Paro (2001) não exclui a importância da participação da comunidade na execução. No entanto, ele alerta para o cuidado de não tomá-la como um fim em si mesma. Participar na ação é importante, mas não é a participação propriamente dita – a partilha do poder por meio da tomada de decisão. Nesse sentido, não basta apenas colaborar com a execução de algo que foi decidido, é fundamentalmente poder decidir junto, a fim de estabelecer relações democráticas, não hierarquizantes nem autoritárias.

Num sentido pleno de participação, a decisão coletiva precede a ação. Em sentido contrário, o fazer, o realizar sem decisão partilhada, dificilmente envolve o esforço com o que foi decidido. Ou seja, é mais fácil envolver-se na tarefa de executar algo quando nos sentimos responsáveis por ela do que realizar uma ação sem que o fracasso ou sucesso dela seja nossa

responsabilidade. Se há o interesse na promoção de uma escola democrática e na promoção da melhoria da qualidade educacional, as decisões precisam ser tomadas por todos, para que, assim, todos se sintam responsáveis e se tornem comprometidos na tarefa para alcançar esses objetivos.

Considerando que a participação tem como finalidade a melhoria dos processos pedagógicos na escola, Luck (2013) diz que ela deve ser orientada e justificada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da prática pedagógica da escola e da sua estrutura social, a fim de tornar a formação dos alunos mais efetiva e de promover a melhoria de seus níveis de aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos gerais a serem observados na promoção da participação na escola são os seguintes:

> a) Promover o desenvolvimento do ser humano como ser social (cidadão) e a transformação da escola como unidade social dinâmica e aberta à comunidade, de modo que a educação se transforme em um valor cultivado pela comunidade e não seja, como muitas vezes é hoje considerada, uma responsabilidade exclusiva de governo e da escola;
> b) Desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade na escola, caracterizados pela responsabilidade social conjunta, de modo que esta se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social efetiva e de cidadania, por seus alunos (Luck, 2013, p. 52-53).

Sendo assim, embora apresente diferentes níveis e dimensões, daí a complexidade da tarefa de analisá-la no contexto escolar, a participação não se encerra em si mesma, ela comporta um objetivo pedagógico e político, que corresponde ao desenvolvimento da aprendizagem cidadã e ao fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, a escola está responsável pela tarefa de fomentar a participação da comunidade escolar, por meio dos diferentes espaços coletivos, como, por exemplo, o grêmio estudantil, o conselho escolar e o conselho de classe. Esses espaços participativos favorecem maior interação e diálogo em torno de questões pedagógicas e administrativas, que abrangem diferentes objetivos e interesses na escola, de modo que possuem definições e características específicas.

4.1 INSTÂNCIAS COLEGIADAS: OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Considerando que o objetivo final da democratização escolar, como afirma Paro (2008), é promover o desenvolvimento do aluno, compreendemos que, para além da sala de aula e das relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar, os espaços coletivos

de participação na escola comportam um grande potencial, no que se refere à concretização desse objetivo. De acordo com Antunes (2002, p. 35),

> É necessário que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade. Se queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, é necessário que, mais do que o discurso da democracia, sejamos capazes de vivenciar a democracia no maior número de espaços possível.

Nesse sentido, a construção de uma escola democrática envolve diferentes mecanismos e práticas que perpassam os espaços da sala de aula, da gestão, da secretaria escolar, da sala dos professores, da comunidade em torno da escola, entre outros, a fim de envolver toda a comunidade escolar no processo de decisão e na ação em função deste.

No que diz respeito à ampliação dos espaços participativos na escola, buscamos, a seguir, compreender o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil, considerando as suas diferentes configurações na escola pública brasileira.

4.1.1 O conselho escolar

É possível que o conselho escolar seja a instância colegiada mais conhecida, quando se fala sobre a importância dos processos democráticos na escola. Essa compreensão não é à toa, pois, solicitando a participação de todos os segmentos – professores, pais, alunos, funcionários, membros da comunidade escolar e gestores – e estando ligado a todas as questões – administrativas, pedagógicas e financeiras – da escola, o conselho escolar é responsável por tomar decisões pertinentes para o bom funcionamento e para a organização da escola e, sobretudo, para melhorar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, o avanço qualitativo da educação escolar.

Nesse sentido, dentre todas as instâncias colegiadas que existem na instituição educativa – conselho de classe, grêmio estudantil, Associação de Pais e Mestres, entre outras –, o conselho escolar consiste num primordial espaço deliberativo e democrático[17], pois comporta a participação e a atuação consciente e ativa de todos os segmentos. Diante disso,

[17] Não estamos afirmando que as outras instâncias colegiadas na escola não tenham relevância. O que queremos destacar é que, em razão de englobar os assuntos que envolvem a escola como um todo e de ter a participação de todos os sujeitos que formam a escola – seja por meio da participação direta ou pela representatividade –, o conselho escolar consiste num instrumento mais ampliado para favorecer a democratização escolar.

ele contribui para a superação das práticas autoritárias e individualistas que permanecem presentes no cotidiano escolar. A esse respeito, Abranches (2006, p. 56) destaca o seguinte:

> O colegiado pode, então, ser caracterizado como um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade) os seus interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola.

O termo *conselho* tem origem etimológica do latim c*onsilium*, que provém do verbo *consulo/consulere*, o qual significa "tanto *ouvir alguém* quanto *submeter algo a uma deliberação de alguém*, após uma *ponderação refletida, prudente e de bom senso"* (Cury, 2001, p. 47). Dessa forma, o conselho implica a necessidade do diálogo, do falar e do ouvir e, nessa direção, a troca é um exercício de democracia. Considerando que o conselho é um espaço de deliberação, de debate para se chegar a uma decisão, é importante compreender que o diálogo das partes não é algo simples de acontecer, tampouco está esvaziado de conflito. Portanto, faz-se necessário ouvir o outro e, junto a ele, chegar a um consenso. No entanto, não se trata de uma guerra para vencer o outro por meio do uso da força armada. Pelo contrário, é preciso ser:

> Não-violento e, ao mesmo tempo, ser respeitador da razão e do ponto de vista diferente de um adversário é a tentativa de *vencer com* o outro, isto é, *convencer*. Persuadir com argumentos mais amplos e mais explicativos, em busca da verdade, implica considerar as verdades existentes em e entre todos os participantes da praça (Cury, 2001, p. 50, grifo do autor).

O grande atributo de um colegiado é a partilha do poder entre todos os membros, os quais devem estar no mesmo nível de igualdade e de responsabilidades comuns (Cury, 2001). A esse respeito, o Caderno do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Brasil, 2004) informa que o colegiado comporta o sentido de poder coletivo, de deliberação plural, em que pessoas reunidas possuem o mesmo grau de poder. Dessa maneira, derivando do termo *colégio*, o colegiado sempre vem associado ao funcionamento dos conselhos, pois estes só alcançam poder e só podem deliberar com o coletivo dos colegas, o qual possui o mesmo poder e a mesma dignidade, independentemente das categorias que representam.

Nesse sentido, quando falamos em conselho escolar, é importante que todos os membros da escola e da comunidade escolar não tenham apenas o lugar garantido, como preconiza a legislação, mas que participem para construírem em coletividade – partilhando o poder na decisão – uma escola mais democrática.

É interessante refletir que, mesmo antes da sua institucionalização na LDB, Lei nº 9.394/96, a qual, no Art. 14, parágrafo II, evidencia "a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes", já havia experiências de um colegiado ligado a questões internas da escola. Segundo Silva (2012), em Pernambuco, o interesse por um colegiado na instituição escolar já era alvo de debates e intencionalidades.

No governo de Miguel Arraes (1987-1990), a democratização escolar era vista como modo de assegurar a qualidade da escola pública, e, embora houvesse eleição para diretores, como referência a essa democratização, ela não era suficiente, o que incentivou a criação dos colegiados. Em outubro de 1989, a Constituição do Estado de Pernambuco foi promulgada e, assim, assegurou-se a consolidação da gestão democrática, por meio dos conselhos escolares, como observamos no Art. 183:

> Art. 183 - A lei assegurará às escolas públicas, em todos os níveis, a gestão democrática com participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade. Parágrafo Único - A gestão democrática do ensino público será consolidada através dos Conselhos Escolares (Pernambuco, 1989).

No governo sucessor, de Joaquim Francisco (1991-1994), no Programa de Gestão e Organização Escolar, os conselhos escolares eram referenciados e vistos como formas de organização escolar com a mesma natureza dos conselhos de classe e dos grêmios (Silva, 2012). Conforme a Lei n. 11.014/1993, que dispõe da criação dos conselhos escolares na Rede Estadual de Ensino, no Art. 2º, os conselhos são indicados com atribuições consultivas e deliberativas. Desse modo, as suas finalidades são as seguintes:

> Art. 2º I - garantir a gestão democrática da escola; II - zelar pela qualidade da educação escolar oferecida à população; III - garantir a articulação da escola com a comunidade; IV - acompanhar e fiscalizar os trabalhos da escola; V - garantir a divulgação das ações da escola na comunidade interna e externa; VI - manter a articulação com a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes visando assegurar as condições necessárias ao funcionamento adequado da escola; VII - ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes à realidade da escola (Pernambuco, 1993).

No Art. 3º da Lei 11.014/1993, encontramos que compete ao conselho escolar preservar e implantar a política educacional do estado, de acordo com a legislação em vigor, especialmente algumas competências, dentre as quais destacamos o parágrafo III, alínea a, que aborda o acompanhamento e fiscalização "do plano de aplicação e a prestação de contas dos recursos financeiros da escola" (Pernambuco, 1993).

Esse sentido de fiscalizar e de acompanhar a utilização e a prestação das verbas destinadas à escola tem relação com a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), implantado pelo Governo Federal, em 1995, por meio do MEC, sendo executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como finalidades: 1) a provisão, de forma suplementar, da escola, mediante recursos financeiros, que serão creditados em conta específica da Unidade Executora (doravante, UEx), a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (doravante, APMF), buscando, assim, contribuir para a melhoria das condições estruturais e pedagógicas da escola; 2) o fortalecimento da participação social e da autogestão dos estabelecimentos de ensino público, como mecanismo de consolidação da escola democrática, entre outras.

O PDDE, em 1995, contemplava todas as escolas públicas, inseridas na esfera distrital, estadual e municipal, que tivessem alunos matriculados no ensino fundamental da educação básica, como também as escolas privadas, na modalidade de educação especial, sem fins lucrativos, inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), além de outras escolas semelhantes de atendimento direto e gratuito ao público, as quais deveriam estar cadastradas no Censo Escolar[18]. Em 2009, por meio da medida provisória n. 445/09, os recursos do PDDE foram estendidos a todas as escolas de educação básica, contemplando, assim, da educação infantil ao ensino médio.

De acordo com Silva (2012), o PDDE foi criado em um contexto de esgotamento de antigos modos de repasse de materiais de consumo e permanentes, que as Secretarias de Educação repassavam às unidades escolares, de modo que, muitas vezes, não se alcançava a real necessidade das escolas. Atrelada a isso, também estava a questão da descentralização de recursos, muito reivindicada na época, além da questão da democratização da gestão. Tudo isso era visto como condições necessárias para favorecer a construção da cidadania escolar e a melhoria da qualidade escolar, por meio da articulação da escola com a comunidade em torno de interesses comuns.

Para receber os recursos do PDDE, as escolas públicas, com mais de cinquenta estudantes matriculados na educação básica, precisam, obrigatoriamente, constituir suas respectivas UExs. Como entidade instituída, com registros e personalidade jurídica própria, a UEx de uma escola pode ser considerada como equivalente ao conselho escolar. No entanto, ela destina-se à execução, como o próprio nome antecipa, de modo que não pode ou não deve

[18] http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br.

interferir “nas alternativas deliberativas que os sistemas de ensino possam e devam conceber no exercício de sua autonomia, ou limitá-las” (Brasil, 2004, p. 57).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao conselho de classe, atribuem-se questões administrativas e pedagógicas da escola destinadas à deliberação, e à UEx cabe apoiar e executar o que é pertinente à sua função suplementar. Segundo Silva (2012), nas escolas do Estado de Pernambuco existem dois órgãos: o conselho escolar – que já existia – e as UExs – criadas posteriormente –, o que reforça que o conselho escolar não é uma unidade executora.

No entanto, muitas vezes, parece haver uma confusão quanto a esses órgãos e às suas respectivas funções, visto que existe uma tendência dos conselhos escolares estarem mais ligados ao uso e à prestação de contas dos recursos do que, propriamente, ao exercício da democracia na escola. Em geral, os conselhos se prendem à burocratização dos processos de compra de materiais de consumo, de custeio e de bens de capital. Diante disso, as reuniões, quando acontecem, normalmente, limitam-se à definição das prioridades e à assinatura das documentações necessárias. A nossa breve experiência em um cargo de gestão de uma escola pública revelou-nos que, embora exista uma compreensão desta instância colegiada como espaço democrático e da necessidade e importância da participação, não é fácil desconstruir uma cultura de desinteresse ou, até mesmo, revelia, quanto à participação no conselho escolar. Muitos professores não queriam ocupar funções representativas, pois alegavam não possuir tempo, além de afirmarem que o conselho escolar é chato e de responsabilidade muito grande.

Esse discurso demonstra que, por assumir, prioritariamente, uma tarefa ligada ao financeiro da escola, o processo burocrático que constitui essa tarefa leva ao entendimento de que o conselho escolar só tem essa responsabilidade. O problema é que, nem sempre, esse direcionamento do conselho escolar é por falta de vontade de fazê-lo atuar ligado ao pedagógico e às outras questões administrativas. Na realidade, muitas vezes, é o próprio órgão superior, nesse caso, a secretaria de educação do município, que exige uma demanda muito grande ligada aos recursos recebidos pela instituição escolar, de modo que as reuniões ficam sufocadas em torno de ata de prorrogação de mandato, ata de prioridades, plano de ação e rol de materiais, ata de consolidação de preços, documentos de pesquisa de compra, ordem de compra, demonstrativo de despesas, rol de compras, ofícios, entre outros trâmites que são exigidos, além das idas aos cartórios e ao banco, no qual o conselho escolar ou a UEx possui conta, possibilitando que, além do PDDE, a escola receba recursos provenientes de outros programas nacionais ou, até mesmo, de outros programas da esfera municipal. Nesse sentido, torna-se compreensível que muitas pessoas ainda tenham uma visão parcial do conselho

escolar, ligada ao financeiro da escola, e, consequentemente, não conheçam e/ou não se interessem pela sua totalidade, relacionada ao seu potencial democrático.

A pesquisa de Lima (2011) revela como as questões ligadas à gestão financeira da escola marcam forte presença no cotidiano escolar. Tendo como objetivo analisar o papel dos conselhos escolares no processo de construção e materialização da gestão democrática nas escolas do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, por meio dos discursos dos conselheiros e dos documentos normativos, a autora afirma que vem existindo um movimento de ampliação da participação da população no município, com destaque para a II Conferência Municipal de Educação, na qual foram formulados novos documentos sobre a gestão democrática e os conselhos escolares.

No entanto, embora esses espaços de interlocução entre a sociedade, as escolas e a secretaria de educação do município sejam importantes para a reflexão e o debate acerca da vivência da política educacional na escola, Lima (2011) explica que as suas análises indicaram haver entraves na consolidação da gestão democrática, dentre os quais: a) a forte presença do gestor como responsável por decidir sobre todas as questões da escola, inclusive quem deve participar do conselho e a que os recursos devem ser destinados; b) a forte percepção de que a principal atividade do conselho escolar é a gestão financeira, de maneira que, mesmo que haja a participação de alguns conselheiros em espaços de formação, estes não questionam o direcionamento das ações do colegiado, que restringem-se ao aspecto financeiro; c) certo desinteresse ou apatia em participar do conselho escolar, o que gera, segundo a autora, uma desarticulação entre as instâncias responsáveis pelo sistema de ensino, além de fomentar um círculo vicioso de ações individualistas e voltadas para interesses próprios; e d) a falta de representatividade e de articulação e acompanhamento das ações do conselho escolar, que fere o princípio de descentralização da gestão e o princípio da autonomia do conselho escolar como espaço de diálogo e publicização, para que todos possam ter conhecimento sobre o que vem sendo realizado.

Nesse sentido, Lima (2011) diz que as potencialidades do conselho escolar não estão sendo exploradas, na medida em que os pesquisados afirmam que as ações deste colegiado estão voltadas para o comportamento de estudantes e professores ou limitadas à aplicação e fiscalização de recursos. Como alternativa, a autora sugere a interlocução entre diferentes mecanismos de participação, ou seja, a secretaria de educação articulada aos conselhos municipais de educação e alimentação, aos conselhos escolares e grêmios estudantis, de modo

a descentralizar as decisões nas mãos da secretaria de educação e, assim, favorecer a participação de todos os sujeitos pertencentes a esses segmentos. Dessa forma,

> Este movimento estabeleceria a nosso ver uma maior abertura dos espaços de reflexão acerca da educação, não detendo apenas nas mãos de um órgão as decisões. Seria a materialização de uma relação dialógica sistêmica capaz de estabelecer a gestão democrática partindo do regulador do sistema de ensino municipal, possibilitando, assim, a formação de uma cultura democrática na gestão do sistema de ensino (Lima, 2011, p. 125).

Concordamos com Lima (2011), acerca da necessidade de maior articulação entre as secretarias de educação e outros mecanismos de participação na efetivação da democratização da gestão, mas compreendemos que as escolas, enquanto instituições que possuem certa autonomia, mediante seu Projeto Político-Pedagógico (doravante, PPP), o qual revela a visão, a missão e as metas da escola, também podem oportunizar a participação de toda a comunidade escolar e manter uma relação com a comunidade ao seu redor, a fim de ampliar os debates e as decisões, tanto administrativas quanto pedagógicas, em prol do desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e de seus estudantes.

Sabemos que isso constitui um desafio, mas acreditamos que não significa impossibilidade. A esse respeito, Aguiar (2009) esclarece que, mesmo tensionada entre um discurso favorável e uma prática cotidiana marcada pelo autoritarismo, a política da gestão democrática pode encontrar formas de se efetivar e promover a participação de pais, estudantes, membros da escola e da comunidade ao entorno.

Diante disso, buscando analisar a institucionalização de políticas educacionais destinadas à contribuir com o estabelecimento da gestão democrática na rede municipal de ensino de Olinda, em Pernambuco, a autora supracitada realizou entrevistas com gestores do conselho municipal de educação, gestores escolares, conselheiros de conselhos escolares de duas escolas, além de observações do cotidiano dessas duas escolas. Os resultados da pesquisa apresentaram tensões e contradições, quanto à materialização da política analisada, pois os discursos dos investigados se revelaram contraditórios, uma vez que demonstram a intenção da democratização, mas encontram-se marcados pelo valor autoritário.

Outro aspecto destacado por Aguiar (2009) corresponde às observações do cotidiano escolar. Ela afirma que ambas as escolas investigadas apresentam conselhos escolares atuantes, com representação de todos os segmentos e com reuniões regulares. No entanto, a autora observou que, na escola de menor porte, mais local, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (doravante, IDEB) era alto e a participação dos membros – pais, alunos e a

própria comunidade – era muito mais ativa, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, conseguindo ultrapassar os limites do conselho escolar, ao promover a participação de diferentes sujeitos, a escola se empodera e, como consequência, garante a melhoria da qualidade educacional, visto que mobiliza tanto a comunidade escolar quanto a comunidade ao redor dela, responsabilizando-as pela escola e pelo ensino nela ofertado. A constante presença dos pais e da comunidade na escola revela o sentido de participação inerente à instituição escolar, que ultrapassa a questão dos recursos e amplia-se para as questões pedagógicas.

Em contrapartida, de acordo com Aguiar (2009), na outra escola por ela observada, de maior porte e estrutura e localizada mais longe da comunidade, ou seja, localizada em região mais central, o IDEB era menor e não havia uma ampliação da participação dos membros. Embora, nessa escola, o conselho escolar estivesse instituído e em funcionamento regular, ele apresentou problemas, quanto à constante troca de representantes dos segmentos de pais e estudantes. Além disso, a autora explica que, ainda que projetada com base em uma ideologia que procurava favorecer relações mais democráticas, devido à existência de muitos projetos interdisciplinares e de uma estrutura física que tinha por finalidade integrar a comunidade à escola, parece que tanto os projetos administrados pela escola quanto a grande mobilização da comunidade para a utilização dos espaços tornaram-se entraves para a comunidade escolar, no que tange ao diálogo e às negociações da escola com a comunidade em torno dela para a utilização dos seus espaços.

Em relação à gestão democrática, Aguiar (2009) informa que a Rede Municipal de Ensino de Olinda fez importantes avanços, quanto à tentativa de materialização desse tipo de gestão, por meio de mecanismos como, por exemplo, conselhos escolares em todas as escolas; o Conselho Municipal de Educação, instituído e atuante; a escolha de dirigentes escolares, por meio de eleições diretas; conferências municipais de educação, entre outros. No entanto, apesar dos avanços, esses mecanismos não garantem a consolidação de práticas democráticas entre as diferentes esferas e as instâncias de participação.

Segundo Gomes e Andrade (2009), por seu turno, numa pesquisa realizada em 2006, na qual buscaram analisar as práticas discursivas de conselheiros escolares de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife, Pernambuco, por meio da problematização do discurso da gestão democrática e das formas de participação reveladas em reuniões ordinárias do conselho escolar, eles observaram que havia uma hierarquia tanto relacionada à fala dos

participantes do conselho escolar, quanto à força de suas ideias nas deliberações do conselho, especialmente pela função de controle assumida por alguns sujeitos na condução das reuniões.

Nas sete reuniões ordinárias do conselho escolar observadas pelos autores supracitados, a direção da escola utilizou mais do que a metade do tempo previsto para a sua fala, os representantes dos professores falaram bem menos, mas, ainda assim, falaram mais do que os representantes das comunidades, estudantes e funcionários da escola. Para Gomes e Andrade (2009), o fato de o(a) diretor(a) deter majoritariamente a palavra, possivelmente justifica a manutenção das velhas práticas administrativas, que se disfarçam num discurso que, de modo paradoxal, prega o paradigma da gestão democrática.

Além disso, os autores verificaram que poucos conselhos escolares faziam reuniões ordinárias de forma mensal, alguns deles mantinham suas reuniões ordinárias com a periodicidade indicada por lei municipal do Recife – quatro reuniões anuais, ou seja, bimestralmente – e outros, com intervalos com período igual ou superior a três meses. Em muitos casos, as reuniões aconteciam em caráter extraordinário, sendo convocadas de modo informal. Outro aspecto diz respeito às pautas das reuniões – elaboradas pelo presidente do conselho, o qual, geralmente, é o(a) diretor(a) – que já vinham fechadas com os assuntos que deveriam ser tratados e apreciados pelos conselheiros restantes. Em geral, o assunto era referente ao uso e aos serviços a serem contratados com os recursos recebidos pelo PDDE. Conforme Gomes e Andrade (2009), mesmo quando o diretor não é o presidente, ainda assim, ele exerce poder, pois a sua opinião influencia fortemente as decisões do conselho escolar.

Quanto à representatividade dos diferentes segmentos que compõem a escola e o seu entorno, os autores observaram pouca representatividade dos alunos, pais, funcionários e comunidade na presidência dos conselhos escolares, o que implica a baixa intensidade e frequência com que apresentam suas opiniões e argumentos nas reuniões. Ademais, Gomes e Andrade (2009) perceberam como é desfavorável a posição desses sujeitos, quando eles entram na disputa de poder ou de controle das reuniões. Nesse sentido, os conselheiros que representam esses diferentes segmentos enfrentam dificuldades quanto à participação nas reuniões do conselho escolar. Sendo assim, considerando os aspectos observados, os autores apontam que:

> [...] as intenções e as ações dos sujeitos que poderiam contribuir para a materialização dos princípios democráticos na escola são, por um lado, desarticulados, fragmentados ou silenciados pela elasticidade dos períodos entre as reuniões do conselho e, por outro lado, pelos interditos e manobras que caracterizam as práticas discursivas nos espaços colegiados da escola (Gomes; Andrade, 2009, p. 100).

Compreendemos que, nas práticas do conselho escolar, ainda predomina a centralização da figura do(a) diretor(a), de modo que, embora a gestão democrática esteja presente em discursos e até seja aceita ou compreendida como necessária para a descentralização do poder e a garantia da democratização da escola, ainda prevalece a manutenção das relações autoritárias e centralizadas. Diante disso, o que "temos hoje nas escolas públicas, é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor" (Paro, 2001, p. 11). No entanto, é possível pensar que a participação de professores, estudantes, pais e demais membros da escola pode favorecer a construção e o fortalecimento da gestão democrática e de relações mais horizontais, possibilitando que o poder das decisões e o destino da escola pública sejam partilhados por todos.

De acordo com Paro (2001), o conselho escolar tem uma potencialidade a ser explorada e, mesmo com tantas dificuldades institucionais para sua instalação e atuação de modo satisfatório na unidade escolar, ele é um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado, com o propósito de torná-lo o embrião de uma verdadeira gestão colegiada, a qual deverá estar relacionada aos interesses da escola.

Silva (2012, p. 211), por sua vez, procurou analisar as significações imaginárias sociais do conselho escolar na Rede Pública de Ensino do Município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Nesse sentido, ela considerou "as significações expressas em fontes de jornais, documentos, leis, regimentos e nas entrevistas com os sujeitos políticos (governo, sindicato, secretaria e escolas) e educacionais do município", como também fez um estudo da literatura acadêmica.

A autora esclarece que, embora os estudos acadêmicos façam uma associação do conselho escolar à democracia, ela observou que essa associação não acontece exatamente da mesma maneira que mencionam esses estudos. Outro ponto interessante é que, mesmo antes da LDB, Lei nº 9394/96, sugerir o conselho escolar como alternativa de gestão colegiada, já havia na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes uma intencionalidade nessa instância. Silva (2012) explica que, em meados dos anos 1995 a 1996, o conselho escolar era pensado com o objetivo de que ele viesse a ser o primeiro controle social da escola, de modo que, contra a indicação política de diretores – prática da época – fosse possível realizar nas escolas a eleição de diretores, por meio de um processo democrático. A discussão da criação dos conselhos escolares também estava associada à política de descentralização de recursos

instituída, em nível nacional, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), que criou o PDDE. Sendo assim,

> O Conselho Escolar, cujo nome na rede de ensino municipal de Jaboatão dos Guararapes é CISE, após surgir atrelado à questão da eleição direta para diretor e vice-diretor escolar como forma de luta contra o poder instituído da época, em que a direção das escolas era indicada pelos vereadores, assume, em meados de 1997, o caráter executor, de órgão para gerir os recursos que chegavam à escola (Silva, 2012, p. 213).

Embora o conselho escolar tenha sido constituído na perspectiva de controle e de gestão dos recursos públicos, a autora destaca que, atualmente, existe uma retomada de seu conceito e de suas finalidades, com a proposta do atual governo do município de concebê-lo enquanto participação social para o fortalecimento da democratização da gestão escolar. Desse modo, os conselhos escolares representam uma importante conquista dos setores progressistas pela ampliação e pelo aprofundamento da democracia no Brasil. Contudo, isso ainda não é o bastante para realizar mudanças na forma de fazer política baseada no patrimonialismo, autoritarismo e na hierarquia. Sendo assim, para que exista, de fato, a democracia, no sentido pleno de coletividade, é preciso entender que o conselho escolar é apenas a forma do que foi instituído, logo, faz-se necessário "mudar o discurso e romper com a lógica mistificadora entre democracia e conselho escolar" (Silva, 2012, p. 217).

Compreendemos que o conselho escolar não é a única solução frente à necessidade de construção de uma escola mais democrática, com vistas a romper com a herança patrimonialista e autoritária, pois as pesquisas mostram que, em sua maioria, a instituição de mecanismos democráticos, como o conselho escolar, por exemplo, não garante por si só a democratização escolar e, consequentemente, a melhoria da educação.

No entanto, é preciso pensar que, para além da institucionalidade legal e dos objetivos governamentais, os atores inseridos na escola atuam ressignificando e construindo a cultura escolar. Nesse sentido, não podemos afirmar que a relação entre democracia e conselho escolar é uma lógica impostora ou mentirosa, pois, considerando os sujeitos como seres reflexivos, críticos e participantes nas decisões, na partilha do poder e na responsabilidade da ação executora, quanto ao que foi decidido coletivamente, o conselho escolar, embora, muitas vezes, marcado por discursos antidemocráticos e práticas excludentes, é, sim, possibilidade de democratização da escola.

Quem faz a escola são os sujeitos que fazem parte dela. Portanto, cabe a cada um deles compreender e assumir o seu papel enquanto professor, enquanto estudante, enquanto gestor,

enquanto pai, enquanto funcionário e enquanto cidadão consciente, em busca de contribuir para a ruptura das desigualdades existentes. Se acreditarmos que o conselho escolar ou qualquer outra instância de participação e a sua possibilidade democrática constituem um engano, estaremos fadados à perpetuação de uma educação opressora e desigual. Enquanto educadores, nosso papel é lutar e acreditar nas possibilidades.

Nesse sentido, concordamos com Paro (2001, p. 09), quando ele diz que, sempre que se propõe uma gestão democrática na escola pública de educação básica dos anos iniciais e finais – antigos 1º e 2º graus – que tenha efetiva participação da comunidade escolar – educadores, pais, estudantes e funcionários da escola –, isso termina sendo visto como "coisa utópica". Daí o autor faz o exame das implicações que decorrem dessa utopia:

> A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. **Não quer dizer que não possa vir a existir**. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, **a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola** (Paro, 2001, p. 09, grifo nosso).

É no sentido de possibilidade do vir a ser e pela consideração das reais condições e contradições existentes na efetivação da participação na escola que buscamos traçar o percurso deste trabalho. Sendo assim, faz-se necessário compreender outras instâncias colegiadas que consideramos importantes, juntamente com o conselho escolar, para a construção de processos mais democráticos na escola e para o desenvolvimento e formação cidadã do estudante.

4.1.2 O conselho de classe

No contexto da reforma do ensino francês, em 1959, que tinha como proposta promover a democratização do ensino e organizar o sistema escolar, por meio da observação sistemática dos estudantes, para oferecer-lhes um ensino adequado às suas aptidões e gostos, o conselho de classe foi criado com o objetivo de realizar a seleção dos alunos para qual tipo de ensino – clássico ou técnico – eles estavam aptos a cursar. De acordo com Dalben (2004, p. 22), a atuação pedagógica do conselho de classe, que tinha papel orientado para os objetivos do sistema educacional francês da época, com foco na classificação, de modo a determinar a vida futura dos estudantes, é bastante discutível.

No entanto, embora se caracterizando pelo caráter seletivo e classificatório, dentre as inovações desenvolvidas nas classes experimentais francesas, o conselho de classe foi a atividade que mais chamou a atenção do grupo de educadores brasileiros, devido ao fato de ser uma atividade não difundida no Brasil, como também por "[...] apresentar um potencial educacional considerável" (Rocha, 1986, p. 18).

Nesse sentido, devido à experiência de visitas e de estágios de educadoras do estado do Rio de Janeiro no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França, que buscaram estudar as classes experimentais, introduzidas no ensino francês desde 1945, a ideia do conselho de classe francês influenciou a primeira experiência desse modelo de instância colegiada no Brasil.

Em 1959, no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foram implantadas as primeiras classes experimentais e realizada a organização dos conselhos de classe dessas turmas. Tendo alcançado grande êxito, a experiência das classes experimentais contou com o financiamento do MEC e alcançou grande receptividade por parte dos professores, sendo, posteriormente, ampliada para todas as turmas do colégio em questão (Rocha, 1986).

Esse acolhimento e interesse, por parte de alguns educadores, no conselho de classe, segundo Dalben (2004), ocorreu devido à existência da influência do ideal do Movimento Escola Nova no cenário da educação brasileira. A autora afirma que é possível verificar que alguns elementos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) apontam para o começo da valorização das ideias "de atendimento individualizado, de estudo em grupos, e especificamente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado" (Dalben, 2004, p. 23). Colocando-se contrário à centralização de poder e de decisões, a nova concepção de escola proposta pelo Movimento Escola Nova propõe uma organização escolar que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de métodos novos.

Nesse sentido, a implantação das experiências do conselho de classe aconteceu pela necessidade da comunidade escolar e pela reivindicação pedagógica dos professores contra a fragmentação e o isolamento do trabalho presentes na organização escolar. Mesmo não sendo explicitamente instituído pela LDB, Lei nº 9394/96, é possível compreender a importância do conselho escolar quanto à promoção da gestão democrática na escola, à medida que, no Art. 14, encontramos o seguinte:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a participação de todos que compõem a escola – professores, estudantes, pais, técnicos educacionais, gestores, supervisores pedagógicos, entre outros – é exigência para o cumprimento desse princípio. Participação é direito adquirido mediante legislação, mas, também, é dever de todos, de modo que é importante que os sujeitos compreendam seu papel na escola, a fim de favorecer a democratização dela e, consequentemente, o desenvolvimento integral do educando.

Embora, algumas vezes, confundido com conselho escolar, o conselho de classe possui uma característica específica: a sua relação com a avaliação da aprendizagem. De acordo com Sant'Anna (2014), o conselho de classe é uma atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, com o objetivo de obter um conhecimento mais sistemático da turma, bem como de acompanhar e avaliar individualmente o aluno em reuniões periódicas.

Ademais, o conselho de classe ou de série é um órgão que toma decisões acerca da avaliação escolar dos alunos, ele decide sobre a prevenção e a correção em relação ao rendimento, ao comportamento, às promoções e às reprovações dos estudantes, além de outras medidas que buscam melhorar a qualidade da oferta dos serviços educacionais e favorecer o desempenho dos alunos (Libâneo, 2015, p. 110). O conselho de classe é composto por professores, equipe técnica pedagógica e pode contar com a participação dos pais e dos estudantes. No entanto, na maioria das escolas, embora até se admita a importância desses sujeitos, na prática, as reuniões do conselho de classe são limitadas aos professores das diferentes disciplinas de uma turma e aos coordenadores, supervisores pedagógicos e equipe técnica educacional.

Segundo Dalben (2004, p. 31), o conselho de classe possui características particulares, que o diferenciam dos outros órgãos colegiados da escola, conferindo-o determinada importância, a saber:

1) *A participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico, que* se dá pela própria constituição do conselho de classe, o qual garante lugar a todos os professores envolvidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico de determinada turma em que os alunos estão sendo avaliados. Essa participação promove uma "rede de relações", possibilitando maior interação entre os conteúdos, à medida que os

professores que participam de determinado conselho de classe também irão participar de outro conselho de classe, com outros professores.

2) Como "espaço *interdisciplinar* de estudo e de tomada de decisão sobre o trabalho desenvolvido na escola" (Dalben, 2004, p. 33, grifo do autor), o conselho de classe é um órgão que delibera sobre:

> a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para a apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares (Dalben, 2004, p. 33).

3) *A centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância*, que decorre da sua ligação com os processos pedagógicos, envolvendo a avaliação da aprendizagem como meio de subsidiar processo de ensino. Na reunião do conselho de classe, os professores podem trocar informações pertinentes sobre o desenvolvimento dos alunos e podem, também, a partir das diferentes óticas e entendimentos, avaliar a sua própria prática pedagógica e, assim, reformular as suas estratégias de ensino e, até mesmo, a sua relação com os alunos em sala de aula.

Sant'Anna (2014) ressalta a importância do conselho de classe como meio para: favorecer a interação entre professores, alunos e família; tornar a avaliação mais dinâmica e compreensiva; possibilitar o desenvolvimento progressivo da tarefa educacional; conscientizar o aluno da sua atuação; e ajudar os professores mais radicais a repensar a sua avaliação, de modo a considerar a integralidade do estudante, quando os outros professores apresentam outras visões e práticas, entendendo que:

> [...] é preciso buscar instrumentos e critérios que permitam abranger os diferentes domínios do comportamento humano, em função do conhecimento. Em última análise, são informados de que os objetivos do ensino devem estar em consonância com os da avaliação. Concluindo, são conscientizados de que uma avaliação ampla, voltada mais para o desenvolvimento do que para o conhecimento, oferece melhores e maiores condições de motivação para uma aprendizagem eficiente, eficaz e duradoura (Sant'Anna, 2014, p. 93).

Compreendendo que a avaliação das aprendizagens se constitui como um processo e não como mero resultado de uma prova ou trabalho num momento estanque, desconectado dos contextos – social, psicológico, afetivo, familiar, econômico, etc. – e das especificidades inerentes ao aluno, o conselho de classe precisa ser orientado a buscar melhor compreensão de como o aluno tem construído ou não as suas aprendizagens. Ele é, sobretudo, um momento de reflexão, de diálogo e de interação entre os diferentes conhecimentos dos professores, a fim de alcançar o desenvolvimento do educando.

No entanto, Paro (2001) pontua que, em relação à avaliação das aprendizagens, os conselhos de classe, hoje, apresentam dois vícios ou desvios, quanto às suas funções, a saber: 1) reduzir a avaliação do estudante à simples verificação de desempenho nas provas, supervalorizando as notas e os conceitos, como se pudesse restringir o saber historicamente produzido a esses valores; e 2) não perceber que a escola é inadequada para o ensino e culpar o estudante pelo seu fracasso, sob a argumentação de que ele não tem vontade de aprender, "como se a principal atribuição da escola moderna, em termos técnicos, não devesse ser precisamente utilizar todo o progresso da teoria didático-pedagógica para levar o educando a *querer* aprender" (Paro, 2001, p. 113-114, grifo do autor).

Nesse sentido, esse espaço coletivo tem adquirido mais uma configuração de julgamento e críticas do que, propriamente, de reflexão pedagógica e, "com isso, reforça dentro da escola os mecanismos de controle arbitrário, de concentração de poder e de exclusão social" (Cruz, 2015, p. 5).

Para Veiga (2010), o conselho de classe tem se apresentado como uma "instância colegiada contraditória" (p. 117), na medida em que, de um lado, mantém as estruturas vigentes na escola, atuando para o fortalecimento da burocratização e da fragmentação do processo de trabalho pedagógico, e, do outro, na tentativa de superação da burocratização, se preocupa com uma avaliação que seja capaz de "reconfigurar o conhecimento, de rever relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico" (Veiga, 2010, p. 117).

Ao realizar uma pesquisa em 22 escolas de Porto Alegre, com o objetivo de compreender qual a representação dos professores em relação ao conselho de classe e como se dá a prática desse momento avaliativo, Pereira (2004) revela que observou a atuação de um conselho de classe que apresenta uma cultura de "faz-de-conta", que serve apenas para o cumprimento do calendário escolar, de modo que, para os participantes da pesquisa por ele

entrevistados, o conselho de classe se caracteriza como “uma tarefa rotineira, aborrecedora, ineficiente e sem função avaliativa” (Pereira, 2004, p. 189).

Além disso, o autor verificou que, na maioria das escolas investigadas, há uma luta constante com o tempo, que transforma as reuniões em momentos que se resumem à uma correria e ao cuidado do supervisor escolar quanto ao relógio e à disciplina, para que os professores não ultrapassem o tempo de fala. Expressões como, por exemplo, “este menino é horrível, não adianta nem falar nele, vamos para o próximo”, “sem enrolar muito, minha gente”, ou “toca, toca, o próximo” revelam uma atuação que foi comparada com a do “Coelho Apressado”, da narrativa de Alice no País das Maravilhas, que repete: “é tarde, é tarde, é muito tarde”. Dessa maneira, os professores ficam mais preocupados em dar conta de quantidades, sem considerar a responsabilidade pertinente ao processo de avaliação e, principalmente, os seres humanos que estão sendo representados em nomes jogados em uma listagem ou em um caderno de chamada (Pereira, 2004).

Existem outras configurações de práticas no conselho de classe, dentre as quais o “Conselho Bingo”, no qual os nomes são gritados e os professores respondem com expressões como, por exemplo: “passa”; “este foi”; “este tá bom”; “esquece”, entre outras. Tem o que se denomina de “Conselho UTI ou Necrotério”, em que professores e coordenadores não enxergam nenhuma possibilidade de vida ou futuro na vida escolar do estudante, proferindo frases como as seguintes: “tá mal, mas um pouquinho e se foi”; “não adianta mais, nem com reza brava”; “sem chance”. Além disso, há o “Conselho Plangente”, que configura-se como um “espaço aberto para todo o tipo de lamentações” por parte dos professores, com expressões como, por exemplo: “não tenho tesão”; “esta é a turma dos alunos-problema”; “nós não prestamos mais para nada, por isso somos professores” (Pereira, 2004, p. 190).

Sobre a participação dos estudantes nas reuniões do conselho de classe, Pereira (2004) destaca que, ao observar em duas escolas o que se chamou de conselho semiparticipativo, ele percebeu que, durante a atividade de preenchimento de uma ficha avaliativa sobre a turma, o representante de turma, ao invés de responder a ficha com a colaboração dos colegas, fez a atividade sozinho. Pouco tempo antes de entrar na sala de reunião do conselho, quando questionado, o aluno em questão respondeu que havia esquecido e que, de qualquer forma, “aquilo não adiantava para nada”. Diante disso, o autor relata a forma de participação estudantil no conselho de classe observado:

> Quando os alunos foram convidados a entrar na sala do Conselho, percebemos uma nova linguagem entre os muitos atores ali presentes. Enquanto os alunos

> timidamente e com as mãos trêmulas liam a ficha, os professores lanchavam, liam jornal, falavam ao telefone celular ou cochichavam uns com os outros. Logo em seguida, os alunos se retiravam e os coordenadores começavam a fazer [...] uma listagem enorme de casos para o Orientador Educacional chamar. Essa prática em nada se diferencia das anteriores, pois ainda conserva o fazer cristalizado, alienado e alienante do jogo de faz-de-conta que se tornou o conselho de classe (Pereira, 2004, p. 192).

Embora com a proposta de um conselho de classe participativo, o conselho observado pelo autor supracitado não apresentou nada de novo nem de transformador. A presença dos estudantes não favoreceu o diálogo nem a interação com os docentes. Na realidade, o conselho apenas evidenciou a relação de autoritarismo e indiferença entre docente e estudante, que tem sido mantida nas escolas no decorrer do tempo.

Do total de 22 escolas pesquisadas, apenas quatro delas apresentaram um fazer diferente das demais, consistente e ligado aos propósitos do PPP. Pereira (2004) observou que neste grupo específico havia um novo olhar para o processo educativo, de modo que as relações verticais se transformaram em relações horizontais. Nesse sentido, o conselho de classe vivenciado nestas quatro escolas propõe a participação dos alunos, por meio de fichas de autoavaliação e de reuniões, nas quais os alunos discutem com os professores as características do grupo. São observados em conjunto aspectos sobre o desempenho em relação às aprendizagens, aos objetivos, às metodologias, ao comportamento, entre outros critérios elencados por cada instituição. Para o autor, as práticas alternativas dessas escolas permitem posicioná-las dentro de um paradigma pós-moderno:

> No qual há uma revigoração das questões interpessoais; uma maior ênfase à construção do conhecimento, ao diálogo e às relações dialógicas; auto-revisão constante do professor; avaliação e auto-avaliação processual e não apenas no final de cada ciclo (Pereira, 2004, p. 193).

Embora o número de escolas que procuram um fazer diferente quanto à avaliação das aprendizagens pareça reduzido, frente à maioria das escolas no nosso país, as quais ainda mantêm a tradição do conselho de classe como espaço para simples verificação de resultados, com sentença e punição, é possível vislumbrar possíveis mudanças, a partir do entendimento, da vontade e do compromisso com a educação integral do sujeito.

De acordo com Santos (2010, p. 312), é necessário pensar o conselho de classe não apenas como um órgão colegiado de análise instrumental, mas também como possibilidade de refletir sobre o que ainda falta para fazer avançar a ação pedagógica do professor e a relação

do estudante com a avaliação. Como instância coletiva da avaliação, o conselho de classe é possibilidade para um excelente exercício participativo, na medida em que:

> Proporciona o diálogo e a interação entre os participantes e uma reflexão a respeito dos trabalhos pedagógicos, apontando alternativas viáveis para que o aluno possa se envolver mais com o ensino-aprendizagem, inclusive com as avaliações em larga escala. O diálogo assume um papel de extrema importância, desenvolvendo um senso crítico, auxiliando na interpretação de políticas públicas, na conquista da autonomia e na análise do processo pedagógico sob o olhar da participação (Santos, 2010, p. 32).

Nesse sentido, para além de favorecer as aprendizagens relacionadas ao currículo escolar, a participação do estudante no conselho de classe permite-lhes uma formação para a cidadania, à medida que sua participação é perpassada pelo diálogo, pelo debate e, principalmente, pela conscientização do seu papel enquanto sujeito ativo em seu desenvolvimento.

> O aluno que se torna sujeito da educação e da avaliação participa nos conselhos de classe, sentindo-se responsável por seus atos, sugerindo alternativas para melhorar o ensino-aprendizagem [...]. O aluno que participa das decisões cria um senso de responsabilidade moral, assumindo seus atos, reconhecendo-se sujeito da avaliação, disposto a refletir a respeito dos índices, Pressupõe um sujeito que age, ativo, que na coletividade, empreende ações em benefício da cidadania (Santos, 2010, p. 312).

Embora não seja a prática de muitas escolas, a configuração do conselho de classe com a participação dos estudantes apresenta-se como um instrumento para a avaliação formativa (Magnata; Santos, 2015) e para o favorecimento dos processos democráticos na escola (Magnata; Abranches, 2018).

Mesmo apresentando traços de autoritarismo e dificuldades quanto ao seu funcionamento, no sentido de promover uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, o conselho de classe carrega em si um potencial transformador, pois, quando assumido por todos como espaço de diálogo, de interação e reflexão, ele quebra barreiras de autoritarismo, rompe com a discriminação e a exclusão, torna as relações mais harmoniosas e colabora substancialmente para a formação integral do educando.

4.1.3 O grêmio estudantil

O grêmio estudantil foi instituído legalmente em 1985, por meio da Lei nº 7398/85, no período de redemocratização do país. Porém, os estudantes atuavam na luta por direitos e por

uma sociedade mais justa há muito mais tempo. Segundo o Caderno do Projeto Grêmio em Forma, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Brasil, 2002), alguns momentos importantes da história desses movimentos estudantis apontam que eles contribuíram significativamente para mudanças no contexto social e político do Brasil, a saber:

> 1710 - Quando mais de mil soldados franceses invadiram o Rio de Janeiro, uma multidão de jovens estudantes de conventos e colégios religiosos enfrentou os invasores, vencendo-os e expulsando-os.
> 1786 - Doze estudantes residentes no exterior fundaram um clube secreto para lutar pela Independência do Brasil. Alguns estudantes desempenharam papel fundamental para o acontecimento da Inconfidência Mineira.
> 1827 - Foi fundada a primeira faculdade brasileira, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Este foi o primeiro passo para o desenvolvimento do movimento estudantil, que logo integrou as campanhas pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República.
> 1897 - Estudantes da Faculdade de Direito da Bahia divulgaram, através de um documento escrito, as atrocidades ocorridas em Canudos (PE).
> 1901 - Fundação da Federação de Estudantes Brasileiros, que iniciou o processo de organização dos estudantes em entidades representativas.
> 1914 - Estudantes tiveram significativa participação na campanha civilista de Rui Barbosa, ocorrida em meados do século XX, e na campanha nacionalista de Olavo Bilac promovida durante a 1ª Guerra Mundial.
> 1932 - A morte de quatro estudantes (MMDC – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo) inspirou a revolta que eclodiu na insurreição de São Paulo contra o Governo Central (Revolução Constitucionalista).
> 1937 - Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a entidade brasileira representativa dos estudantes universitários.
> 1952 - Primeiro Congresso Inter-americano de Estudantes, no qual se organizou a campanha pela criação da Petrobrás – "O Petróleo é Nosso".
> 1963/64 - Os estudantes foram responsáveis por um dos mais importantes momentos de agitação cultural da história do país. Era a época do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, que produziu filmes, peças de teatro, músicas, livros e teve uma influência, que perdura até os dias de hoje, sobre toda uma geração.
> 1964 - Em 1º de abril, o Golpe Militar derrubou o presidente João Goulart. A partir daí foi instituída a ditadura militar no Brasil, que durou até o ano de 1985. Neste período as eleições eram indiretas, sem participação direta da população no processo de escolha de presidente e outros representantes políticos. Os estudantes formavam uma resistência contra o regime militar, expressando-se por meio de jornais clandestinos, músicas e manifestações, apesar da intensa repressão.
> 1968 - Em março, morre o estudante Edson Luís, assassinado por policiais no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro. No congresso da UNE, em Ibiúna, os estudantes reuniram-se para discutir alternativas à ditadura militar. Houve invasão da polícia, muitos estudantes foram presos, mortos ou desapareceram, evidenciando a repressão e a restrição à liberdade de expressão que eram características desse período. Em junho deste ano ocorreu a passeata dos Cem Mil, que reuniu artistas, estudantes, jornalistas e a população em geral, em manifesto contra os abusos dos militares. Em dezembro, durante o governo do general Artur da Costa e Silva, foi assinado e decretado o Ato Institucional número 5 (AI-5) que cassou a liberdade individual, acabando com a garantia de Habeas Corpus da população.
> 1979 - As entidades estudantis começam a ser reativadas. Acontece a primeira eleição por voto direto na história da UNE, quando é eleito o presidente baiano Rui César Costa e Silva.
> 1984 – '1, 2, 3, 4, 5 mil. Queremos eleger o presidente do Brasil!!!' Diretas Já! – movimento da população, com participação fundamental dos estudantes e dos políticos progressistas, para a volta das eleições diretas para presidente no Brasil. O congresso votou a favor das eleições indiretas e Tancredo Neves foi nomeado

> presidente para o próximo mandato (a partir de 1985). Ficou decidido que as próximas eleições, em 1989, seriam diretas. Depois de 34 anos de eleições indiretas, Fernando Collor de Mello é eleito presidente.
> 1992 - Acontecem sucessivas manifestações nas ruas contra a corrupção no governo dando início ao movimento de estudantes chamado Caras Pintadas, que resultou no Impeachment do então Presidente da República, Fernando Collor de Mello (Brasil, 2002, p. 9-11).

A citação acima é importante para observarmos a presença da participação estudantil na construção histórica da nossa democracia. Faz-se necessário, contudo, compreender que a participação dos estudantes em movimentos, ações e protestos, por direitos educacionais, políticos e sociais em geral, não se encerra nessa cronologia. Depois desses momentos históricos, os estudantes continuaram participando ativamente em outros movimentos, dentre os quais, como mencionamos anteriormente, o episódio do ano de 2013, com os protestos nas ruas, tendo como mote principal a questão do transporte público, e, no ano de 2016, o movimento de ocupação de escolas e universidades em todo o Brasil, que demonstrou bastante força e articulação dos jovens na luta, principalmente contra a Proposta de Emenda à Constituição (doravante, PEC) do Teto dos Gastos Públicos – PEC 241/2016 – e a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 – (Gohn, 2019).

Entendemos que, em favor do aprendizado para a cidadania, muitos espaços podem contribuir para essa formação – família, comunidade, entre outros. No entanto, concordamos com Hora (2010) sobre o papel fundamental que a escola tem nesse processo. Diante disso,

> É possível perceber, portanto, a estreita vinculação entre as relações de convivência social instituídas pela escola e a cidadania. Ou seja, é no exercício da vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas sem as quais não sobrevive a sociedade. A educação escolar torna-se mais complexa e exige esforços redobrados para reorganizar o trabalho educativo, contando para isso com a participação da comunidade, uma vez que **o aluno precisa compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condição para o exercício de ações competentes na prática da cidadania. É o ambiente escolar como um todo que deve oferecer-lhe essa experiência** (Hora, 2010, p. 45, grifo nosso).

Nesse sentido, destacamos a importância do grêmio estudantil, o qual se constitui como um espaço em que os estudantes podem trocar ideias entre si, discutir, propor ações e se organizar em função de atividades que podem acontecer na própria escola ou na comunidade. Além disso, ele tem como características a auto-organização e autonomia discente. Portanto, não há intervenção ou intermediação da gestão escolar ou dos professores. Dessa forma, o grêmio estudantil é extremamente importante, uma vez que, nele,

> Se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. A consciência dos direitos vem acoplada à ideia de que estes se conquistam numa participação social e solidária. Numa escola onde a auto-organização dos alunos não seja uma prática, as oportunidades de êxito ficam minimizadas (Veiga, 1998, p. 120).

Com a organização e a articulação dos estudantes entre si, é possível conquistar mais espaços para a reivindicação e luta em torno das questões de seus interesses, como também, de certa forma, contribuir para a diminuição das relações hierárquicas e autoritárias que permeiam o cotidiano da escola.

No que se refere à legislação acerca da promoção dos processos democráticos na escola pública, além da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da LDB, Lei nº 9394/96, que instituíram o princípio da gestão democrática, mediante, a participação da comunidade escolar na construção do PPP da escola e nos conselhos escolares ou equivalentes, no que tange, mais especificamente, à participação estudantil, há dois importantes documentos, quais sejam: a Lei nº 7.398/85 e a Lei nº 8.069/90.

A Lei nº 7.398/85 garante aos estudantes o direito de criar, organizar e participar do grêmio estudantil, o qual se constitui enquanto um "órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (Veiga, 1998, p. 122). Na lei em questão consta o seguinte:

> Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.
> § 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.
> § 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral (Brasil, 1985).

A Lei nº 8.069/90, por seu turno, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV, Art. 53, parágrafo IV, institui ao estudante o "direito de organização e participação em entidades estudantis". Sendo assim, ambas as legislações asseguram o direito da participação estudantil. Desse modo, compreendemos que o grêmio é a instância colegiada específica, quando se trata de uma entidade estudantil na escola.

Como uma entidade autônoma, o grêmio estudantil é responsável pela elaboração de seu estatuto, de modo a regular sua organização, seus objetivos e finalidades, o processo eleitoral, entre outras questões. Segundo o Caderno Grêmio em Forma (2002), para se tornar

válido, o estatuto precisa ser aprovado em Assembleia Geral e, depois, encaminhado para a direção escolar, para a APMF e para a Diretoria de Ensino da região da qual escola faz parte ou para o órgão correspondente da Secretaria Municipal de Educação – se a escola for de esfera municipal. Não precisa ser registrado em cartório para ser válido. No entanto, se for registrado, o estatuto permite que o grêmio realize parcerias e convênios com outras entidades, podendo adquirir bens e outros benefícios. Um dos quesitos que pode dificultar o funcionamento de um grêmio estudantil é o fato de os estudantes menores de 18 anos não poderem exercer cargos de Diretoria ou Conselho – Coordenação Geral ou Coordenação Financeira –, pois, no ensino médio, geralmente, os estudantes têm idade entre 16 a 18 anos. Dessa forma, a obrigatoriedade da maioridade para esses cargos fundamentais reduz essa liderança a poucos estudantes.

É importante observar que, embora tenha autonomia quanto à sua organização e objetivos, o grêmio não pode agir sozinho. Nesse sentido, ele precisa estar em articulação com a direção escolar, a equipe técnica/pedagógica e os professores, a fim de conseguir concretizar as ações pretendidas, ou seja, mesmo tendo autonomia para elaborar propostas, organizar e sugerir ações para a escola, o grêmio precisa da autorização da direção ou do conselho escolar. Veiga (1998 p. 123) afirma que "o grêmio estudantil não é instrumento de luta contra a direção da escola, mas uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes [...]", daí a importância da participação dos estudantes em outras instâncias colegiadas da escola. Quanto mais espaços de diálogo e negociação, maiores serão as condições do grêmio para conseguir se articular e estabelecer relações de colaboração com outros segmentos da escola e, assim, conseguir efetivar as ações por ele propostas.

Nesse sentido, embora pareça existir uma contradição em relação à autonomia do grêmio, considerando que este pode organizar, planejar e elaborar atividades para a escola, mas não pode decidir quanto à execução delas ou não, pois a decisão, no que tange à aprovação da atividade elaborada, depende da direção ou o do conselho escolar, entendemos que o grêmio é autônomo. Porém, ele não se encontra dissociado da escola, visto que, representando os interesses dos estudantes, o grêmio estudantil precisa estar conectado e comprometido com a promoção da qualidade educacional, que deve ser o objetivo de todos que integram o espaço escolar.

Quanto à atuação do grêmio estudantil, ele pode desenvolver ações em diferentes direções e com diferentes objetivos, a saber:

a) No campo cultural: o grêmio pode promover montagens de peças, festivais, festas, shows, oficinas culturais, passeios a museus, concursos literários, entre outros;

b) No campo esportivo: ele pode promover campeonatos de diferentes modalidades esportivas, gincanas, etc.;

c) No campo político: o grêmio pode realizar palestras, debates, manifestações, parcerias com grêmios de outras escolas, garantir o voto no conselho escolar e realizar a avaliação de diretores, professores e alunos no processo de aprendizagem;

d) No campo social: ele pode fazer campanhas para arrecadar alimentos, agasalhos, reciclagem de lixo, promover campanhas de prevenção – gravidez, drogas, etc. –, promover palestras sobre questões sociais – preconceito, inclusão social, entre outras –;

e) No campo da comunicação: o grêmio estudantil pode divulgar a informação na escola, por meio da criação de rádio e jornal escolar, na participação no conselho escolar etc. (Brasil, 2002).

Diante disso, o grêmio apresenta grandes possibilidades no desenvolvimento da formação cidadã, pois é na exposição de ideias, no debate, na interação e, algumas vezes, no conflito de posições e interesses divergentes, para chegar a um consenso, que se constroi um sujeito com capacidade de falar e ouvir, de discordar com respeito e de agir em prol da coletividade. No entanto, esse espaço coletivo dos estudantes nem sempre está presente nas escolas e, quando está, geralmente, encontra barreiras para se efetivar ou funcionar, de maneira que existem algumas dificuldades, como demonstram os autores a seguir.

Carlos (2006) investigou a opinião de estudantes dirigentes do grêmio estudantil sobre a própria participação nesse espaço, a visão deles acerca da finalidade do grêmio na escola e a relação desses dirigentes com os colegas de classe, com outros alunos da escola, com professores, funcionários da secretaria, inspetores e direção escolar. Os dados foram coletados por meio de questionários, que foram aplicados em quatro escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. A autora identificou que os grêmios estudantis pesquisados são compostos, em sua totalidade, por estudantes do ensino médio. Ademais, a composição das diretorias desses grêmios era, majoritariamente, masculina e, embora as escolas também funcionassem em outros turnos, a formação das chapas era feita com estudantes do mesmo período ou da mesma sala/série.

Segundo Carlos (2006), um elemento que pode interferir na participação dos estudantes no grêmio diz respeito ao fato de um terço dos estudantes estarem trabalhando e outro terço, procurando uma ocupação remunerada. Isso interfere na própria organização dos

membros, uma vez que eles podem se reunir apenas no horário que frequentam as aulas, usando, portanto, o tempo dos intervalos ou deixando de assistir aulas para concluírem os assuntos da reunião. A autora percebeu não haver regras claras sobre a organização e a atuação dos membros eleitos, tampouco discussão e diálogo mais amplos para a formação dos grupos que compõem o grêmio estudantil. Além disso, do total dos estudantes dirigentes apenas 20% já havia participado de alguma organização social, política ou cultural.

Sobre a dinâmica de funcionamento do grêmio, Martins e Dayrell (2013) revelam que observaram certa desorganização dos estudantes nesse espaço. No entanto, para eles, essa dinâmica não burocratizada contribuía para que o grêmio pudesse desenvolver suas atividades com mais facilidade. Os autores constataram que:

> [...] a falta do cronograma é proposital e, de acordo com os próprios jovens, com o intuito de ajudar no funcionamento do grêmio, que possui assim uma dinâmica própria, condizente com a lógica vivida por seus membros. O que, para quem está de fora, pode parecer uma total falta de organização, se mostra uma forma de lidar com as dificuldades. A falta de calendário pode ser então entendida como uma estratégia para possibilitar o exercício participativo, uma forma de transpor as dificuldades entre a lógica da escola e a lógica da participação. Possivelmente, sem essa estratégia, as atividades a serem desenvolvidas ocorreriam com maior dificuldade ou nem ocorreriam (Martins; Dayrell, 2013, p.).

Nesse sentido, o grêmio estudantil cria estratégias para garantir seu funcionamento, uma vez que, embora não aconteça de modo burocratizado, com reuniões programadas com horários estabelecidos, as reuniões ocorrem na própria dinâmica da vida dos estudantes, o que demonstra o interesse e o esforço deles em fazer acontecer esse espaço participativo.

Sobre os aspectos ligados à motivação da participação no grêmio, Carlos (2006) observou que existe uma diferenciação entre as respostas dos estudantes dirigentes das escolas centrais e as dos alunos das escolas da periferia, quanto aos interesses do grêmio estudantil. Os estudantes da escola localizada no centro da cidade afirmaram que os interesses em participar do grêmio relacionam-se mais aos aspectos pessoais, como, por exemplo, *status* e amizades, do que interesses coletivos. Já nas escolas localizadas na periferia, os estudantes dirigentes revelaram preocupações com a melhoria da escola, como, por exemplo, a arrumação e manutenção do patrimônio público, e com as relações interpessoais, ou seja, parecem priorizar as questões coletivas, em detrimento das questões pessoais.

O autor supracitado explica que, para os estudantes de uma das escolas investigadas, a relação entre o grêmio e a direção escolar, os professores, coordenadores e funcionários, com atuação no grêmio, causam, na realidade, mais obstáculos, ao invés de apoiar ou favorecer a

atuação do grêmio. Para os estudantes de outras duas escolas, por seu turno, esses segmentos apoiam e estimulam a ação desse espaço coletivo dos alunos. Já para outros estudantes de outra escola, são os próprios colegas que geram os obstáculos.

Carlos (2006) conclui que, talvez pelo fato de o grêmio ter sido implantado nas escolas de São Paulo em razão do bônus[19] e considerando a consequente erradicação do processo construtivo e dialógico, o que esvazia o potencial crítico desse espaço, nas escolas por ele investigadas, o grêmio estudantil constitui-se apenas como um espaço quase exclusivo "para a sociabilidade, seja no nível de interação de grupo, seja quanto ao entretenimento ou às demandas materiais" (Carlos, 2006, p. 81). Isso leva-nos à reflexão de como a política educacional de cunho neoliberal interfere na escola pública e na formação dos estudantes. O bônus por mérito, estratégia de gestão empresarial, destitui o que seria um processo formativo de cidadania e coletividade, por meio da participação no grêmio estudantil, em função da implantação desse espaço para simples atendimento aos interesses dos professores e diretores escolares – os quais vão receber o bônus –, que não são os sujeitos a quem o grêmio se destina. Embora pareça haver um estímulo à democratização escolar, por meio da implantação dos grêmios estudantis, o que acontece nessas escolas é a reiteração de práticas antidemocráticas, visto que, nessa direção, não há possibilidade de construção efetiva e consciente da participação dos estudantes nesse espaço.

A pesquisa de Moura (2008), de cunho bibliográfico, documental e exploratório, traz uma importante reflexão sobre a relação entre as reformas educacionais, ocorridas nos anos 90, e a configuração do grêmio estudantil atualmente. O objetivo da autora foi investigar a formação do indivíduo por meio de sua participação nesse espaço de trabalho coletivo.

Segundo Moura (2008), com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Lei do Grêmio Livre – Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 –, o Governo do Estado de São Paulo elaborou uma série de materiais com o intuito de controlar o funcionamento dos grêmios estudantis. No final dos anos 80 e início da década de 90, os estudantes iniciaram um processo de reorganização de suas principais entidades, dentre as quais a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES-SP), repelindo a intervenção do Estado no

[19] Carlos (2006) explica que, a partir da Lei nº 7.398/85, que assegurou a legalidade do grêmio estudantil, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinou a existência de vinculação entre o grêmio e o Bônus Mérito – vantagem pecuniária anual para professores da Educação Básica I e II, em exercício nas escolas ou em órgãos ligados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Diante disso e procurando cumprir o prazo estabelecido para a eleição do grêmio, na época, muitos diretores escolares induziram a formação dos grêmios estudantis em suas escolas, mas sem a devida preparação, no sentido de formar os estudantes para compreenderem o que significa um grêmio, como se forma um colegiado, entre outros. Segundo a autora, isso levou à formação de grêmios com chapas de alunos de uma mesma turma, acarretando uma representação mínima de interesses e minimizando, assim, a articulação dos projetos.

trabalho dos grêmios estudantis nas escolas. No entanto, por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante, SEE-SP), o Governo do Estado insistiu nessa intervenção/colaboração e, no governo de Mário Covas e, depois, no governo de Geraldo Alckmin, conseguiu, de modo efetivo, propor ações a serem desenvolvidas pelos grêmios estudantis, definindo, além disso, que as Diretorias de Ensino seriam responsáveis pela orientação do trabalho dos grêmios.

A autora destaca que, a partir desse momento, é possível perceber a presença das determinações das agências internacionais no trabalho do grêmio estudantil, pois, quando a SEE-SP passa a propor ações para serem desenvolvidas pelos grêmios, se "inicia também a discussão sobre o protagonismo juvenil e coloca o jovem como ator principal e como pano de fundo a solidariedade" (Moura, 2008, p. 143). No entanto, embora o discurso governamental contemple a ideia da participação e implemente a criação dos espaços participativos, concordamos com Martins (2010, p.67), quando ele diz que, a partir da década de 1990, "a vertente neoliberal descrê de todas as ações coletivas de solidariedade, trazendo à tona um novo individualismo". Sendo assim, percebemos que, embora exista o discurso, no contexto da prática, há uma ressignificação do que seria o protagonismo juvenil e uma transposição do que seria coletivo para o plano do individual.

Procurando verificar sua hipótese de que as determinações dos organismos internacionais foram incorporadas na legislação da educação no Brasil e estão se concretizando no trabalho desenvolvido pelos grêmios estudantis, Moura (2008) acompanhou, durante o ano de 2007, o trabalho da Diretoria de Ensino de Sorocaba, em São Paulo, junto aos grêmios estudantis, observando se o que estava na proposta de trabalho da Diretoria de Ensino em questão se concretizava na escola. A partir de conversas informais com os participantes da pesquisa, a autora descobriu que o grêmio estudantil realiza as atividades determinadas pela diretora da escola ou pela Diretoria de Ensino.

Desse modo, para Moura (2008), as ações realizadas pelo grêmio vão de encontro às ações propostas pela resiliência, na medida em que os jovens que participam do grêmio enfrentam e resolvem os problemas com naturalidade e, de forma rápida, conseguem se adaptar à realidade. A autora explica que, quando o jovem assume o protagonismo juvenil[20] e se torna o ator principal de uma determinada ação, ele afasta-se da possibilidade do trabalho

[20] Ao falar de protagonismo juvenil, Moura (2008) assume a hipótese de que, com a prática do protagonismo juvenil, difundida no contexto das reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, no Brasil, se obtém a formação de um indivíduo resiliente, apto às mudanças de um mundo em constante transformação, que deve valorizar o empreendedorismo e o trabalho voluntário.

coletivo e, quando adota a resiliência e começa a aceitar as adversidades da vida, ele abre mão da reflexão crítica sobre as questões sociais que influenciam a sua vida.

De acordo com a autora, nas conversas informais com os estudantes, eles afirmaram que em nenhum momento tiveram contato com a história do movimento estudantil ou com alguma entidade estudantil. Diante disso, Moura (2008, p. 145) diz que:

> [...] os gremistas estão [...] mergulhados na vida cotidiana e alheios aos processos históricos e sociais, não se apropriaram das objetivações, dos conhecimentos e fatos histórica e socialmente construídos para, num processo de suspensão deste cotidiano alienado, ter condições de compreender as desigualdades sociais e econômicas oriundas de um processo político e ideológico determinado pelo capital.

Retomando a sua hipótese inicial, acerca de como as reformas educacionais, nos anos 90, influenciaram a configuração do grêmio estudantil na escola e de como ocorre a formação do indivíduo nesse contexto, a autora concluiu que:

> [...] as determinações dos organismos internacionais, incorporadas na legislação educacional brasileira, que tem se cristalizado no trabalho do Grêmio Estudantil, proporciona aos estudantes as condições para que estes se apropriem do conhecimento historicamente produzido e se tornem cidadãos críticos e participativos. Muito ao contrário, com a prática do protagonismo juvenil e a discussão da resiliência, os gremistas passam a atuar de forma mecanicista, como cumpridores de tarefas, no caso do protagonismo e conformados com a própria sorte, no caso da resiliência (Moura, 2008, p.146).

Com objetivo de demonstrar quem são os jovens que valorizam o ingresso em uma organização política dentro da escola e quais os significados que eles atribuem a essa participação, Mendes (2011) realizou um estudo de caso no grêmio estudantil de uma escola estadual de ensino médio e técnico, localizada na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A autora identificou três níveis de participação, por meio dos quais classificou os estudantes em relação ao seu engajamento no grêmio estudantil, a saber: os militantes, os engajados e os não participantes.

Os chamados “militantes” são estudantes que tiveram experiências anteriores de militância política e se veem como “jovens conscientes porque entendem os meandros do sistema capitalista e de como este modo de produção se impõe no cotidiano dos indivíduos” (Mendes, 2011, p. 114). Eles são descritos por Mendes (2011) como jovens defensores de uma transformação radical e de uma sociedade socialista, que seja composta por sujeitos conscientes e críticos sobre a realidade que os cerca. Além disso, são considerados pelos outros jovens – os engajados e os não participantes – como superiores a eles, na medida em

que possuem uma visão mais ampliada dos fatos, são comprometidos com as causas coletivas e interessados em política, devido à leitura que fazem da realidade social. Contudo, a autora constatou que, para os estudantes ditos engajados, os militantes são considerados muito radicais em alguns posicionamentos, na forma de tratar os outros jovens e na visão de mundo.

Mendes (2011) esclarece que os estudantes classificados como "engajados", por sua vez, são aqueles que passaram a participar do grêmio estudantil devido à convivência com os colegas que já participavam, o que desenvolveu neles a vontade de também participar da organização dos eventos e das atividades do grêmio. Os estudantes engajados consideram os estudantes não participantes como "abobados", afirmando que, quando estes participam do grêmio, é apenas para usufruir desse espaço coletivo, sem nenhum comprometimento.

Já para os estudantes "não participantes", os militantes e os engajados são considerados como "baderneiros e infantis" (Mendes, 2011, p. 115). Conforme a autora, os estudantes não participantes, portanto, não se identificam com a configuração do grêmio estudantil e não apresentam disposição em contribuir para uma mudança. Embora eles se enxerguem de modos diferentes, para eles – militantes, engajados e não participantes –, a participação:

> é algo que vai além da frequência no grêmio estudantil, envolvendo a consciência dos problemas da escola e da sociedade, pensar soluções objetivas aos problemas dos estudantes, criar projetos extracurriculares. Portanto, para esses jovens o grêmio estudantil é um espaço de representação do estudante na escola no qual eles podem dividir angústias, dúvidas, alegrias, conquistas longe dos olhos dos mais velhos, porque nesse espaço o jovem torna-se protagonista (Mendes, 2011, p. 115).

No entanto, Mendes (2011) aponta que a participação dos jovens no grêmio estudantil termina subordinada à vida profissional, de modo que eles precisam fazer a escolha entre estar participando, atuando no grêmio estudantil, ou trabalhando.

Diante disso, observamos, nestas pesquisas, que, embora o grêmio estudantil seja um importante espaço coletivo de participação, principalmente para favorecer a autonomia estudantil, o que ocorre, na realidade, é a configuração de uma instância que pouco ou nada conta com o apoio da direção escolar e do corpo pedagógico – coordenadores e professores – e que tem uma autonomia restrita ao espaço interno de discussão entre os membros para decidir como vão executar as propostas de uma direção escolar ou de ensino.

Em síntese, outro ponto importante, também levantado pelos autores supracitados, diz respeito ao fato de os estudantes que fazem parte dos grêmios terem que se dividir ou, até mesmo, escolher entre a participação nessa instância e a vida profissional, revelando, assim, o

quanto as condições sociais influenciam no contexto escolar dos estudantes. Ademais, existe a diferença de interesses apresentados pelos gremistas de escolas localizadas no centro de uma cidade e pelos gremistas de escolas localizadas na periferia. Por fim, outro elemento, o qual consideramos o mais preocupante, é o fato de que os estudantes gremistas possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o que representa e significa os movimentos estudantis, bem como acerca da força desses movimentos frente à luta por processos democráticos no Brasil.

No entanto, defendemos que, quando assumido como espaço de diálogo, de troca de ideias, opiniões e experiências, de proposição de discussão política, de luta pelos interesses do coletivo, o grêmio contribui para formar sujeitos para a cidadania, com capacidade para lutar pela transformação da sociedade em que vive.

5 REFLETINDO SOBRE OS ELEMENTOS ENCONTRADOS

5.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO PLANEJADO E DO REALIZADO

Destacamos que o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar a participação estudantil nas instâncias colegiadas da escola, partindo do pressuposto de que as EREMs na Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, por apresentarem uma concepção de educação interdimensional e por terem configuração de tempo ampliado, podem atuar na promoção da formação cidadã dos seus estudantes. No entanto, o que vimos e ouvimos, logo no início da pesquisa de campo, levaram-nos a acreditar que a participação dos estudantes parece estar assumindo um novo significado: o do protagonismo juvenil.

Será esse o caso? Participação estudantil é a mesma coisa que protagonismo juvenil? Por que os participantes da pesquisa falam em protagonismo quando perguntamos sobre participação? Cabe-nos, agora, elucidar como o protagonismo se apresentou nas ações e nos discursos dos participantes da pesquisa, de modo a entender qual é a parte da participação nesse contexto, sem perder de vista os objetivos da nossa pesquisa.

Nosso campo de pesquisa foram duas EREMs de tempo integral, uma sob a jurisdição da GRE Recife Sul e outra, da GRE Recife Norte. O nosso critério de escolha considerou o fato de que ambas possuíam uma participação estudantil atuante e de que os participantes aceitaram participar da pesquisa.

A escola A faz parte da GRE Recife Sul e situa-se na zona Oeste do Recife. Além disso, apresenta a nota 487,62 no Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) (2019), com 70% de participação dos estudantes, o índice no IDEB (2021) de 4,7[21] e o índice no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) (2022) de 3,97[22]. Em relação à infraestrutura, a escola conta com quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, biblioteca, dependências e sanitários com acessibilidade, sala dos professores com televisão, estantes e armários, sala de leitura, secretaria escolar, sala da gestão escolar, salas de aulas e espaço de convivência, com mesas e cadeiras na entrada, numa grande área verde. Atende a população do entorno, considerada de baixa renda e com vulnerabilidade social.

A escola B, por seu turno, faz parte da GRE Recife Norte e situa-se na zona Norte do Recife. Ademais, tem como indicadores os percentuais: nota 512,86 no ENEM (2019), com

[21] https://qedu.org.br/uf/26-pernambuco/ideb.
[22] https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/IDEPE-2022-Escolas-Rede-Estadual.pdf.

taxa de participação dos estudantes em torno de 80%, índice no IDEB (2021) de 4,9[23] e índice no IDEPE (2022) de 4,79[24]. No que se refere à infraestrutura da escola, ela possui biblioteca, laboratório de informática, secretaria escolar, sala da coordenação escolar, sala da gestão escolar, sala dos professores com geladeira e estantes, pátio coberto, cozinha, auditório – sala de aula adaptada –, sanitários e uma horta, com 1.200 m² de área verde.

No percurso inicial desta pesquisa, fizemos uma primeira visita nas escolas-campo, a fim de nos apresentarmos, mediante Carta de Apresentação, assinada pela orientadora desta pesquisa, a Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Felix dos Santos, além de Carta de Anuência,[25] emitida e assinada pela SEE-PE, autorizando a realização desta pesquisa.

Na primeira escola – denominada, por motivos éticos, de Escola A –, tivemos certa dificuldade para falar com a gestão. Inicialmente, falamos com o vice-diretor, e ele disse que apenas a diretora poderia autorizar a pesquisa na escola, mas, como ela estava em reunião, precisaríamos aguardar muito tempo para falar com ela. Quando pôde nos atender, a diretora foi simpática e concordou com a pesquisa. No entanto, afirmou que a coordenadora seria a pessoa responsável por nos acompanhar durante o processo de falar com os estudantes e também nas observações que seriam feitas. Trocamos contato telefônico e, desse modo, ela ficou de comunicar o dia em que poderíamos iniciar a coleta de dados.

Na segunda escola, denominada Escola B, não encontramos dificuldades para ter acesso à coordenação escolar nem para falar com a gestão. Ficou também a cargo da coordenação nos acompanhar durante o processo da coleta dos dados. Diante disso, combinamos com a coordenadora que ela nos informaria um dia adequado[26] para voltarmos à escola, nos apresentarmos aos estudantes e, assim, iniciarmos a coleta dos dados junto a eles.

Por sugestão da banca de qualificação desta pesquisa, buscamos informações sobre a Associação Ágora, que trabalha procurando estimular a participação dos estudantes em suas escolas. Como resultado, encontramos, na página do *Facebook*[27] da associação em questão, um e-mail para contato, por meio do qual procuramos obter mais informações sobre o trabalho que a associação realiza. Tivemos uma resposta da coordenadora do projeto, que nos informou o seu contato telefônico, para nos comunicarmos via *WhatsApp*.

---

[23] https://qedu.org.br/uf/26-pernambuco/ideb.

[24] https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/IDEPE-2022-Escolas-Rede-Estadual.pdf.

[25] Anexo A.

[26] Explicamos para a coordenadora que não queríamos atrapalhar o horário das aulas. Então, coube à coordenação encontrar um horário disponível para realizarmos o grupo focal com os estudantes que participaram desta pesquisa.

[27] https://www.facebook.com/associacaoagora/.

A coordenadora nos explicou que a Associação Ágora é composta por alunos egressos de EREMs do estado de Pernambuco. Segundo ela, esses alunos têm como objetivo dar continuidade às ações escolares com os estudantes recém-chegados e manter vivo tudo o que foi plantado neles na escola. Como trabalha em parceria com a GRE Recife Norte, a Ágora é responsável pelas formações dos estudantes protagonistas das escolas sob a jurisdição desta regional. Como havia uma programação de formação para a semana seguinte, a coordenadora perguntou se gostaríamos de conhecer o trabalho da Ágora, respondemos que sim, e assim, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto uma tarde de formação.

Acreditamos que esse percurso inicial foi fundamental para dar maior foco ao nosso problema de pesquisa e aos elementos que poderiam nos ajudar a compreender o movimento acerca da participação estudantil, pois, de acordo com Gil (2021, p. 57), as pesquisas exploratórias possuem o objetivo de "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Além disso,

> Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo (Lüdke; André, 2022, p. 25).

Pela natureza da pesquisa qualitativa e pela necessidade de contato com pessoas, especialmente estudantes menores de idade, submetemos o nosso projeto de pesquisa para a apreciação do CEP da UFPE, pois, segundo Gil (2021, p. 37),

> Com vistas a garantir a observância de princípios éticos na pesquisa, universidades e instituições de pesquisa vêm constituindo comitês de ética. Esses comitês são responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos. [...] A principal responsabilidade dos comitês de ética é garantir que os riscos a que estão sujeitos os participantes da pesquisa sejam mínimos.

Depois de algumas correções no projeto e do reenvio de documentos, o nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP-UFPE.[28] Nesse processo, o tempo para a coleta dos dados tornou-se curto, diante de tudo o que tínhamos proposto fazer e observar. Sendo assim, nós fomos às escolas para a entrega dos termos de consentimento para autorização dos pais ou

[28] Conferir o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE no anexo B.

responsáveis e, na sequência, fizemos o procedimento da coleta dos dados, por meio da observação de conselhos de classe, do grupo focal com estudantes protagonistas e gremistas, de entrevista com a vice-gestão de uma escola e questionário online com colaboradores da Associação Ágora e com um técnico educacional da GRE Recife Norte, da SEE-PE.

De modo geral, o percurso na Escola A foi bem difícil, pois tivemos que ir várias vezes à escola, visto que os estudantes não levavam os termos com as assinaturas necessárias, alguns diziam que perderam, então entregávamos novamente, outros diziam que esqueceram ou que os pais/responsáveis não autorizaram a participação. Inclusive, em um dos dias de ida à escola na tentativa de ter retorno dos termos de consentimento, para marcar o dia do grupo focal com os estudantes, fomos abordados na quadra da escola por um dos estudantes, que questionou-nos: *"a senhora vai ficar vindo aqui até quando? A galera aqui não gosta muito de participar dessas coisas, não!".* Explicamos ao aluno a necessidade de conseguirmos a participação de boa parte dos alunos, e ele respondeu: *"boa sorte pra senhora!"*.

Ainda assim, conseguimos realizar, na Escola A, um grupo focal com um total de 08 (oito) estudantes. No entanto, apenas 06 (seis) responderam ao questionário sobre o perfil deles. Não tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho do grêmio, tampouco fazer alguma observação das reuniões do conselho de classe. Segundo a gestora, a coordenadora designada para nos acompanhar no processo da pesquisa foi exonerada, informação que obtivemos quando entramos em contato para marcar um dia para retornarmos à escola, depois de termos realizado o grupo focal. Tentamos retomar o contato com a gestora por telefone, mas não conseguimos que ela nos atendesse mais.

Concomitantemente às tentativas de continuação e ampliação da coleta dos dados na Escola A, estávamos indo à Escola B. Essa, por sua vez, apresentou-se como um campo de pesquisa mais receptivo, o que levou-nos a acreditar que isso se deve ao fato de a escola estar inserida num contexto de práticas de pesquisa e formação, com a realização de diversos projetos, nos quais a gestão e os estudantes estão acostumados com a presença de outros pesquisadores, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e o Programa Residência Pedagógica (RP), no qual estudantes de licenciatura da UFRPE, a partir da segunda metade do curso, podem aperfeiçoar a sua formação prática em escolas da educação básica.

Na Escola B, fomos recebidos pela gestão e pela coordenação escolar, que foram muito atenciosas e prestativas. Os estudantes também foram bastante receptivos e demonstraram interesse em participar da pesquisa. Desse modo, conseguimos realizar um

grupo focal com 12 (doze) estudantes, o questionário do perfil de todos eles, a observação de uma reunião do conselho de classe com a presença dos representantes do grêmio, além de uma entrevista com a vice-gestora da escola. Devido à nossa atividade profissional, nem sempre foi possível estar presentes nas atividades promovidas pelo grêmio da escola, porém acompanhávamos essas atividades por meio do perfil do grêmio no *Instagram*, que é bastante ativo e atualizado pelos alunos.

Como mencionamos anteriormente, a Escola B faz parte da GRE Recife Norte, que desenvolve um trabalho voltado para a educação integral, com a realização de formação do estudante protagonista.

Essa formação era, até pouco tempo,[29] realizada em parceria com a Associação Ágora, a qual, voluntariamente, ficava responsável pela execução da formação, que contava com atividades, realizadas, durante uma semana, em uma determinada escola, indicada pela GRE Recife Norte, a qual, por seu turno, era responsável pelo apoio do local – uma EREM –, bem como por todos os custos de material e alimentação da equipe e dos estudantes participantes.

No entanto, no decorrer do processo da coleta dos dados, fomos informados pela coordenadora da Associação Ágora que, por decisão da GRE Recife Norte, a parceria entre elas tinha sido encerrada. Diante disso, as formações dos protagonistas passaram a ser realizadas pela própria gerência, por meio de uma equipe da Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional (doravante, CGIP).

De qualquer forma, buscando compreender a participação estudantil nas EREMs de tempo integral e as contribuições dessa participação para a formação do estudante e como já tínhamos acordado com a coordenadora da Associação Ágora e, inclusive, inserido no projeto submetido ao CEP-UFPE, mantivemos a realização dos questionários online com os participantes da associação. Como alunos egressos de EREMs de Pernambuco e como voluntários, por muito tempo, nas formações de protagonistas, durante a parceria com a GRE Recife Norte, acreditamos que esses colaboradores possuem bastante conhecimento e experiências acerca do nosso problema de pesquisa.

O processo de realização dos questionários ocorreu com a mediação da coordenadora da Associação Ágora. Ela falou com os demais colaboradores, perguntando quem poderia participar da pesquisa e, depois, nos passou uma lista com os nomes e os e-mails dos voluntários. Dessa forma, entramos em contato com eles individualmente e enviamos o link

[29] A parceria entre a Associação Ágora e a GRE Recife Norte começou em 2016 e terminou em janeiro de 2023, devido à troca de governo do estado de Pernambuco, que, por sua vez, fez modificação nos gerentes regionais, por meio de um novo processo seletivo.

de um questionário no *Google Forms*. Ao todo, participaram 10 (dez) colaboradores da associação.

Na tentativa de ampliar o conhecimento sobre o trabalho de formação para o protagonismo, realizado, agora, pela própria GRE Recife Norte, conseguimos, por indicação da coordenação da Associação Ágora, o contato telefônico de um ex-colaborador da associação, que, devido à descontinuidade da parceria entre a Associação Ágora e a GRE-Recife Norte, passou a integrar a equipe que agora atua na coordenação da formação dos protagonistas: a CGIP dessa regional. O nosso contato com o ex-colaborador da Associação Ágora também aconteceu por meio do *WhatsApp*. Além disso, também enviamos um questionário no Google Forms, para que ele pudesse colaborar com a nossa pesquisa, uma vez que, devido ao seu tempo muito corrido na organização e realização das formações, não foi possível agendarmos uma entrevista presencial.

É importante mencionar que o processo da coleta dos dados foi bem cansativo e difícil, pois, para além das dificuldades relacionadas ao tempo, devido à nossa atividade profissional, o fato de lidar com diferentes sujeitos demandou certa insistência e, até mesmo, resiliência, pois nem tudo o que foi realizado ocorreu da forma como foi planejado. Foi um processo de avanços e retrocessos, de reformulação e constante reflexão. De acordo com Chizzotti (2017, p. 109), isso faz parte da natureza da pesquisa qualitativa, na medida em que:

> A coleta de dados não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos. Os dados são colhidos, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos.

Nesse sentido, tivemos que abrir mão de alguns passos, ao mesmo tempo em que aproveitamos outras possibilidades e informações importantes, que foram surgindo no decorrer do processo de levantamento dos dados.

5.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O CONTEXTO NO QUAL ESTÃO INSERIDOS

Contamos com a colaboração de 32 participantes, os quais, embora apresentem características e contextos distintos, estão, de alguma forma, relacionados às EREMs de

tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco. Nesse sentido, eles são fundamentais para a nossa reflexão acerca do nosso objeto de estudo.

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa

Nº	Quem são?	Instrumento de participação
10	Colaboradores da Associação Ágora (alunos egressos de EREMs da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco)	Questionário online (Google Forms)
01	Técnico Educacional da GRE Recife Norte – SEE-PE (trabalha na CGIP, foi colaborador da Associação Ágora e aluno egresso de uma EREM da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco)	Questionário online (Google Forms)
01	Vice-gestora da Escola B	Entrevista semiestruturada
20	Estudantes gremistas e protagonistas das Escolas A e B	Grupo focal e questionário aberto (perfil)

Fonte: A Autora (2024)

a) Colaboradores da Associação Ágora

Como mencionamos anteriormente, todos os participantes desta pesquisa são alunos egressos de EREMs de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, e concluíram o ensino médio entre 2009 e 2021.

Esta pesquisa contou com 10 (dez) participantes, com idades entre 19 a 30 anos. Os participantes realizam atividades distintas, como, por exemplo, estudantes de graduação, corretor(a) imobiliário(a), pedagogo(a), bombeiro militar, autônomo(a), entre outras. Alguns deles estão na Associação Ágora há poucos meses, outros, há um ano e o restante há mais tempo, como, por exemplo, desde a fundação da associação. Eles atuam na Associação Ágora por meio de equipes de projetos, de comunicação, de mídias, assumem função de gerência, de elaboração, entre outras, a partir da disponibilidade, experiência e habilidade.

A Associação Ágora foi criada, em 2016, devido à iniciativa de 07 (sete) estudantes egressos do ensino médio da EREM Ginásio Pernambucano. Segundo a coordenadora da associação, durante os anos vividos na época da escola, sempre foram desenvolvidas e estimuladas ações voltadas ao protagonismo juvenil e à participação nas ações escolares. Ao concluir o ensino médio, permaneceu vivo o desejo de continuar contribuindo com as ações para os estudantes recém-chegados e manter vivo tudo que foi plantado por meio da escola.

Nos primeiros anos, a associação se concentrou em cuidar do Ginásio Pernambucano, no que se refere às principais iniciativas de protagonismo que a escola já cultivava: o

acolhimento inicial e a semana de protagonismo para implantação dos clubes de protagonismo. Além disso, a Associação Ágora também contribuía na organização dos eventos da escola em escala maior e em parceria com os professores organizadores.

Pouco tempo depois, o grupo da Associação Ágora começou a tornar-se uma referência dentro do ginásio, e os jovens que estavam em seu último ano escolar já manifestavam desejo em ingressar no grupo. Com o crescimento e fortalecimento da equipe, começaram a criar as próprias ações, pensadas para desenvolver o espírito do protagonismo juvenil, de forma a contribuir com toda a estrutura escolar e a autonomia dos estudantes.

Esse movimento cresceu, levando os alunos egressos de EREMs e fundadores da associação a pensar na oportunidade de expandir a ação da Associação Ágora para outras escolas. Foi, então, que uma antiga gestora do Ginásio Pernambucano assumiu o cargo de Gerente na GRE Recife Norte, e, conhecendo o trabalho da associação, convidou esses alunos para formar um grupo de atuação para cobrir as escolas desta regional com ações voluntárias.

Daí em diante, a Associação Ágora passou a estruturar as ações protagonistas nas EREMs e nas Escolas Técnicas Estaduais (doravante, ETEs) da GRE Recife Norte, passando, pouco tempo depois, a atuar em algumas escolas de ensino fundamental. Além disso, a Associação criou dois materiais de apoio, a saber: o Caderno de Acolhimento e a apostila de Métodos de Abordagem, que eram usados nas formações dos protagonistas e serviam como base para a replicação do que foi aprendido nas formações pelos protagonistas em suas escolas, nos dias destinados aos acolhimentos.

Para além da parceria com a GRE, a Associação Ágora também já fez parcerias com ONGs para a aplicação de projetos voltados ao empreendedorismo juvenil. Em paralelo a todas essas práticas, a Associação, constantemente, tem encontros internos para organização da equipe, desenvolvimento de novos projetos e projeção de ações e parcerias futuras.

No entanto, em janeiro de 2023, a parceria da Associação Ágora com a GRE Recife Norte foi desfeita, devido à troca de gestão governamental. De acordo com a publicação no perfil do *Instagram*[30] da Associação, desde janeiro de 2023, eles estão em processo de refundação oficial, com o objetivo de trazer nova roupagem às suas atividades e ao modo de fazer voluntariado, tendo como base o protagonismo e a educação.

b) Técnico Educacional da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte

[30] Conferir em: agoraassociacao no *Instagram*.

O técnico educacional da GRE Recife Norte foi colaborador da Associação Ágora e aluno egresso de uma EREM da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Dessa forma, ele vivenciou o protagonismo enquanto aluno e, hoje, mais especificamente há um ano e seis meses, trabalha como formador de protagonismo juvenil na GRE Recife Norte; além de fazer parte da CGIP nesta regional, que, após descontinuidade da parceria com a Associação Ágora, criou outro projeto, denominado *Jovem Protagonista Recife Norte* (JPRN).

Para a realização desse novo projeto, foi lançado o Edital de Seleção de Jovem Protagonista GRE Recife Norte – Edital 01/2023, com o objetivo de selecionar estudantes egressos de escolas integrais para atuarem como voluntários e, assim, dar continuidade às ações protagonistas nas escolas da regional em questão. A vigência deste edital compreendia de fevereiro de 2023 a abril de 2024, podendo, contudo, ser prorrogada a critério da CGIP.

Sobre a descontinuidade da parceria com a Associação Ágora, o técnico educacional da GRE Recife Norte confirmou, por meio de áudio no *WhatsApp*, a informação dada pela coordenadora da Associação. Ademais, ele disse-nos que a questão do protagonismo na GRE Recife Norte permanece igual ao que vinha sendo desenvolvido com a Associação Ágora, na época da parceria entre eles, e que, atualmente, eles atendem a 49 (quarenta e nove) escolas de tempo integral: "Então, assim, a gente continua com a mesma pegada, fazendo as formações nas escolas, fazendo eventos que reúnem representantes de todas as escolas" (Técnico educacional).

Diante disso, a própria GRE Recife Norte passou a gerir as formações dos protagonistas em suas escolas de ensino médio, ampliando, inclusive, essas formações para as escolas de anos finais do ensino fundamental, que, em 2023, passaram a ser de tempo semi-integral, com ampliação para 35 horas, correspondendo, portanto, a um turno e meio e tendo início às 07h30min e término às 14h10min.

Segundo uma notícia online[31], no início das aulas, em 2023, o Governo do Estado de Pernambuco anunciou a abertura de 61 (sessenta e uma) escolas de tempo integral, o que totalizará 637 (seiscentas e trinta e sete) escolas, uma vez que já existem 576 (quinhentas e setenta e seis) delas nesse formato. De acordo com o planejamento apresentado, o governo priorizará a implementação da educação integral no ensino, de modo que "o Estado passará a contar com 32 unidades escolares de tempo integral voltadas exclusivamente para o ensino fundamental" (Jornal do Comércio, online, 2023).

[31] Disponível em: https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/02/15177490-ensino-integral-saiba-onde-serao-as-novas-escolas-integrais-de-pernambuco.html. Acesso em: 15 jan. 2024

Como forma de universalizar a educação integral, Pernambuco passou a trabalhar com o protagonismo nas escolas de ensino fundamental dos anos finais. Desse modo, em 2023, a GRE Recife Norte tinha como objetivo atender a um total de 16 (dezesseis) escolas. Segundo o técnico educacional da CGIP, essa proposta de ampliação da formação de estudantes protagonistas deve gerar mais frutos para a educação no estado:

> Pernambuco está um passo à frente em relação aos demais estados do Brasil, quando o assunto é Educação Integral. Buscando universalizar o acesso a esse modelo de ensino humanizado, os anos finais do ensino fundamental foram contemplados com o integral de 35 horas. O protagonismo foi idealizado para ser trabalhado no ensino médio integral, mas, com a chegada dos anos finais, estamos realizando um trabalho cuidadoso para adaptar essa abordagem para os estudantes mais novos. **Afinal, também são estudantes do integral e merecem ser contemplados com todas as alavancas de sucesso igualmente. Inclusive, acredito que a implantação do protagonismo juvenil, já a partir do 6º ano, dará frutos ainda melhores no futuro** (Técnico educacional).

As alavancas de sucesso, mencionadas na fala do técnico educacional da GRE Recife Norte, fazem parte da proposta pedagógica para a educação integral do estado de Pernambuco e correspondem as seguintes ações: 1) Ação protagonista de Acolhida; 2) Eletivas; 3) Estudo Dirigido; 4) Projeto de Vida; 5) Acolhida Diária; 6) Clubes Juvenis; 7) Nivelamento; e 8) Monitoria. Embora tenham sido pensadas para o ensino médio, podem ser adaptadas para os anos finais do ensino fundamental. Contudo, não ganham a profundidade destinada aos estudantes de ensino médio, pois, segundo o técnico educacional, nas formações nas escolas do 6º ao 9º ano, que são, atualmente, de horário semi-integral, a formação de protagonista é apenas de caráter mais introdutório: “No fundamental não é abordado os tópicos relacionado à criação e perpetuação de clubes de protagonismo” (Técnico educacional).

Mesmo que seja colocado de modo mais geral, observa-se a preocupação para que todos os estudantes de escolas de tempo integral sejam contemplados com a oferta de todas as alavancas de sucesso, de modo que isso venha a gerar frutos mais positivos uma vez que começam logo cedo a se familiarizar com a proposta educativa voltada para o protagonismo como forma de colocar o estudante como o “ator principal” na sua trajetória escolar.

c) Vice-gestora da Escola B

A vice-gestora da Escola B trabalhou nesta escola por cerca de seis anos. No entanto, saiu da Escola B para trabalhar na SEE-PE, após a realização da nossa entrevista com ela.

d) Estudantes gremistas e protagonistas

Sobre os estudantes das duas escolas que colaboraram com a nossa pesquisa, vamos apresentá-los considerando as respostas do questionário-perfil. É importante mencionar que dos 08 (oito) estudantes da Escola A, que participaram do grupo focal, apenas 06 (seis) deles responderam/entregaram o questionário-perfil. Por isso, do total de 20 (vinte) estudantes participantes, apenas 18 (dezoito) deles compõem o perfil deste grupo.

a) Ano/série:

Quadro 2 – Quantitativo de estudantes participantes por escola e série

	1º Ano	**2º Ano**	**3º Ano**
Escola A	02	04	00
Escola B	03	04	05

Fonte: A Autora (2024).

b) Faixa Etária: entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos.
c) Identidade de gênero declarada: 06 (seis) se declararam de gênero masculino, 07 (sete) se declararam de gênero feminino, 01 (um) se declarou de gênero não-binário e 04 (quatro) não responderam, já que a resposta era opcional.
d) Identidade racial declarada: a maioria dos estudantes se declarou pardo (09), alguns se declararam pretos (04), poucos se declararam brancos (03) e os outros alunos (02) não responderam, já que a resposta era opcional.
e) Grau de instrução dos pais: a maioria dos pais concluiu o ensino médio (10), alguns concluíram o ensino superior (05) e os demais possuem ensino fundamental completo ou incompleto (08).
f) Ocupação remunerada dos pais: alguns trabalham em empregos formais, como, por exemplo, auxiliar administrativo, técnico de Tecnologia da Informação (TI), vigilante, agente de saúde, etc., e outros, em atividades informais, como, por exemplo, motorista de aplicativo, taxista, comerciante, entre outras, e há aqueles que estão desempregados.
g) Redes sociais – em ordem de maior uso: *Instagram*, *WhatsApp*, *TikTok*, *Twitter* e *Facebook*.

h) Tipos de leitura – em ordem de preferência: ficção científica, romance, suspense, aventura, gibis, mangás e drama.
i) Média de livros lidos anualmente: 2 (dois) a (cinco) 5 livros.
j) Tipos de música – em ordem de preferência: pop, MPB, K-pop, sertanejo, samba, rap, trap e gospel.
k) Participaram de algum passeio ou viagem pela escola: 07 (sete) estudantes disseram que não e os outros afirmaram que participaram de passeios para conhecer museus, engenhos, mangues, entre outros.
l) Lazer preferido – em ordem de preferência: escutar música, assistir séries e filmes, passear, viajar, ler, jogos digitais, jogar vôlei e dormir.
m) Idiomas: declararam compreender, em nível básico, o inglês e o espanhol.
n) Considerando os estudantes que praticam atividades físicas, as mais citadas por eles foram academia e vôlei. Em relação às atividades artísticas, alguns alunos disseram que escrevem poesias ou fazem pinturas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o ensino médio é constituído, majoritariamente, por adolescentes e jovens. Embora o Art. 2º do ECA, Lei nº 8.069/1990, considere a pessoa de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos como *adolescente* e o Art. 1º, parágrafo, do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, classifique como *jovem* aquele(a) de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos de idade, é importante considerar que não são os fatores biológicos e etários que determinam essa identificação, mas, sim, as múltiplas dimensões que encontram-se articuladas e perpassadas por uma pluralidade de questões sociais e culturais, que produzem as diversas culturas juvenis ou as juventudes (Brasil, 2013).

Nesse sentido, falar *sobre* e *com* adolescentes e jovens demanda atenção, a fim de buscar compreender cada um como sujeito histórico e social, com particularidades, contextos e culturas diversos. De acordo com Dayrell e Carrano (2014), é preciso ter cuidado com os estereótipos e preconceitos que levam a considerar esses jovens como irresponsáveis, imaturos, transgressores, rebeldes e preguiçosos. Além disso, é preciso ter atenção para não criar uma imagem de pessoas que estão no "vir a ser" adultas, para não desconsiderar as suas experiências vividas no presente, no hoje, pois, ao considerar o adolescente ou o jovem como pré-adulto, estamos destituindo-o "de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro" (Dayrell; Carrano, 2014, p. 106).

Outro ponto, evidenciado pelos autores supracitados, é a importância de não considerar a adolescência e juventude como fases problemáticas, tomando os problemas

familiares e sociais que afligem os jovens como elementos que os constituem. Deve-se, na realidade, procurar entender que algumas questões, como, por exemplo, violência, drogas, gravidez indesejada, são urgentes e precisam ser solucionadas.

Desse modo, em virtude da diversidade e das especificidades que envolvem cada adolescente e jovem, não podemos classificá-los como iguais ou homogêneos; é preciso, antes, atentar para os aspectos em comum, mas, sobretudo, enxergar as suas particularidades para, assim, compreender melhor os nossos estudantes.

Concordamos com Dayrell e Carrano (2014), quando eles descrevem essa fase vivida pelos estudantes do ensino médio como "juventudes", no sentido de pluralidade, de diversidade. Por isso, assumimos, nesta pesquisa, o conceito designado pelos autores, para apresentar o perfil dos estudantes que participaram dela:

> A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (Dayrell e Carrano, 2014, p.112).

Nesse sentido, embora apresentem alguns pontos em comum, podemos dizer que cada estudante participante da pesquisa possui características únicas, considerando o universo dos estudantes do ensino médio que fazem parte da realidade de uma escola de tempo integral. Sendo assim, é importante reconhecer cada fala e cada atitude como elementos para compreender como essas "juventudes" estão vivenciando e percebendo a participação delas na escola.

Após a apresentação dos participantes desta pesquisa, seguimos, agora, para a descrição e análise dos dados, os quais foram coletados por meio das observações em reuniões de conselho de classe, nos grupos focais e nos questionários online. Para tornar a leitura mais

didática, relembraremos, nas próximas seções, os objetivos específicos propostos nesta pesquisa.

5.3 O PROTAGONISMO JUVENIL COMO CONSENSO DE PARTICIPAÇÃO

Com o objetivo específico de analisar as compreensões dos estudantes sobre participação, acreditamos que é importante, a princípio, mencionar que o protagonismo juvenil surgiu como um tipo de consenso, no qual todos os participantes desta pesquisa apontaram como participação.

No entanto, eles não demonstraram uma compreensão mais apurada sobre a participação, como discutimos ao longo deste trabalho, ou seja, numa perspectiva democrática, de coletividade, de discussão e tomada de decisão nos processos que abrangem um grupo de pessoas, uma comunidade, uma sociedade. O fato é que a ideia do protagonismo mostra-se como elemento chave que norteia tanto o discurso quanto a prática relacionada à ação dos estudantes na escola de ensino médio em Pernambuco.

Ao serem questionados, no grupo focal, sobre o que entendem por participação e, depois, sobre o que entendem por protagonismo, os estudantes da Escola A e da Escola B apresentaram, nas suas respostas, termos similares para definir participação e protagonismo:

Quadro 3 – Compreensões dos estudantes acerca da participação e do protagonismo

O que é participação?	**O que é protagonismo?**
"Pra mim participação é, no caso, ligado com ajudar a construir as coisas num determinado lugar, dependendo do que for". "É estar junto dos outros e ajudá-los". "É colaboração".	"É ajudar a melhorar o lugar que a gente convive". "Pra mim, o protagonismo é o ato de ajuda, porque você não é só protagonista da sua vida, mas acaba sendo protagonista da vida das outras pessoas".
"Participação pra mim seria empenho. Tem uma coisa pra participar e se empenhar de verdade em fazer aquilo dar certo".	"É um conjunto de coisas que abrange para todo mundo, que todo mundo possa participar. É meio isso, é o protagonismo, ajudar, se empenhar, em alguma coisa, projeto, qualquer tipo de coisa".
"Participação é ter atitude, iniciativa".	"Eu acredito que seja, tipo, a atitude. A atitude, sabe? A atitude de um protagonista".
"Pra mim é tomar iniciativa pra algo".	"É tomar a frente". "É quando eu vou poder ter iniciativa".
"Pra mim seria a proatividade e a interação".	"Protagonismo vai além de ser proativo, é a

“ Proatividade”.	intenção dessa proatividade, é você entender a importância desses atos”.

Fonte: A Autora (2024).

Os termos *ajudar*, *colaborar*, *estar junto*, *se empenhar*, *ter atitude*, *ter iniciativa* e *ser proativo* aparecem, na compreensão dos estudantes, tanto sobre a participação quanto sobre o protagonismo, levando-nos a entender que se referem à ação do estudante. De certo modo, esses termos fazem parte do campo semântico do protagonismo e da participação, pois ser participante e ser protagonista são como faces da mesma moeda, cada um com a sua especificidade, mas ambos devem ter a mesma finalidade: a formação cidadã.

Acreditamos que a questão que se revela, aqui, não é a definição dos termos em si, mas, sim, a necessidade de refletir sobre o modo como cada um deles vem sendo difundido e desenvolvido por meio da Política de Educação Integral em Pernambuco, de forma a serem tomados como similares ou, até mesmo, substitutos da participação – de perspectiva democrática – na escola.

Compreendemos que, para participar, é preciso ter as atitudes e habilidades mencionadas anteriormente, mas sempre em prol do sentido democrático, do interesse da coletividade, do envolvimento ativo e consciente em processos de tomada de decisões e engajamento, na realização daquilo que foi decidido por um determinado grupo ou lugar no qual está inserido. Porém, ter iniciativa, tomar a frente e ser proativo denotam um sentido de individualidade, de decisão e ação que emana apenas do sujeito, de autonomia e, sobretudo, de responsabilização, na medida em que ter sucesso não é consequência do que a pessoa escolheu ou fez em sua vida.

De modo geral, o termo *protagonista* refere-se ao sujeito central ou principal da ação. Diz respeito a quem exerce um papel relevante sobre a sua história. De acordo com alguns dicionários online, o termo protagonista remete a: 1) qualidade de protagonista; destaque pessoal; distinção; *figurado* iniciativa;[32] 2) desempenho do papel de protagonista (de peça teatral, filme, série televisiva, livro, etc.). Qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação;[33] 3) qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais: protagonismo

[32] Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/protagonismo. Acesso em: 08 dez. 2023.
[33] Disponível em: https://dicionario.priberam.org/protagonismo. Acesso em: 08 dez. 2023.

juvenil. Característica do personagem principal, mais importante: protagonismo literário, artístico, televisivo, cinematográfico.[34]

Essa definição tem sido muito utilizada junto aos estudantes protagonistas, de modo que as suas falas já expressam essa compreensão, quanto ao seu papel na escola:

> A gente pode usar o exemplo do protagonista de novela, porque tá ali sempre atuando, tá sempre em cena. É uma coisa que a coordenadora da gente fala muito, que, tipo, a gente realmente, a gente ser protagonista, pra gente tá ali presente, tá sempre aparecendo, ser uma pessoa proativa, se destacar em meio a um grupo (Estudante 1 da Escola A).

O caderno denominado *Protagonismo Juvenil na escola*, desenvolvido pela SEE-PE, informa que, sendo muito utilizado nos enredos literários, teatrais e cinematográficos, o termo *protagonista* serve para designar o personagem mais importante, em torno do qual toda a história se desenvolve e, dessa maneira, o caderno em questão defende a concepção de que o estudante é o principal agente no progresso de sua trajetória escolar e de vida. Dessa forma, a sua boa atuação na sociedade, como cidadão e trabalhador, será resultado de suas experiências de protagonismo, que devem ser vivenciadas no espaço formativo da escola.

Segundo Costa (2006), a prática do protagonismo juvenil tanto colabora com a formação para a cidadania quanto capacita o estudante para o trabalho.

> Além de contribuir para a formação da pessoa – desenvolvendo a capacidade de tomar decisões fundamentadas e de autodeterminar – e do cidadão –, o protagonismo juvenil contribui também para a inserção do jovem no mundo do trabalho, ao desenvolver suas capacidades de planejamento, autogestão, co-gestão e heterogestão, além de ampliar suas habilidades de avaliar e de ser avaliado (Costa, 2006, p. 251).

Isso leva-nos a duas reflexões: primeiramente, a ideia de protagonismo ligado à meritocracia, como capacidade ou atributo individual, cabendo, portanto, ao estudante decidir, assumir e exercer o papel de destaque em sua vida; e, em segundo lugar, a ideia do protagonismo como estratégia de formação do trabalhador eficiente. Em outras palavras, o discurso do protagonismo juvenil carrega interesses neoliberais, dissimulando, assim, uma formação cidadã, quando, na verdade, o sujeito que se almeja formar é aquele mais preparado para o mercado do trabalho, adaptado ao mero fazer, e não o cidadão que contesta e luta por seus direitos.

[34] Disponível em: https://www.dicio.com.br/protagonismo/. Acesso em: 08 dez. 2023.

De acordo com Souza (2009,), o discurso do protagonismo juvenil prescreve uma nova forma de política: a atuação social, que é a característica dos atores sociais e que se constitui, em último grau, em uma encenação, implicando a anulação da política e atuando como mecanismo para a integração da juventude pobre. A autora explica que "a anulação da política ocorre pela adoção do 'fazer coisas' como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora" (Souza, 2009, p. 1).

Segundo Souza (2009), na década de 60 e 70, quando lutava-se contra a opressão do regime da ditadura militar, a juventude, por meio do movimento estudantil, era, notadamente, marcada por estudantes universitários, os quais exerciam uma participação mais política, de caráter revolucionário e contestador. Contudo, com o decorrer do tempo, houve um alargamento da noção de juventude, em termos de idade e origem social. Com isso, outros jovens, para além do grupo de universitários dos movimentos estudantis, começaram a ser inseridos – moradores de periferia, estudantes ou não, trabalhadores ou não e pobres. Desse modo, os jovens, antes considerados apáticos ou alienados, a partir dos anos 80, se encontraram reconciliados com a categoria *juventude*. Devido a essa "noção ampliada e homogeneizadora de juventude que conjugaram-se as novas formas de política" (Souza, 2009, p. 11), as quais voltavam-se para o atendimento dessa nova parcela da juventude, considerada destituída de uma série de benefícios sociais e educacionais.

A autora supracitada explica que, no cenário mundial, a produção do discurso acerca do protagonismo aconteceu antes mesmo da designação de seu enunciado, sendo um marco da produção desse discurso o ano de 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (doravante, ONU) como "O Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz". A partir disso, especialmente na década de 90, os órgãos das Nações Unidas passaram a elaborar uma grande quantidade de documentos, resultantes de encontros diversos, seminários e fóruns, nos quais se estabeleceram programas de ação, medidas e diretrizes para serem acolhidas pelos países-membros, a fim de configurar o campo das denominadas "políticas públicas de juventude". Nesse sentido, o principal elemento dos documentos produzidos pelos órgãos internacionais, como, por exemplo, a ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nessa época, começaram a relacionar a participação dos jovens no seu próprio desenvolvimento e no do seu país com o desenvolvimento humano e social (Souza, 2009, p. 03).

Ainda segundo Souza (2009), embora um pouco mais tardiamente do que outros países da América Latina, o Brasil também passou a acolher as orientações dos órgãos

internacionais, daí surgiu a necessidade de criar-se estratégias e políticas destinada à juventude carente e marginalizada, como forma de combater a violência, os abusos, as drogas, a pobreza, entre outros problemas que atingem essa parcela da população brasileira. Diante disso, a maioria das propostas tinha como objetivo fazer a integração da juventude, por meio do acesso a serviços e da inserção no mercado de trabalho. No entanto, isso não era uma forma de garantia de emprego, consistindo, sobretudo, no incentivo ao empreendedorismo juvenil e na "construção de cultura de paz" (Souza, 2009, p. 03).

Nesse sentido, o jovem é visto por meio de uma dupla posição: ora como beneficiário das políticas públicas, ora como contribuinte, uma vez que se espera a sua colaboração para com a sociedade, como um associado ativo. Colocando o jovem numa dupla posição – como aquele que recebe os benefícios e também como aquele que pode contribuir –, origina-se uma noção de participação que toma como equivalentes às noções de cidadania e de atuação social, de modo a combinar passividade com atividade (Souza, 2009).

Já nos anos 2000, o discurso é rearticulado, com o intuito de encobrir a ideia da dupla posição. Diante disso, a enunciação, agora, é o jovem como ator estratégico do mesmo duplo processo: o desenvolvimento de si mesmo e o do coletivo. Sendo assim, tanto o ator estratégico quanto o jovem protagonista são formulações que trazem em si a imagem ambígua da posição de alvo de investimento, ao mesmo tempo em que é responsável por retribuir esse investimento em prol da sua comunidade e do seu país (Souza, 2009).

Observamos, então, uma mudança no discurso que forjou o protagonismo juvenil. Em meados da década de 80 e 90, o jovem era posto como um beneficiário e esperava-se dele uma retribuição. A partir dos anos 2000, por sua vez, o jovem continua sendo alvo de investimento, contudo ele passa a ser interpelado a contribuir para a sociedade, como forma de retorno daquilo que recebeu. Daí a ideia do protagonismo, do voluntariado e do empreendedorismo social, como habilidades que devem ser desenvolvidas nos jovens, ganha forças e assume o direcionamento das orientações e das ações relacionadas à formação dos estudantes, principalmente no ensino médio, situando, assim, a escola pública como espaço fundamental de reprodução desse discurso e da construção dessa prática.

Segundo o caderno *Protagonismo Juvenil na Escola*, da SEE-PE, o empreendedorismo, no sentido empresarial, de abrir um negócio, embora seja considerado um possível caminho de futuro para o jovem, que precisa estar preparado, não é apontado como tarefa fundamental da escola, ainda que isso não exclua a possibilidade de o estudante poder aprender, na escola, competências como, por exemplo, senso de oportunidade, viabilidade,

sustentabilidade, estatística, planejamento e conhecimentos afins, que são trabalhados por professores das diferentes disciplinas. É, portanto, o empreendedorismo social que ganha importante destaque como uma modalidade de empreendedorismo que pode e deve ser aprendido na escola.

Conforme o documento supracitado, o empreendedorismo social tem como foco o desenvolvimento de bens e serviços que beneficiem, de modo geral, a sociedade, tratando, principalmente, de problemas reais e tangíveis, por meio da geração de renda, a fim de alcançar a inclusão e emancipação social. No empreendedorismo social, o lucro fica em segundo plano, já que não se trata de atender apenas uma parcela da sociedade, que pode pagar por um serviço ou uma ação realizada, mas, sim, de promover o bem comum.

Observamos, assim, um forte investimento discursivo nesse tipo de argumentação, em que o jovem estudante, como protagonista de sua vida, é também aquele que pode colaborar com a sua comunidade, sua cidade e seu país, com o intuito de contribuir com a mudança social. No entanto, compreendemos que essa mudança está muito mais associada à ideia de desenvolvimento econômico do que, propriamente, de desenvolvimento político, de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, o jovem é convocado a colaborar e atuar voluntariamente em projetos e ações, nas quais, muitas vezes, não teve a oportunidade de fazer parte da discussão, tampouco da decisão ou elaboração. A sua "participação", portanto, fica restrita à mera execução, ao mero fazer.

De acordo com Paro (2001), a participação na execução é importante. Contudo, é preciso não tomar a ação como um fim em si mesmo, já que participar, de fato, exige, fundamentalmente, a partilha do poder, por meio da tomada de decisão. Nesse sentido, a substituição da participação pelo protagonismo parece atender aos interesses de uma política neoliberal, na qual se espera um jovem mais adaptável e qualificado para lidar com as exigências do mercado, que não prescreve a formação de um sujeito crítico, mas, sim, de alguém que responda, prontamente, ao que lhe é exigido, sem qualquer oposição, e que tome para a si a responsabilidade pelos seus atos e decisões.

Para Souza (2009), por seu turno, a ideia do protagonismo juvenil, elaborada pelo discurso das organizações internacionais e das ONGs que atuam no país,[35] não prescreve a

[35] De acordo com Souza (2009), em contínuo movimento de transformação, o discurso do protagonismo juvenil já encontrava-se presente nos documentos internacionais, nos anos de 1985 a 1990, porém faltava um nome para a sua identificação. Na década de 90, o termo *protagonismo* aparecia, vez ou outra, nos documentos internacionais, aparecendo, em 2001, no título de uma publicação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas (CEPAL) e da UNESCO. No Brasil, em 1996, a organização que primeiro consolidou o termo *protagonismo juvenil* foi a Fundação Odebrecht, seguida pelo Instituto Ayrton Senna e,

fala autônoma ou contestadora da juventude; antes, submete os jovens a um fazer, ressignificando, assim, a noção de participação cidadã – no sentido democrático –, de coletividade, para uma participação baseada na atividade individual.

> Além de forjar o consenso, o discurso afirma a homogeneidade e a unidade do social, como se fosse regido por um único princípio: o da atividade individual. Nessa sua tarefa de homogeneização e afirmação da unidade fundada no princípio da atividade, o discurso recorre à tautologia, definindo sempre um termo pelo outro e nada esclarecendo. Assim, a atividade individual é componente essencial das noções de participação (por vezes adjetivada: participação ativa), atuação, atuação social, atuação prática, cidadania (e também cidadania ativa), participação cidadã, e trabalho voluntário, igualando-as todas (Souza, 2009, p. 16).

O discurso acerca do jovem estudante como ator principal, como protagonista, não o posiciona como sujeito crítico, mas o condiciona como objeto, na medida em que ele "incorpora, materializa e coloca em funcionamento esse mesmo discurso que o domina e controla" (Souza, 2009, p. 23). É interessante observar como o discurso do protagonismo, como forma de atuação social, foi reproduzido nas falas dos estudantes participantes desta pesquisa, no momento do grupo focal:

> Protagonismo vai além de ser proativo, é a intenção dessa proatividade, é você entender a importância desses atos, tanto para o coletivo em que está inserido como para você mesmo, na sua vida (Estudante 3 – Escola A).
>
> Protagonismo é ajudar a melhorar o lugar que a gente convive (Estudante 2 – Escola A).
>
> Pra mim, o protagonismo é o ato de ajudar, porque você não é só protagonista da sua vida, mas acaba sendo protagonista da vida de outras pessoas (Estudante 5 – Escola B).

Perguntados – por meio do questionário online no Google Forms – sobre a motivação que os levou a criar e/ou participar da Associação Ágora e acerca dos objetivos desta associação, os colaboradores, – alunos egressos de EREMs de Pernambuco – também apresentaram ideias relacionadas ao voluntariado e à contribuição social:

> Motivar jovens a serem protagonistas das próprias vidas e dos espaços que ocupam (Colaborador(a) 1).

---

posteriormente, pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC). Nos anos seguintes, o enunciado ainda estava firmando-se como designativo de um discurso, de modo que aparecia, vez ou outra, em algumas publicações ligadas a essas organizações. Mas, em 2000, com a publicação do livro *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, a Fundação Odebrecht instituiu o protagonismo juvenil como legítima marca de um trabalho desenvolvido com adolescentes.

> Contribuir para a educação do meu estado e multiplicar o que me foi ensinado na escola. Sentimento de retribuição para com a educação pública (Colaborador(a) 10).
>
> Melhorar a qualidade do ensino público, dando mais qualidade e perspectiva de vida aos alunos (Colaborador(a) 7).
>
> Multiplicar o protagonismo juvenil através de ações que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, solidariedade e competência em estudantes da rede pública, a fim de que se tornem adultos conscientes e comprometidos com a transformação social. Dessa forma, o Ágora acredita que pode contribuir para um outro objetivo que é a busca por uma educação pública de qualidade (Colaborador(a) 9).

Embora as falas dos colaboradores da Associação Ágora participantes desta pesquisa demonstrem a preocupação deles em contribuir para melhorar o lugar no qual estão inseridos e para fortalecer uma educação de qualidade, é importante entender que o protagonismo remete a uma atuação individual. Ou seja, diz respeito à sua iniciativa, à sua proatividade, ao seu esforço voluntário, para promover a transformação no âmbito pessoal e social.

> [...] o protagonismo é uma ferramenta que coloca o jovem como centro da sua própria vida, responsável por suas ações e consequências e contribuinte direto da transformação pessoal e social (Colaborador(a) 10).

Nesse sentido, o protagonismo distancia-se da participação, que, democraticamente, significa ser parte de algo maior que o próprio indivíduo, ser parte de um todo em prol de todos e partilhar, igualmente, os deveres, os direitos, o poder de decisão e a responsabilização pelos resultados da ação coletiva, com o propósito de alcançar mudanças mais profundas e efetivas em benefício de todos. A participação democrática solicita a discussão política sobre os direitos coletivos, as estruturas de poder vigentes na sociedade e as possíveis formas para o seu enfrentamento, enquanto o protagonismo solicita a individualidade, estimula a meritocracia e competitividade, atuando na permanência das desigualdades sociais e econômicas existentes.

Observamos, na fala dos colaboradores da Associação Ágora, que as experiências de protagonismo por eles vivenciadas em suas escolas marcaram esses jovens de tal forma que, hoje, eles buscam retribuir o que aprenderam. Diante disso, procurando colaborar para a melhoria da qualidade da educação, os colaboradores da associação em questão demonstraram que internalizaram o discurso que forjou o protagonismo juvenil, que configura o jovem tanto como beneficiário quanto como colaborador social, como afirma Souza (2009).

Essa reprodução do discurso, seja por meio da oralidade, seja por meio da sua aplicação na prática, reflete a forte influência de um projeto de educação que dissimula a

participação democrática e a emancipação juvenil. Em outras palavras, essa reprodução não leva para as escolas uma proposta de discussão política com os estudantes sobre direitos coletivos, igualdade social, o contexto histórico dos movimentos estudantis, as lutas em prol da democracia, entre outros. Mas, antes, garante a permanência da ideia da ação juvenil como uma ferramenta útil ao mercado de trabalho, o qual não tem uma compreensão mais reflexiva e crítica sobre cidadania.

Nesse sentido, compreendemos que as EREMs, em Pernambuco, tomam o discurso do protagonismo juvenil como elemento fundamental da Política da Educação Integral, a partir da influência da concepção gerencial, mediante parceria público-privado, e, principalmente, por meio da concepção de educação interdimensional que incentiva a prática do protagonismo como engodo de participação democrática.

5.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: UMA OPÇÃO POLÍTICA PELO PROTAGONISMO JUVENIL

Considerando o objetivo proposto acerca das concepções de participação estudantil nos documentos pertinentes à SEE-PE e às EREMs investigadas, bem como a questão do protagonismo nas EREMs de Pernambuco, é preciso contextualizar, ainda que brevemente, a educação integral neste estado.

Segundo Gomes e Abranches (2017), o surgimento da educação integral, em Pernambuco, decorre das experiências realizadas, a partir do ano 2000, no governo de Jarbas Vasconcelos, por meio do projeto piloto do Centro de Ensino Experimental do Ginásio Pernambucano (doravante, CEEGP), que tinha como objetivos principais revitalizar o prédio da Escola Ginásio Pernambucano, que se encontrava em estado de deterioração da estrutura física, e resgatar a qualidade, por meio de um novo modelo educacional para as escolas públicas.

Para a realização do projeto do CEEGP, o governo estadual criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), por meio da Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004, para atuar na primeira parceria público-privada da educação pernambucana, realizada com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE).

O PROCENTRO – órgão da SEE-PE responsável pelo planejamento e implantação dos Centros Experimentais, considerando os eixos “causa” do ensino público de qualidade; “marca” da co-responsabilidade e “aceite” do desafio de novas institucionalidades – e o ICE –

instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, de acordo com a ética da co-responsabilidade, de modo a produzir soluções inovadoras para a educação que possam ser replicadas em conteúdo, método e gestão, com a finalidade de contribuir para a formação de jovens competentes, solidários e autônomos – trabalhavam por meio de um "Convênio de Cooperação Técnica e Financeira" (Magalhães, 2008, p. 11).

Magalhães (2008) explica que cabia ao PROCENTRO assegurar o apoio técnico e conduzir o processo de negociações necessário para que um novo centro fosse instalado. O apoio incluía transferir uma série de informações de natureza legal, organizacional, técnica e financeira, bem como as dimensões físicas das instalações, das salas de aula, dos laboratórios, da biblioteca, do quadro curricular e dos respectivos manuais de operacionalização. Além disso, o PROCENTRO era responsável pelo recrutamento, pela seleção e capacitação inicial do pessoal. No entanto, cabia ao setor privado, representado pelo ICE, não apenas a parte da parceria relacionada aos recursos financeiros, mas havia também uma orientação de gestão empresarial muito bem estruturada para ser aplicada ao novo modelo de educação que surgia.

> Trata-se de um novo modelo de gestão pública não-governamental. Uma nova forma de institucionalidade foi estabelecida, por meio da qual o **setor privado, representado pelo ICE, participa de forma solidária e co-responsável do conteúdo, método e gestão dos Centros. Não se trata de um mero aporte de recursos para complementar deficiências de caixa do governo. O ICE é um parceiro ativo que aporta uma proposta concreta para lidar com as questões de conteúdo, método e gestão dos Centros.** No entanto, há também um compromisso financeiro explícito: o setor privado, por meio do ICE, compromete-se a assegurar recursos de apoio à implementação dos laboratórios, bibliotecas e salas temáticas. Excepcionalmente, participa também de investimentos na recuperação de instalações físicas, embora esse aspecto, em princípio, caiba como prioridade do governo estadual. Esta nova institucionalidade também prevê a participação dos municípios como co-responsáveis pelos Centros além, como já dito, das instituições locais da sociedade civil (Magalhães, 2008, p. 29, grifo nosso).

Desse modo, a restauração estrutural do prédio do Ginásio Pernambuco contou com o apoio de "vultosos recursos financeiros" de alguns representantes do setor empresarial, como por exemplo, Chesf, Odebrecht, Philips, entre outras. A "restauração da qualidade do ensino" contou com a colaboração de Bruno Silveira[36], que criou os conceitos base que originaram o

[36] Segundo Gomes da Costa relata no livro de Magalhães (2008), Bruno Silveira foi convidado por ele para colaborar com o projeto de educação que se iniciava. Esse convite se deu pelo fato de Bruno Silveira ter "uma trajetória de vida dedicada às causas da educação e do desenvolvimento pessoal e social de adolescentes e jovens em nosso país por meio da Fundação Odebrecht e de outras iniciativas com as quais se envolveu ao longo do tempo" (Magalhães, 2008, p. 24).

marco institucional e a cultura do PROCENTRO e das escolas, e de Antônio Carlos Gomes da Costa, que foi o criador do modelo pedagógico inicial. Ambos foram apresentados ao projeto por meio do fundador do grupo Odebrecht. Daí que percebemos como o setor privado empresarial influenciou a concepção da educação integral em Pernambuco (Magalhães, 2008, p.b11).

Magalhães (2008, p. 21-22) evidencia que, muito mais do que contribuir por meio dos recursos financeiros, a classe empresarial, dentro da "Ética da Co-responsabilidade", é agente de transformação, ao desafiar paradigmas e trazer mais eficiência na gestão dos processos para o setor público da educação por meio da proposição de diretrizes e conceitos gerenciais e de novos princípios pedagógicos.

> Do ponto de vista gerencial, tanto o PROCENTRO quanto os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, mas que vêm se mostrando adequados ao funcionamento dos Centros. Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização. Ademais, isso não é muito diferente do que se observa em escolas privadas. Cada Centro é dirigido por um gestor que responde a um Conselho Gestor integrado por representantes do PROCENTRO, prefeitura, empresas parceiras e representantes de instituições locais.
> Do ponto de vista pedagógico, as principais inovações incluem:
> ● A **EPV – Educação para Valores**, voltada para o aprimoramento do educando como pessoa humana, visando formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia.
> ● O **Protagonismo Juvenil**, visando formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária.
> ● A **Cultura da Trabalhabilidade**, visando capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.
> ● O **Empreendedorismo Juvenil**, visando desenvolver sua capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade.
> ● O **Associativismo Juvenil**, visando proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, etc.
> ● A **Presença Educativa**, visando à ampliação e à qualificação das relações entre adultos e jovens na comunidade educativa e fora dela.
> ● A **Educação Geral e Certificação Profissional**, visando ao desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, à preparação e à orientação básica para o mundo do trabalho.
> ● A **Avaliação Sistemática** como estratégia para adequar a prática pedagógica às reais necessidades do aluno.
> ● **Práticas e Vivências** que visam desenvolver valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração do projeto individual ao projeto da sociedade em que atua (Magalhães, 2008, p. 21-22, grifo do autor).

À Secretaria de Educação e ao ICE cabia a decisão da abertura de um novo centro experimental, bem como da escolha do seu local de criação. Essa escolha decorria de um processo de estudo e de planejamento, em que se identificavam as necessidades e a viabilidade de sua implantação. Nesse processo, levava-se em conta o interesse e a disponibilidade das prefeituras municipais em participar e colaborar com o projeto, como também o interesse da comunidade local, a fim de assegurar a corresponsabilidade pelo empreendimento e, assim, garantir a sua estabilidade e sustentabilidade (Magalhães, 2008).

Segundo Dutra (2014), em 2007, a rede pública estadual de ensino, em Pernambuco, contava com a criação de 20 (vinte) centros experimentais. No primeiro ano da gestão governamental de Eduardo Campos (2007-2010), a SEE-PE encomendou um estudo do projeto piloto de escolas integrais junto à TREVISAN Consultoria. Como resultado desse estudo, concluiu-se que, se o Estado de Pernambuco tivesse 160 (cento e sessenta) centros experimentais, cada um deles com 1.000 (mil) vagas, ele poderia atender, ainda que de modo parcial, a um total de 160 (cento e sessenta) mil jovens estudantes de todas as regiões do estado para cursar o ensino médio, uma vez que a demanda total era de, aproximadamente, 320 (trezentos e vinte) mil estudantes. Desse modo, para atender a essa demanda, buscou-se transformar o projeto em uma política pública e, assim, estabeleceu-se a meta de criar 160 (cento e sessenta) escolas integrais até o ano de 2010.

Sendo assim, o governo de Eduardo Campos criou o Programa de Educação Integral (doravante, PEI), instituído mediante a Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, na qual o Art. 1º declara que:

> Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2008).

Com a criação do PEI, 20 (vinte) antigos Centros de Ensino Experimental e 31 (trinta e uma) escolas regulares passaram a integrar o Programa supracitado e, assim, surgiu um novo formato de escolas de tempo integral: as EREMs. Diante disso, havia 33 (trinta e três) escolas integrais que atendiam aos estudantes, durante os cinco dias da semana, em tempo integral. Os professores, por sua vez, tinham jornada de trabalho de 40 horas semanais. Ademais, havia, também, 18 (dezoito) escolas de tempo semi-integral, que, durante dois dias

da semana, ofertavam uma jornada de tempo integral aos estudantes, enquanto os professores tinham uma jornada de trabalho correspondente a 32 horas (Dutra, 2014).

Atualmente, o Art. 3º da Lei Complementar nº 485, de 31 de março de 2022, altera a jornada escolar das EREMs e ETEs da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco, que passaram a funcionar com a seguinte disposição:

> O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido em regime integral, no formato de 45 horas-aula semanais, 35 horas-aula semanais, ou 35 horas-aula semanais de dupla jornada, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental, nas Escolas de Referência em Ensino Médio, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Médio, e nas Escolas Técnicas Estaduais, todas da Rede Pública Estadual de Ensino (Pernambuco, 2022).

Segundo o site da SEE-PE, pelo regime de tempo integral, as escolas atendem aos estudantes com a carga horária de 45 horas-aula semanais, com o corpo docente e os estudantes presentes na escola durante os cinco dias da semana com essa jornada ampliada de tempo. Já no regime de tempo semi-integral, a carga horária corresponde a 35 horas-aula semanais, tendo os professores durante cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.[37]

As EREMs e as ETEs que trabalham, especificamente, com o ensino médio, com modo de ingresso mediante matrícula única e que possuem um currículo distribuído ao longo de três anos, com equipe docente e estudantes frequentando a escola em horário integral ou semi-integral, apresentam tipos de formações diferentes, a saber:

> É importante destacar que as EREM são voltadas para o ensino propedêutico e as ETE apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica em nível médio em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional, o qual contém a relação de cursos técnicos ofertados no país e reconhecidos pelo MEC (Dutra, 2014, p. 45).

Mesmo apresentando traços distintos, quanto ao tipo de formação – mais geral ou profissional –, as escolas do PEI, no Art. 2º, parágrafo X, da Lei Complementar nº 125/2008, têm como objetivo "promover a educação integral que contemple o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante" (Pernambuco, 2008), trabalhando em prol do desenvolvimento das múltiplas especificidades do ser humano.

[37] Mais informações em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70. Acesso: 26 jun. 2022.

Contudo, é importante considerar que, mesmo com o fim da parceria entre o Governo do Estado e o ICE, com a criação do PEI, em termos de conteúdo, “as parcerias público-privadas continuaram a existir neste novo Programa” (Silva; Silva, 2016, p. 746), principalmente no que diz respeito às diretrizes sobre a gestão pública escolar e à filosofia da concepção interdimensional de educação, assumindo, portanto, um projeto educacional que se apresenta como estratégia de formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, o site SEE-PE descreve que o modelo da educação integral fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e do protagonismo juvenil, assumida como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Dessa maneira, ao concluir o ensino médio nas escolas de tempo integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho.

Buscando assegurar a todo jovem o direito de matrícula, de permanência e de concluir a última etapa da educação básica, a educação integral, contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei Federal nº 13.005/2014, apresenta, na Meta 06, a proposta de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica”. A ampliação do tempo na escola pode ser um caminho para se alcançar a formação humana no sentido da integralidade e completude.

No entanto, não basta a ampliação do tempo. A permanência na escola precisa estar atrelada a diferentes momentos e experiências cognitivas, emocionais, culturais, de esporte, de participação, entre outros. Por isso, quando se pensa em EREMs, as quais estão fundamentadas em uma concepção de educação interdimensional, que enfatiza o protagonismo juvenil aliado à concepção de tempo estendido, tem-se como pressuposto a ideia de que elas podem atuar na formação integral do indivíduo.

Sobre a concepção de educação interdimensional, seu idealizador foi o professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que foi colaborador do ECA e trabalhou com a prestação de serviços de consultoria às diversas instituições do terceiro setor que atuam com questões da infância, adolescência, família e comunidade, como, por exemplo, a Fundação Odebrecht, a Fundação Telefônica e o Instituto Ayrton Senna. Além disso, ele também foi diretor-presidente da empresa *Modus Faciendi*, criada em 1993 que trabalha, até hoje, no desenvolvimento da capacitação de recursos humanos, “no firme propósito de desenvolver habilidades pessoais, sociais, produtivas e cognitivas nas pessoas com efetividade (eficiência

e eficácia)".[38] Desse modo, observa-se como a sua filosofia de educação interdimensional está alinhada aos preceitos empresariais.

Conforme Dutra (2014, p. 46), a proposta de educação interdimensional foi associada a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (TEAR), "que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral", que foi modelado e adaptado a partir da filosofia da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), a qual foi desenvolvida nos quatro pilares da educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacque Delors,[39] cujo objetivo consistia em gerenciar as empresas da Odebrecht.

Nesse sentido, articula-se no PEI uma perspectiva de planejamento estratégico, para ser aplicada nas escolas, que possui diretrizes baseadas em planejamento e filosofia alinhada fortemente ao pensamento empresarial. Ademais, existe uma forte valorização de indicadores de eficiência, por meio de foco nos resultados da gestão educacional, mediante o Programa de Modernização da Gestão Pública (doravante, PMGP) (Silva; Silva, 2016).

O PMGP é um programa com foco na melhoria dos indicadores da educação do estado de Pernambuco, trabalhando a gestão por resultados. O seu objetivo é consolidar nas escolas a cultura democrática e de participação popular, tendo como fundamento o diagnóstico, o planejamento e a gestão. A respeito desse programa, Silva e Silva (2016, p. 746) afirmam que:

> O PMGP-ME foi criado em parceria com o Movimento Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), voltado para a melhoria dos indicadores educacionais do Estado. Por meio do programa, são estipuladas metas verticalizadas para cada Escola, envolvendo a conjugação de três fatores: 1. uma avaliação própria do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática; 2. o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que combinado com o fluxo escolar, define o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), ou seja um índice próprio de quantidade e 3. o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), o chamado décimo quarto salário que é destinado apenas às escolas que atingiram a partir de 50% da meta estipulada pelo PMGP-ME. Articulada a esta estratégia de bonificação, existe também uma estratégia de sanção por meio da exposição pública dos resultados e do ranqueamento das escolas.

[38] Disponível em: https://modusfaciendi.com.br/nossa-historia/. Acesso: 02/12/2023.

[39] Refere-se ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado "Educação, um tesouro a descobrir", que elenca como quatro competências necessárias para o ser humano realizar-se como pessoa, como trabalhador e como cidadão: o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Nesse sentido, de acordo com os autores supracitados, é possível perceber a lógica neoliberal que está subjacente aos objetivos desse programa, no qual o IDEB torna-se o elemento central na definição do atendimento e na avaliação dos resultados.

Considerando a Lei Complementar nº 125/2008, documento referencial sobre a criação do PEI em Pernambuco, encontramos, no Art. 2º, parágrafo VI, que, dentre as finalidades da educação integral, propõe-se "consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação", que são elementos que remetem às diretrizes empresariais que fundamentam esse programa.

Em seguida, no Art. 3º, parágrafo V, da referida Lei, define-se como atribuição da SEE-PE "a implantação do Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas a esse programa" (Pernambuco, 2008). Dessa maneira, observa-se, na Política da Educação Integral, a articulação que existe entre o gerencialismo e a concepção de educação interdimensional na formação de uma pessoa mais adequada para responder aos imperativos do mercado de trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que o protagonismo juvenil, como discurso e prática a ser consolidada nas EREMs de Pernambuco, em detrimento da participação estudantil democrática para a formação cidadã, é uma opção política do Governo do Estado.

Diante disso, algumas competências precisam ser estimuladas e desenvolvidas nos jovens estudantes, como forma de melhor capacitá-los para a vida em uma sociedade cada vez mais competitiva, pois, considerando a atividade individual como forma de atuação social, o jovem deve estar no centro de projetos e programas que objetivam a promoção de um sujeito mais adaptável às demandas do neoliberalismo.

Não é à toa, portanto, que a filosofia elaborada por Antônio Carlos Gomes da Costa tornou-se a concepção de educação que fundamenta o PEI em Pernambuco, visto que ela consegue articular diretriz empresarial com formação humana, difundindo o protagonismo juvenil como elemento fundamental para o desenvolvimento do estudante.

Em seu livro *Educação e Vida: um guia para o adolescente* (2001), o idealizador da concepção de educação interdimensional aponta algumas orientações sobre a necessidade de o adolescente estar preparado para o mundo do trabalho, colocando o jovem como aquele que deve tomar decisões sobre a sua vida e agarrar as oportunidades para ter maior empregabilidade, ou seja, como aquele que deve estar sempre atualizado e ter as habilidades que o mercado necessita e deseja, ao defender que:

> Cada um de nós deve procurar cuidar da sua própria empregabilidade, buscando ampliá-la e aperfeiçoá-la cada vez mais. Desperdiçar oportunidades – seja no campo da educação básica (primeiro e segundo graus) ou no campo profissional (profissionalização) – é tramar contra o próprio futuro (Costa; Costa; Pimentel, 2001, p. 27).

Nessa perspectiva, projeto de vida, autonomia, empreendedorismo, cooperação, resiliência e voluntariado aparecem como elementos fundamentais para a formação do jovem, de maneira que é imperativo desenvolvê-los para alcançar o sucesso na vida ou aquilo que os autores supracitados denominam de "plenitude humana"[40] (2001, p. 38), que é fruto de decisão e esforço individual. Ou seja, a realização pessoal depende única e exclusivamente das competências e habilidades desenvolvidas pelo sujeito, cabe a ele, portanto, buscar o melhor para si, o que desconsidera o contexto social e econômico no qual esse sujeito está inserido, reforçando a ideia de meritocracia e, assim, garantindo a manutenção das desigualdades sociais e econômicas existentes.

Para além da ideia do desenvolvimento humano, o voluntariado também é posto como importante forma de contribuição do jovem para a transformação social:

> O Brasil, aos poucos, vai tomando consciência de que o Governo, sozinho, não conseguiu até hoje e nem vai conseguir, no futuro, enfrentar os grandes problemas que a sociedade brasileira herdou de nossa tendência a não encarar de frente problemas como a miséria, a ignorância e a brutalidade. Por isso, é urgente criarmos em nosso país uma cultura de cidadania e de participação. E um dos caminhos para isso ocorrer é, a meu ver, o voluntariado juvenil: a visão do jovem como solução e não como um problema, isto é, como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (capacidade de sentir-se responsável pelas escolhas que faz). [...] Uma pequena parcela do tempo de cada adolescente dedicada à colaboração no enfrentamento de algum problema escolar, comunitário ou social, poderia fazer uma enorme diferença. Você não acha? (Costa; Costa; Pimentel, 2001, p. 43).

Considerado como marco teórico acerca do protagonismo, o livro Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática (2006), escrito por Antônio Carlos Gomes da Costa coloca o jovem no papel central das decisões e ações que afetam o seu desenvolvimento pessoal, destacando o voluntariado como a ação participativa do jovem em prol de si mesmo e do seu entorno, seja da sua escola, da sua comunidade ou mesmo do seu país.

---

[40] Plenitude humana, na visão de Costa, Costa e Pimentel (2001), diz respeito ao momento em que o desejo ou sonho, pelo qual há dedicação, esforço, compromisso e, até mesmo, renúncias, se encontra com a sua realização. "Naquele momento o ser e o querer-ser estão fundidos um no outro e formam uma só coisa. Essa coisa é a plenitude humana" (Costa, Costa e Pimentel, 2001, p. 36).

Defendendo o adolescente ou jovem como protagonista, o autor diz que, como ainda está em desenvolvimento, a autonomia do jovem é relativa, na medida em que ele ainda depende do apoio do adulto. Nesse sentido, o protagonismo precisa ser estimulado em diferentes locais e situações, então, a presença do educador consiste numa fonte de referência nas relações que o jovem estabelece consigo mesmo, com os outros e com a situação em que ele está atuando. Portanto, a escola de tempo integral pode ser um importante espaço para o desenvolvimento do protagonismo e da construção da autonomia do jovem, por meio de situações de atividades práticas e reais.

5.5 A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PROTAGONISTA: AS ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA NA ESCOLA

Nesta seção, buscamos responder ao objetivo proposto de compreender o processo de formação para a participação estudantil.

Nas observações por nós realizadas, tanto no espaço da escola quanto na formação promovida pela Associação Ágora – antes do término da parceria com a GRE Recife Norte –, percebemos a importância dada à formação para o protagonismo. Desse modo, existem orientações que precisam ser observadas e cumpridas pelo estudante protagonista para garantir o bom resultado das ações na escola em que fazem parte.

No entanto, a maneira como essa preparação ou formação acontece se diferencia quanto ao modo de interação e estímulo entre o formador e os estudantes que estão sendo formados para o protagonismo.

Na observação de uma formação dos protagonistas da Escola A para a realização do acolhimento dos alunos novos, a coordenadora, responsável pela formação em questão insistiu aos estudantes para treinarem as suas falas e o modo de se apresentarem em público. Divididos em grupos, os protagonistas ficaram responsáveis por determinada etapa da acolhida. Para isso, ensaiaram entre si e, depois, se apresentaram à coordenadora e ao grande grupo, como se estivessem no próprio dia do acolhimento, recebendo os novos alunos da escola.

Na medida em que os estudantes protagonistas falavam, a coordenadora intervia-os, corrigindo-os e pedindo para que eles repetissem novamente, a fim de melhorar a desenvoltura deles. Os estudantes demonstravam preocupação em decorar os tópicos a serem apresentados. Uma estudante, que estava muito nervosa, chorou junto aos colegas, porque, na

hora que foi apresentar a sua fala, errou e foi advertida pela coordenadora. Não chegamos a acompanhar a ação de acolhimento nessa escola, mas, pelo que observamos na formação, pressupomos que os protagonistas executaram bem o que tinham treinado, já que havia muita pressão e cobrança pela qualidade da ação por parte da coordenadora pedagógica.

Por fazer parte da jurisdição da GRE Recife Norte, que mantinha uma parceria com a Associação Ágora, a qual era responsável pela formação dos protagonistas das escolas desta regional – no início da nossa pesquisa –, podemos dizer que a Escola B, diferentemente da Escola A, teve uma formação mais dinâmica e interativa.

Em observação realizada em uma das formações na Escola B, percebemos um clima mais leve, com música, brincadeiras e rodas de conversa entre os formadores e os estudantes protagonistas. Talvez, isso ocorreu porque as formações eram conduzidas por jovens – alunos egressos de EREMs –, que vivenciaram a prática do protagonismo. Ou seja, jovens que, por experiência própria, já internalizaram o protagonismo, de modo que, para eles, falar sobre esse tema e incentivar outros jovens a viver essa prática é algo mais natural e dinâmico, se comparados com a coordenadora pedagógica da Escola A, que não viveu a experiência do protagonismo, mas que tem a tarefa e a responsabilidade de realizar essa formação em sua escola.

No entanto, é importante mencionar que, embora as formações observadas tenham assumido configurações diferentes, uma mais na perspectiva do controle e outra, de modo mais leve, observamos que, no dia da ação de acolhida dos estudantes ingressantes da Escola B,[41] – que participou da formação com a Associação Ágora – houve uma reprodução do que foi vivenciado na formação: a organização das atividades, como, por exemplo, algumas falas, as dinâmicas, o tempo estimado para cada atividade, os intervalos, entre outros. Isto é, vimos um roteiro previamente e externamente definido ser executado fielmente pelos estudantes protagonistas.

Se existe alguma autonomia protagonista, esta ficou restrita ao modo que cada estudante percebeu ou agiu durante a acolhida, até porque os alunos são seres humanos e, como tal, ressignificam e modificam as coisas levando em consideração o seu jeito pessoal na realização da ação. Isso corrobora Souza (2009), quando ela destaca que o discurso do protagonismo juvenil convoca “a fazer”, a executar as ações pensadas pelas políticas sem que haja uma participação do estudante na discussão e na elaboração delas.

[41] Não conseguimos acompanhar a ação de acolhida feita pelos estudantes protagonistas da Escola A.

No caso das formações e das ações de acolhida, os estudantes receberam as orientações e as tarefas estrategicamente organizadas, a ponto de não terem muita opção, a não ser seguir à risca o que estava "sugerido", como percebemos na no trecho abaixo, retirado do material didático produzido e utilizado pela Associação Ágora, quando ainda era a responsável pelas formações dos protagonistas:[42]

> O acolhimento é o primeiro passo que esse estudante dará nesta longa e divertida caminhada que é estudar numa escola de Ensino Integral. Neste caderno você encontrará as orientações e descrições para realizar com os seus colegas novatos as atividades que compõem o Acolhimento [...]. **Todas as atividades desenvolvidas durante o acolhimento são super importantes e precisam ser vivenciadas em sua integralidade já que foram pensadas em uma perspectiva didático-pedagógica para o desenvolvimento dos jovens**. No acolhimento vamos vivenciar os conceitos de: Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Sonhos e Os 4 pilares da educação (Pernambuco, 2022, p. 04, grifo nosso).

Além da importância dada ao cumprimento das atividades elaboradas, observamos também a importância dada aos elementos – projeto de vida, protagonismo e os pilares da educação propostos pela UNESCO – que constituem a concepção de educação interdimensional da educação integral, em Pernambuco. Esses elementos estão alinhados à uma filosofia empresarial, na qual o jovem é interpelado para desenvolver as competências e habilidades necessárias para se sair bem no mundo profissional, que está cada vez mais instável e competitivo. Porém, ao mesmo tempo em que o discurso do protagonismo juvenil induz à ideia de formação de um sujeito autônomo, as práticas trabalham para a formação de um sujeito mais responsivo, na medida em que os jovens seguem modelos de atuação previamente definidos por outras pessoas, como verificamos na programação do primeiro dia da ação de acolhida, proposta no material didático trabalhado nas formações dos estudantes protagonistas, bem como na descrição das atividades a serem realizadas pelos protagonistas:

> **PROGRAMAÇÃO**:
>
> 07h15 - A Chegada dos Estudantes
> 07h30 - Recepção e Apresentação da equipe escolar
> 08h30 - Recebimento dos estudantes nas salas
> 08h35 - Dinâmica: "Por trás do meu nome"
> 09h10 - Dinâmica: "Recebi um presente"

[42] A GRE Recife Norte trabalhava em parceria com Associação Ágora na realização das formações dos protagonistas. A gerência entrava com a escola (local) que deveria sediar o evento e com todas as despesas relacionadas aos materiais a serem utilizados, como, por exemplo, papeis diversos, cópias, lápis, canetas, colas, fitas etc., e à alimentação dos estudantes e da equipe formadora; enquanto os colaboradores da associação realizavam essa atividade de modo voluntário e trabalhavam com um material didático de própria autoria, denominado "Caderno de Acolhimento". Tivemos acesso ao material da Associação Ágora, por meio da coordenadora da associação.

> 09h30 - Dinâmica: “Mural da convivência”
> 10h - Lanche
> 10h20 - Dinâmica: “Contagem divertida”
> 10h40 - Exercício de respiração
> 10h50 - Dinâmica: “Festa da vida”
> 12h - Almoço
> 13h20 - Dinâmica: “Faz sentido?”
> 13h40 - Dinâmica: “Isso aqui não é!” (Atividade dos 4 Pilares)
> 15:00 - Lanche
> 15h20 - Dinâmica: “A escalada”
> 16h20 - Roda de Conversa e Emocionômetro
> 16h40 - Hora do movimentar
> 17h00 - Encerramento das atividades (Pernambuco, 2022, p. 05).
>
> **07h15 - Chegada dos estudantes**
> **Descrição**: Durante a chegada dos estudantes os acolhedores deverão estar posicionados na entrada da escola para guiá-los ao auditório ou ao local em que acontecerá o primeiro contato com a gestão e professores. Esta recepção deve ser realizada de uma forma animada, fazendo os jovens se sentirem bem recebidos. O local de recepção (auditório, quadra, pátio) deve estar organizado e ambientado para que os estudantes possam aguardar o início das atividades. É importante verificar com antecedência a montagem de caixa de som, microfone, cadeiras e o que mais for necessário para organizar o ambiente.
>
> **07h30 - Recepção e Apresentação da equipe escolar**
> **Descrição**: Ao sinal de início, os acolhedores deverão garantir que a equipe gestora e os professores estejam no local combinado para passar os seus informes e realizar as suas respectivas apresentações. É importante reafirmar os tempos de fala com a gestão e com os professores para que o momento não exceda o tempo determinado, se houver interesse da escola em exibir uma apresentação cultural, por exemplo, o tempo deve ser distribuído e organizado para não atrapalhar o início das atividades (atribuição do líder). Durante as falas de abertura e apresentação por parte da gestão, os acolhedores devem estar posicionados em todos os pontos do auditório para distribuírem as pulseiras que culminará na formação das turmas para serem acolhidas.
>
> **08h30 – Recebimento dos estudantes nas salas**
> **Descrição**: Ao término do momento de apresentação da equipe gestora, os acolhedores devem mobilizar os estudantes, já divididos por cores ou temas, a irem para as suas respectivas salas. O líder deverá conduzir e organizar esse momento para evitar tumultos, para isso, é recomendado orientar a saída de turma por turma. É importante ter, no mínimo, um dos acolhedores na sala para receber os jovens com música e muita animação (Pernambuco, 2022, p. 06).

Compreendemos a necessidade de toda uma estrutura organizacional e didática para que qualquer ação ou projeto consiga alcançar os objetivos propostos. Contudo, o que chama a atenção é que não há envolvimento/participação dos estudantes protagonistas na elaboração desse planejamento, uma vez que eles apenas são instruídos a fazer o que está prescrito. É importante salientar que, na observação que participamos, os protagonistas deram um show de comprometimento e colaboração. Mas, não podemos dizer que esse é um tipo de participação plena, como proposto por Luck (2013), na medida em que os alunos protagonistas não tomam parte da decisão, mas apenas da execução do que já havia sido definido por outras pessoas. De acordo com Pateman (1992, p. 98), só existe participação plena quando não há um lado em

poder desigual de decisão, “mas um grupo de indivíduos iguais que têm de tomar suas próprias decisões a respeito da atribuição das tarefas e execução do trabalho”.

Como mencionamos anteriormente, com a descontinuidade da parceria entre a Associação Ágora e a GRE Recife Norte, esta passou a assumir a formação dos estudantes protagonistas, por meio da CGIP. Então, para dar conta dessa demanda, a GRE Recife Norte lançou o Edital 01/2023 para participação num projeto de voluntariado, denominado *Jovem Protagonista Recife Norte*, que disponibilizou 40 (quarenta) vagas para alunos egressos das EREMs da GRE Recife Norte, que já concluíram o Ensino Médio e com idade mínima de 18 anos.

Diante disso, é tarefa dos voluntários selecionados: 1) realizar visitas formativas com o apoio e acompanhamento da CGIP; 2) participar de encontros formativos e processos contínuos de capacitação realizados pela CGIP; 3) contribuir com a CGIP e os estudantes na construção de materiais pedagógicos que sirvam de apoio ao protagonismo juvenil nas escolas; 4) atuar como multiplicador do projeto de protagonismo juvenil nas escolas, com a orientação da equipe técnica da CGIP e em parceria com o professor do apoio pedagógico da escola; e 5) ser capaz de cumprir os compromissos e inspirar confiança, de forma organizada e responsável. Ao final do trabalho voluntário, o estudante egresso participante do projeto recebe um certificado.

Como suporte desse projeto, foram elaborados os *Guias de Atuação Protagonista* [43], um destinado ao ensino médio e outro, ao ensino fundamental. Nestes guias, há orientações que incluem todo o passo a passo que deve ser seguido pelos voluntários selecionados para trabalharem nas formações dos protagonistas, dentre os quais como se apresentar nas escolas, quais os materiais necessários – papel, lápis, caneta, etc. – que devem solicitados à gestão, as dinâmicas que devem ser feitas, o cronograma com o tempo destinado à cada etapa da atividade, bem como todo o direcionamento quanto à ação de acolhida, entre outras informações, como, por exemplo, o que é protagonismo e quais as características necessárias para ser um(a) protagonista, como verificamos no trecho abaixo:

> Um estudante protagonista é aquele que tem iniciativa, isto é, participa efetivamente na construção de seu conhecimento. Qualquer estudante pode ser um protagonista, desde que tenha autonomia, comprometimento e curiosidade.
> Características de um estudante protagonista:
> Autonomia - Esta habilidade está ligada à proatividade. Um aluno protagonista é aquele capaz de decidir e planejar suas atividades.

[43] Tivemos acesso ao material elaborado pela CGIP da GRE Recife Norte, por meio do Técnico Educacional desta regional, que participou desta pesquisa.

> Disciplina - Sem disciplina o jovem não consegue assumir funções de responsabilidade em projetos e em sua vida.
> Liderança - Liderança vai muito além da participação de eventos. Um protagonista precisa lidar com os obstáculos que possam surgir na rotina escolar.
> Criatividade - A capacidade de inovar é uma habilidade muito valorizada, dessa forma, é importante que o protagonista esteja disposto a procurar atividades que alimentem sua criatividade.
> Trabalho em Equipe - O senso de coletividade é uma característica muito importante, além de ser capaz de desenvolver suas atividades de forma plena, o protagonista precisa ser capaz de compartilhar suas atividades aos demais (GRE Recife Norte, 2023, p. 6-7).

É interessante observar que as características para ser um protagonista na escola, descritas no material supracitado, fazem parte dos conceitos da cultura organizacional de empresas. Diante disso, um bom gestor precisa desenvolver essas características para alcançar melhores resultados.

Além disso, o material em questão traz orientações sobre os clubes juvenis, como, por exemplo, o que é um clube juvenil, como funciona e como formar um clube, contendo, em anexo, o modelo do plano de ação, de modo a estimular o protagonismo dos estudantes também por meio dessa prática.

Esses clubes são criados pela iniciativa de um grupo de jovens que se organiza em torno de interesses em comum, de modo que podem ser clubes de leitura, de dança, de jogos, de xadrez, entre outros, e funcionam na própria escola. Sendo assim, para a realização das atividades dos clubes, devem ser assegurados espaços e recursos pela escola, como, por exemplo, quadra poliesportiva, laboratórios, equipamentos e materiais de lazer ou de esportes.

A quantidade de participantes pode variar, a depender da necessidade do grupo e do espaço fornecido pela escola. As reuniões, geralmente, acontecem de uma a três vezes por semana, no intervalo de aulas com maior tempo de duração, e devem ser combinadas com a gestão escolar. Embora partindo do interesse e da iniciativa dos estudantes, para ser criado, um clube juvenil precisa do acompanhamento de um(a) professor(a), que deve atuar como coordenador(a) do clube.

Na Escola B, existem os clubes de dança, de luta, de RPG[44] e de estudo bíblico, que se reúnem nos intervalos do horário de almoço. Não acompanhamos as atividades deles, mas

[44] "RPG é uma sigla em inglês que pode ser traduzida como "jogo de interpretação de papeis" ou "jogo de interpretação de personagens". Nele, um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso. Existe um diretor, chamado de "narrador" ou "mestre", que vai explicando o desenrolar da trama, e existem os jogadores, que modificam a história, à medida que interpretam seus personagens. Durante o jogo, os personagens vivem aventuras que lembram os grandes épicos de nossa literatura e cinema: enfrentam monstros, salvam princesas, desafiam impérios galácticos, entre outros. Ou não, pois também é possível interpretar vilões e anti-herois. Existem RPGs de todos os tipos: de fantasia medieval ao terror, de viagens espaciais a cenários históricos. Tudo isso sem precisar desgrudar da cadeira e largar o refrigerante, pois tudo se

percebemos que são organizados pelos próprios alunos e divulgados por meio do *Instagram* do grêmio estudantil da escola. É importante observar que não existe um clube na escola que assuma uma perspectiva política, de discussão sobre participação cidadã ou de algo que favoreça uma formação mais crítica.

No âmbito do PEI, em Pernambuco, em que o protagonismo juvenil se apresenta como prática participativa, com o objetivo de promover ações, nas quais o estudante deve atuar como colaborador responsável no cotidiano escolar, para além das ações de acolhimento e da criação dos clubes juvenis, há também o *Projeto Semear*.

Esse projeto é realizado pela Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP), da SEE-PE, em parceria com as 16 (dezesseis) GREs. Ele acontece, ao longo do ano letivo, com o encontro de estudantes protagonistas das diversas EREMs. Ademais, é um evento que busca revisitar a filosofia da educação interdimensional e oportunizar aos estudantes novas chances de agregar conhecimento. Para tanto, uma escola é escolhida como local para a vivência, que conta com acolhida dos participantes, momento cultural, conversa com estudantes egressos, oficinas e socialização das oficinas, como culminância do evento.

Durante o período da pesquisa de campo, não conseguimos acompanhar nenhum evento do *Projeto Semear*. Na Escola B, nos informaram que haveria uma replicabilidade do projeto, no final do ano letivo, que seria feita pelos próprios estudantes protagonistas da escola, uma vez que alguns deles tinham participado da edição que ocorreu no primeiro semestre do ano letivo, que reuniu cerca de 300 (trezentos) estudantes do ensino médio das 51 (cinquenta e uma) escolas jurisdicionadas à GRE Recife Norte. De acordo com uma reportagem online do Jornal do Comércio,[45] Nesta edição, o *Projeto Semear* teve como tema *Identidade: tomando as rédeas da minha vida*. Dessa forma, as vivências do projeto foram baseadas nos seguintes eixos norteadores: identidade, integração, comunicação, cidadania, liderança, projeto de vida e cultura de paz. Isso leva-nos à compreensão de que o individualismo é o foco da discussão, conforme as orientações do modo neoliberal de organização da vida social.

Além disso, tivemos acesso, por meio da vice-diretora, ao material, elaborado pela GRE Recife Norte, com as orientações da replicabilidade do *Projeto Semear*, que deveria acontecer na Escola B. Contudo, tempos depois, a coordenação pedagógica da escola nos

---

passa na imaginação". Informação disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

[45] Informação disponível em: https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/05/15461530-projeto-nas-escolas-de-pernambuco-busca-desenvolver-o-protagonismo-jovem-dos-estudantes.html. Acesso em: 07 set. 2023.

informou que ainda não havia nenhuma previsão de data para a realização do evento, tampouco se ele ainda aconteceria neste ano.

Esse material contém os mesmos traços dos materiais já mencionados para a formação dos protagonistas, a saber: o objetivo do projeto; a pauta da vivência, discriminando os horários para a acolhida dos participantes; credenciamento; abertura; apresentação cultural; lanche; almoço; oficinas etc. Nele, estão descritas as vivências/dinâmicas a serem realizadas. Contudo, é importante mencionar que estas podem ser modificadas ou substituídas por outras criadas pelos protagonistas, a partir de seus interesses. Desse modo, ao longo desta pesquisa, é a primeira vez que encontramos um material formativo, relacionado às práticas de protagonismo, cuja proposta abre espaço para que os estudantes protagonistas exerçam um pouco de autonomia.

Considerando o protagonismo juvenil como elemento estruturante da concepção interdimensional que fundamenta a educação integral, em Pernambuco, a SEE-PE e a GRE Recife Norte dão ênfase ao desenvolvimento dessa prática em suas escolas, como verificamos nos materiais produzidos.

Para além dos materiais supracitados, há o livro ou caderno intitulado *Protagonismo Juvenil na Escola*, material elaborado em colaboração com outras secretarias de educação de estados brasileiros, dentre os quais Ceará, Sergipe, Acre, Paraíba e Alagoas, e em parceria com o Instituto Sonho Grande.[46] Nesse material, trabalham-se conceitos como, por exemplo, protagonismo, adolescência, juventude, projeto de vida e autonomia, destacando a importância do protagonismo na formação do estudante. Para tanto, o material em questão traz orientações de como professores, gestão escolar e estudantes podem desenvolver experiências de protagonismo na escola, consistindo, portanto, numa importante ferramenta de apoio às EREMs.

> Quando a proposta pedagógica tem o juvenil como valor, o estudante corresponsabiliza-se tanto pelo seu processo formativo como pelo processo dos

[46] "O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor na melhoria da qualidade do ensino das redes públicas [...]". Em 2016, lançou em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com o Instituto Natura (IN) e com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o projeto Gestão da Qualidade do Integral (GQI). Como a Rede Estadual de Educação Pernambuco foi a pioneira na implantação do programa em escolas de Ensino Médio com resultado exitoso e com salto nos índices de aprendizagem, em seus 12 anos de vivência do projeto, houve a necessidade e a oportunidade para a realização de um diagnóstico detalhado sobre a efetividade e as alavancas do modelo correlacionadas ao desempenho dessas escolas. Desse modo, o projeto GQI se dividiu em duas fases: a primeira, relacionada à coleta de dados sobre as práticas e o funcionamento das escolas e a segunda, já com os resultados da pesquisa, em que promoveu-se uma discussão sobre a matriz curricular vigente no estado de Pernambuco (Instituto Sonho Grande, 2020, p. 04). Disponível em: https://www.sonhogrande.org/storage/producao-de-evidencias-as-estrategias-pedagogicas-e-de-gestao-que-fazem-a-diferenca.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

> colegas. Sua relação com os educadores passa a ser de colaboração, não de dependência, ampliando a autoconfiança, a autonomia e a autodeterminação, ferramentas essenciais para a construção do projeto de vida e que nortearão suas escolhas. Por essa razão, acreditamos que este material é mais uma ferramenta de apoio aos educadores e às escolas, que se mobilizam diuturnamente para promover aprendizagens que caminhem lado a lado com as demandas da sociedade contemporânea e com os interesses das juventudes (Governo de Pernambuco, [s.d.], p. 05).

Ademais, há o texto *Ação protagonista de acolhida*, que trata sobre o trabalho de acolhimento que os estudantes protagonistas realizam, nos dois dias que antecedem o início do ano letivo, junto aos estudantes ingressantes na escola. Nessa ação, os protagonistas fazem técnicas de integração, apresentam o espaço físico da escola, informam aos alunos ingressantes sobre as regras, o funcionamento e a rotina da escola de tempo integral e abordam os fundamentos pedagógicos da educação interdimensional, por meio de relatos pessoais sobre suas experiências positivas na escola.

Tratando, especificamente, sobre o acolhimento, o texto supracitado, disponível online,[47] informa que essa atividade é desenvolvida inteiramente pelos protagonistas, uma vez que se entende que, do planejamento até a execução e avaliação, os estudantes possuem autonomia. No entanto, como mencionamos anteriormente, na observação das formações dos protagonistas e do acolhimento realizado por eles na escola, percebemos que não há nenhuma ou há muito pouca modificação quanto ao que os estudantes protagonistas aprendem nessas formações.

Sendo assim, percebemos que a SEE-PE e a GRE Recife Norte, a partir dos materiais elaborados, investem na ideia do protagonismo como meio de o estudante desenvolver competências como, por exemplo, autonomia, iniciativa, criatividade, colaboração e liderança, por meio do protagonismo. Nesse sentido, elas orientam e direcionam as práticas nas escolas, reforçando muito mais um interesse neoliberal do que democrático, na medida em que os protagonistas não elaboram os roteiros nem as atividades a serem realizadas por eles em suas escolas.

Nessa perspectiva, o discurso do protagonismo como elemento da formação integral, como prática de aprendizagem cidadã pela atuação dos jovens na escola e na sociedade, quando destinado apenas a um fazer, a uma performance, dissimula a democracia, pois, atuando como bons executores, os jovens estarão mais preparados para o mundo do trabalho, o qual não vai requerer o pensamento crítico nem admitir atitude de oposição, mas, sim, a

[47] Disponível em: http://www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br/moodle/mod/resource/view.php?id=479. Acesso em: 04 jan. 2024.

subordinação aos ditames empresariais e econômicos que se mantêm pela desigual relação de poder.

5.6 A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS: NOVELA DA VIDA REAL

Na reflexão das vivências da participação estudantil nas instâncias colegiadas, reiteramos que, para os entrevistados que participaram deste estudo, a participação está muito ligada ao ser protagonista. Há pouca compreensão da participação enquanto possibilidade democrática de tomada de decisões na escola. Dessa forma, na prática, observamos muito pouco da participação dos estudantes nas instâncias colegiadas – conselho escolar, conselho de classe e grêmio estudantil – nas escolas investigadas. Contudo, a partir do vimos e ouvimos, podemos afirmar que:

O **conselho escolar**, formalmente instituído no PPP, conta com a representação estudantil. No entanto, não conseguimos acompanhar nenhuma reunião nas duas escolas pesquisadas.

Em entrevista com a vice-gestora da Escola B, ao questionarmos sobre as reuniões do conselho escolar, ela nos informou que essa é uma atribuição da gestora, pois esta é a presidente do conselho. Como UEx, devido ao PDDE, o conselho escolar se reúne para tratar das questões de verba ou, às vezes, de outras demandas, como, por exemplo, a violência ou, então, como aconteceu na época da Covid-19, em que foi criado um comitê de enfrentamento para o retorno das aulas presenciais. Ainda segundo a vice-gestora, não houve eleição para o conselho escolar, como observamos no trecho a seguir:

> A gente não chegou a fazer uma eleição porque é complicado quando a gente [pausa]. É um problema que toda escola enfrenta, né, essa família na escola, né, sempre tem uma desculpa, o trabalho e tal, é difícil a gente reunir então. Mas, a gente pergunta: e aí? Né. Claro, a pessoa tem que aceitar, tem que querer e também ter que ser uma pessoa, a gente tenta mais perto, que more mais perto que quando a gente precise chamar não tenha tanto problema... Mas, anda direitinho [...] mas, funciona e com a representação de todos, de toda a comunidade escolar (Vice-gestora da Escola B).

A dificuldade da participação da família no conselho escolar ou na escola, de modo geral, não é algo exclusivo da Escola B, e os motivos que atrapalham essa participação são inúmeros. De acordo com Paro (2001, p. 16),

> a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Nesse sentido, é um desafio que precisa ser superado não apenas pela permissão formal, mas também pela existência de condições materiais que favoreçam a participação. Uma das possíveis estratégias para a participação da família na escola é marcar reuniões em horários compatíveis com a disponibilidade dos pais, ou, até mesmo, marcar mais de uma reunião com a mesma finalidade, mas em horários alternativos, de modo a atender a diferentes grupos de pais, a partir da disponibilidade de horário deles (Paro, 2001).

Compreendemos, contudo, que isso não é tão simples, visto que a gestão tem várias tarefas a serem realizadas no dia-a-dia. No entanto, quando pensamos numa escola democrática, faz-se necessário realizar um esforço coletivo para alcançar os objetivos. Nesse sentido, ao invés de centralizar a reunião no(a) diretor(a), podem ser designados outros profissionais, como, por exemplo, coordenadores e professores, para organizar essas reuniões em diferentes dias e horários.

Na fala da vice-gestora da Escola B, observamos que existe a preocupação de que o(a) representante dos pais no conselho escolar resida perto da escola, para que, quando ele for chamado, seja mais fácil de conseguir participar do conselho, o que dá a entender que não há um calendário oficial para que as reuniões do conselho escolar aconteçam, mas, sim, uma agenda que fica dependente das demandas que surgem, principalmente, aquelas relacionadas ao uso da verba financeira que a escola recebe.

Diante disso, compreendemos que o conselho escolar, embora seja a instância colegiada com a atribuição de organizar a vida da escola como um todo, permanece ligado apenas às questões financeiras, prestação de contas e burocracias afins, tendo a direção escolar como elemento principal na execução dessas questões. Com isso, perde-se a possibilidade de promover maior comunicação e descentralização das atividades, de modo a envolver todos que fazem parte da escola (Veiga, 2010).

Como não conseguimos observar nenhuma reunião do conselho escolar, não podemos afirmar se os representantes dos pais e dos estudantes participam ou não, tampouco se essa participação acontece em forma da simples presença, ou de modo mais democrático, em que o poder de decisão é igual para os participantes, ou se corresponde ao que Pateman (1992) denomina de *pseudoparticipação*, quando os membros são chamados a debater uma questão

que, na realidade, já foi decidida pelo líder, de forma que o objetivo, nesse caso, é dar apenas uma sensação de participação.

Parece-nos, contudo, que o conselho escolar da Escola B tem a diretora como figura central para a resolução das demandas que surgem na escola, principalmente àquelas relacionadas ao uso dos recursos financeiros recebidos do governo. Sendo assim, o estudante parece ser apenas um coadjuvante ou, até mesmo, figurante, uma vez que o protagonismo, a atuação principal, ocorre por meio da gestão escolar.

No **conselho de classe** da Escola B, a participação dos estudantes acontece por meio dos representantes do grêmio ou dos protagonistas. No entanto, essa participação parece ser opcional, variando de acordo com a disponibilidade ou interesse, como evidenciamos na primeira observação do conselho de classe que acompanhamos nesta escola:

Chegamos à Escola B um pouco antes do horário previsto para o conselho e reparamos, logo na entrada, uma grande agitação dos estudantes, até pensamos que era devido ao conselho de classe. No entanto, eles estavam esperando o transporte para irem conhecer a estrutura de uma faculdade privada da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco. Portanto, a coordenadora nos informou que os estudantes não iriam estar presentes na reunião do conselho, uma vez que, por terem terminado as provas no dia anterior, apenas os estudantes dos terceiros anos estavam na escola; além disso, a única representante do grêmio que estava presente e que poderia participar do conselho de classe,[48] também iria para o passeio.

Pensamos em não ficar na escola para a reunião, uma vez que o nosso objetivo era observar a participação dos estudantes. No entanto, a coordenadora disse que poderíamos acompanhar a primeira parte do conselho – momento em que os professores falam de modo geral da turma, sem citar os nomes dos estudantes – e que não iria fazer diferença os alunos não estarem presentes, pois *"de qualquer jeito, eles não falam nada!"* (Coordenadora da Escola B).

Decidimos ficar para o conselho de classe. A reunião começou com a coordenadora nos apresentando e explicando aos professores o objetivo da nossa pesquisa. No entanto, tivemos a sensação de que alguns professores não gostaram da nossa presença no conselho.

Quanto ao desenvolvimento da reunião, não houve surpresas. Como era um momento de fala mais geral, a coordenadora iniciou perguntando pelas turmas dos primeiros anos. Um professor começou a se queixar, e a coordenadora interveio, dizendo que eles deveriam

[48] Apenas os estudantes gremistas, dentre os quais o(a) presidente, o(a) vice-presidente e o(a) coordenador de relações acadêmicas, podem participar do primeiro momento do conselho de classe.

começar pelos aspectos positivos da turma, mas o professor retrucou o seguinte: “a vida deles é falar mal da gente, aqui o código é invertido!”, e todos riram.

Isso reforça a ideia de que o conselho de classe parece um julgamento ou uma terapia, na qual as emoções negativas reprimidas são liberadas. Contudo, é necessário destacar que o conselho de classe não é espaço para falar mal dos alunos. Essa ideia, embora bastante praticada, é totalmente equivocada. Dessa forma, ainda que carregado de possibilidades em prol de favorecer o processo de ensino e aprendizagens, por meio da avaliação formativa, o conselho de classe não tem sido encarado ou assumido com a devida importância.

Embora o nosso objetivo tenha sido o de observar a participação estudantil nesse espaço, não podemos deixar de compreender que o conselho de classe na Escola B se configura, semelhantemente, ao de muitas escolas: um momento apenas para cumprimento de calendário, em que não há motivação para pensar, criar novas estratégias e revisitar práticas, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagens. Na realidade, valoriza-se queixas e desabafos acerca dos problemas e das dificuldades dos estudantes.

Na segunda observação, os estudantes participaram do conselho de classe, representados por estudantes gremistas, a saber: a presidente e o coordenador de relações acadêmicas. A dinâmica da reunião foi muito parecida com o que observamos no conselho de classe anterior. Dessa vez, contudo, quem presidiu a reunião foi a vice-gestora, que nos apresentou aos professores novamente, explicando o objetivo da nossa pesquisa e o motivo de estarmos acompanhando, mais uma vez, o conselho de classe.

Observamos que a mesa estava cheia com os professores das diferentes disciplinas sentados ao redor dela, e havia apenas uma cadeira disponível para a gestora. Quando entramos na sala, junto com os estudantes, percebemos que não havia mais lugares para sentar, de modo que foi necessário que a gestora e os alunos fossem buscar três cadeiras no corredor. Então, sentamos com os estudantes num canto da sala. Isso leva-nos à compreensão de que, embora se apresentando como um espaço com a participação estudantil, os alunos não possuem lugar reservado no conselho de classe, como se eles fossem menos importantes do que aqueles que se encontram sentados à mesa. Se a participação é um elemento de democratização na escola, ainda que cada um tenha uma função a exercer – gestores, coordenadores, professores e alunos –, todos devem ser vistos como colaboradores. Dessa forma, a relação entre eles precisa ser mais horizontal e dialógica, ao invés de hierárquica e segregadora.

Durante toda a reunião do conselho de classe que observamos, os alunos apenas escutaram as queixas dos professores em relação às turmas. Em um dado momento, uma professora sugeriu trocar os horários da sua disciplina – matemática –, pois as suas aulas eram as duas últimas da sexta-feira – no horário da tarde –, então, devido ao ritmo da semana, os estudantes apresentavam cansaço, o que dificultava a aprendizagem e o interesse da turma. Ela perguntou se poderia ocupar os horários destinados às salas de estudo. Nesse momento, um estudante pediu a palavra e disse que havia dois horários destinados aos estudos dirigidos, no período da manhã, disponíveis e que, como são conteúdos mais tranquilos, seria muito bom que fossem trocados com a disciplina de matemática, visto que isso poderia ajudar a turma a se concentrar e a aprender mais. A vice-gestora, por sua vez, falou que iria ver essa questão depois, sem dar muita atenção à fala do aluno.

Embora, no conselho de classe observado, os estudantes não tenham falas nem lugares assegurados, compreendemos que o estudante em questão trouxe uma sugestão importante para contribuir com a proposta de mudança de horário das aulas da professora, a fim de favorecer o desempenho da turma, ao sugerir outro dia da semana e um horário mais cedo para as aulas de matemática. Isso leva-nos a pensar na importância dessa participação como uma visão e uma fala diretamente ligadas ao favorecimento dos próprios estudantes, uma vez que, quanto mais oportunidades de diálogos entre estudantes, professores e gestão escolar no conselho de classe, maiores são as possibilidades de aprendizagens.

Em outro momento da reunião, quando estavam discutindo sobre determinada turma, os professores disseram que ela é uma turma muito boa, visto que os alunos costumam participar bastante das aulas, fazem as atividades e têm bom desempenho nas provas. Não houve reclamações por parte dos professores acerca desta turma. Daí o estudante, novamente, pediu a palavra e perguntou: “pode repassar o elogio para eles?”.

Duas professoras responderam que não, e os demais consentiram, afirmando que, se soubessem dos elogios, a turma do segundo ano não permaneceria do mesmo jeito, pois os estudantes iriam ficar “se achando”. Sendo assim, a ordem dada aos alunos presentes no conselho de classe foi que eles não poderiam repassar as considerações positivas, então a Professora D disse o seguinte: “pode dizer que devem continuar como estão!” (Professora D). Os outros professores e a gestora, por seu turno, concordaram com a fala da Professora D.

Considerando que existe uma necessidade latente nos professores de tecer críticas e de pontuar os problemas relacionados às aprendizagens, aos comportamentos e às outras questões que envolvem os alunos, o conselho de classe também poderia ser espaço para

considerações positivas, elogios mesmo. Da mesma forma que os estudantes são informados pelos representantes que participam do conselho sobre as reclamações, eles também deveriam ser comunicados quando fossem elogiados por seus professores.

Como mediador do processo de ensino e aprendizagens, o professor é aquele que deve estimular o estudante para avançar em seu desenvolvimento. Nesse sentido, ele precisa ter um olhar atento e cuidadoso para orientar, fazendo os ajustes necessários, tanto na condução da sua prática docente quanto no direcionamento do estudante, apontando o que precisa ser melhorado ou o que precisa ser corrigido ou modificado para que o aluno consiga se desenvolver mais. Daí um elogio, quando se está indo bem, é tão importante quanto uma crítica construtiva. Compreendemos que a regulação e a apreciação colaboram para o desenvolvimento do aluno, uma vez que são elementos do mesmo processo educativo.

Em outro momento, os professores teceram duras críticas quanto ao desinteresse e mau comportamento de outra turma na sala de aula, como, por exemplo, conversas paralelas e bagunça. Então, a estudante – presidente do grêmio – que acompanhava o colega na reunião pediu a palavra para explicar aos professores que, realmente, alguns colegas da turma atrapalham bastante a aula, corroborando os professores quanto ao desinteresse da turma.

Percebemos, portanto, que, no único momento em que a estudante falou, ela reforçou a fala dos professores. Em outras palavras, não houve sugestão, não houve uma tentativa de dizer que, embora uma parcela da turma não demonstre interesse nas aulas, existem outros alunos que se esforçam, que querem aprender, ou seja, ela perdeu a oportunidade de mostrar alguns aspectos positivos frente à insistente queixa dos professores.

Para concluir as nossas reflexões sobre as observações do conselho de classe na Escola B, é importante mencionar que, no fim da fala da estudante que corroborou o que os professores reclamaram sobre a turma em questão, a primeira parte da reunião foi encerrada. Sendo assim, a gestora solicitou que os dois estudantes que “participaram” assinassem a ata da reunião. Eles fizeram o que foi solicitado e, em seguida, tanto eles quanto nós saímos da sala.

Dalben (2004), ao observar um conselho de classe com a participação de estudantes, percebeu que, mesmo tentando dialogar com os docentes, os estudantes acabavam ficando calados e, até mesmo, repetindo o que os professores diziam, de modo que a relação autoritária professor *versus* aluno permaneceu inalterada. No contexto do paradigma pedagógico tradicional, o professor é quem sabe e o aluno é aquele que deve aprender. Nessa direção, portanto, a fala do professor é preponderante.

> Arrisca-se a dizer até que o aluno, participando do Conselho de Classe, em um contexto dessa natureza, vai acabar passando por situações bastante difíceis e complicadas e, na maioria das vezes, não conseguirá compreendê-las em sua totalidade, sendo um processo pedagógico pernicioso, já que essa participação se dá em nome da democratização das relações na escola (Dalben, 2004, p. 68).

Dizer que há a participação dos estudantes no conselho de classe, mas não favorecer o espaço e a fala deles é o mesmo que não existir participação. Colocar no PPP que a escola fundamenta-se nos princípios da gestão democrática e não exercê-la na prática é não considerar que a participação dos estudantes é tão importante quanto à dos professores. Promover um conselho de classe que não oportunize aos estudantes se expressarem sobre suas dificuldades e anseios no processo de ensino e aprendizagem é perder a oportunidade de promover o diálogo, as aprendizagens e as relações democráticas na escola.

Reiteramos a importância da participação dos estudantes no conselho de classe, não só de representantes estudantis, como, por exemplo, os alunos gremistas, mas, sim, de todos eles. Isso poderia acontecer no primeiro momento do conselho – momento em que os professores falam das turmas de modo mais geral e não especificamente dos alunos.

Acreditamos que a participação estudantil em todo o conselho de classe é algo possível de acontecer, porém numa fase mais amadurecida, mais consciente, com experiências de participação dialógica e democrática mais desenvolvida, em que professores e alunos compreendam que a avaliação serve para auxiliar o processo de ensino e aprendizagens. Dessa forma, o que é abordado no coletivo não é de cunho pessoal, não é contra o sujeito, mas funciona em prol do desenvolvimento de ambos. Pois compreendemos que o processo avaliativo deve auxiliar tanto o estudante a melhorar o seu desenvolvimento quanto o professor a refletir sobre a sua prática.

No entanto, enquanto não alcançarmos esse nível mais elevado de consciência e de um fazer avaliativo, podemos pensar em estratégias na escola que possam ir abrindo caminho para que a participação estudantil consiga se consolidar como prática democrática e, assim, possa contribuir para a formação integral do estudante.

Nessa perspectiva, algumas mudanças podem ser propostas para o conselho de classe na escola de ensino médio de tempo integral, que divulga o protagonismo juvenil como elemento formativo, de maneira a permitir a participação de todos os estudantes de determinada turma no primeiro momento da reunião.

Considerando que existem várias turmas para o mesmo ano/série, poderia haver um cronograma, definindo os dias e horários, nos quais os estudantes viriam à escola para

participar do conselho de classe da sua respectiva turma. Para participar desse primeiro momento do conselho, haveria um tipo de preparação – pré-conselho –, no qual, com a orientação da coordenação pedagógica, os estudantes poderiam, coletivamente, refletir e decidir sobre o texto que seria apresentado ao conselho de classe.

Sabendo que cada escola tem uma rotina específica e uma cultura organizacional adequada às suas especificidades, esse tempo de preparação para a participação estudantil no conselho de classe deve ser pensado pela gestão escolar, de modo que não atrapalhe as aulas das diferentes disciplinas e que as reuniões do conselho de classe com as diversas turmas não comprometa o cumprimento dos 200 (duzentos) dias do ano letivo.

Sugerimos que o texto elaborado pelos estudantes compreenda aspectos capazes de levá-los a pensar sobre o que favorece e o que dificulta as suas aprendizagens, incluindo, nesse processo, uma autoavaliação e, até mesmo, uma avaliação sobre os professores. Como cada turma do ensino médio possui diferentes professores, de diversas disciplinas, seria preciso elaborar um texto para cada disciplina, como, por exemplo, o modelo abaixo:[49]

Figura 1 – Modelo para elaboração de texto para o conselho de classe

Ano: Turma:

Disciplina:

Nome do (a) docente:

Elabore um texto corrido destacando os aspectos abaixo sobre a disciplina em questão:

a) Apresentação e discussão do conteúdo (metodologia): o que facilita e o que dificulta a aprendizagem?

b) Envolvimento da turma com a disciplina (autoavaliação).

c) Relação professor e a turma.

d) Sugestões (se necessário)

Fonte: A Autora (2024).

É necessário ressaltar que a avaliação tem o objetivo de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a tarefa de avaliar os professores não consiste num

[49] Essa sugestão é inspirada no modelo utilizado na preparação dos estudantes para o conselho de classe de uma escola em que realizamos um estudo anterior sobre o conselho de classe como instrumento de avaliação formativa (Magnata; Santos, 2015).

julgamento, tampouco em acusações ou mesmo desqualificação do trabalho docente, mas numa oportunidade de reflexão do estudante sobre como o modo de o(a) professor(a) ensinar facilita ou dificulta a sua aprendizagem.

Dessa maneira, os professores podem ter mais elementos para refletir, melhorar, ampliar ou, até mesmo, modificar a sua prática pedagógica, a fim de favorecer as aprendizagens dos alunos, pois, considerando que a finalidade da ação docente é colaborar para o desenvolvimento do estudante, é importante ter em mente que o planejamento necessita de uma flexibilidade que o permita ser moldado, aprimorado, durante o percurso.

> Não se trata de um caminho sem rumos, porque o norte está traçado – o professor planeja a sua ação – mas esse planejamento precisa ser plástico, flexível, para abrir-se a várias opções de rumos e tempos aos alunos e a cada turma, ajustando-se aos objetivos e atividades permanentemente (Hoffmann, 2008, p. 21).

Depois da produção coletiva do texto, no dia do conselho de classe, o representante de turma faria a leitura e, logo após, ele poderia abrir espaço para que qualquer estudante pudesse colaborar, se sentisse necessidade ou vontade disso. É importante dizer que o texto não deve ser apenas para expressar dificuldades, mas também para trazer os aspectos positivos das aulas e dos professores, permitindo que, como apontado por Hoffmann (2001), a avaliação coletiva corresponda a uma leitura positiva da realidade. Além disso, buscando estabelecer o diálogo, os professores também poderiam colocar as suas considerações sobre o que foi abordado pelos alunos, fazendo do conselho de classe, efetivamente, um espaço democrático e de formação cidadã.

Enquanto não houver espaço e voz efetiva dos estudantes no conselho de classe, não há subsídios para afirmar que existe a participação, de fato, nessa instância colegiada, tampouco para compreender que o protagonismo, elemento tão difundido na concepção de educação que fundamenta a PEI em Pernambuco, tem funcionado como agente de formação para a cidadania.

Partindo do conceito de protagonismo como ação do ator principal, procuramos compreender os personagens inseridos no contexto do conselho de classe, a fim de fazer uma analogia com personagens de um enredo narrativo. Para tanto, buscamos identificar os tipos de personagens e o papel que exercem na trama. Segundo um artigo online do site Infoescola,[50] os tipos de personagens são os seguintes:

[50] Disponível em: https://www.infoescola.com/literatura/tipos-de-personagens/. Acesso em: 08 jan. 2024.

> a) Protagonista: é o personagem principal da obra. A sua experiência é o foco da narrativa. A partir de sua perspectiva sobre o conflito da história que julgamos tudo o que acontece durante o enredo. Pode ser um heroi (ou anti-heroi), e pode existir um ou mais personagens principais.
> b) Coprotagonista: é o segundo personagem mais importante da história. Ele possui relação próxima com o protagonista, ajudando-o a alcançar os seus objetivos. Ajuda a problematizar e enriquecer a história, permitindo que diversos aspectos do tema central sejam explorados. Pode ter mais de um coprotagonista.
> c) Antagonista: é um personagem que se contrapõe ao protagonista, e nem sempre está presente nas narrativas. Ele traz ou representa uma ameaça, obstáculo, dificuldade ou impedimento ao que o protagonista precisa alcançar. Pode ser o vilão da história representado por um objeto, animal, monstro e espírito. Também pode ser uma instituição, grupo social, limitação de ordem física, psicológica, social e cultural.
> d) Oponente: é o personagem que tem relação próxima do antagonista, compartilhando do mesmo desejo dele. Pode ser um amigo, parente ou funcionário do antagonista.
> e) Coadjuvante: é o personagem que auxilia no desenvolvimento da história, exercendo uma função que pode ou não estar relacionada com a narrativa principal. A quantidade de sua aparição e sua importância pode variar conforme o enredo.
> f) Figurante: é um personagem que tem papel ilustrativo, sem relação com o enredo ou nenhum dos personagens. Tem a função de ilustrar o ambiente.
> g) Falso protagonista: é apresentado ao leitor com o objetivo de induzi-lo a acreditar que ele é o foco principal da narrativa para, depois, revelar quem é o verdadeiro protagonista.

Nesse sentido, é possível afirmar que, na dinâmica do conselho de classe observado, os participantes assumem configurações de personagens distintos. Desse modo, acreditamos que, pela narrativa que é desenvolvida nessa dinâmica, há a seguinte atuação:

a) O professor como **protagonista**: afinal, é ele quem está em ação, avaliando os alunos. A sua experiência – geralmente, negativa em relação ao aluno – é o foco da sua narrativa. Sendo assim, o professor assume o papel principal, em face às dificuldades enfrentadas em sua tarefa pedagógica.
b) A gestão escolar como **coprotagonista**: ela possui relação próxima com o protagonista e ajuda a problematizar e enriquecer a história, permitindo que os diversos aspectos do tema central sejam explorados. Por exemplo: quando questiona os professores sobre as aprendizagens, comportamento, aspectos positivos e negativos das turmas avaliadas.
c) O estudante como **antagonista**: como o personagem que se contrapõe ao protagonista, ele representa dificuldade ou impedimento para que o protagonista alcance o seu objetivo, visto que é desinteressado, preguiçoso, bagunceiro, limitado, desorganizado, ou seja, o aluno é o "problema" na narrativa do docente. Além disso, o estudante também pode ser compreendido como **coadjuvante**, uma vez que a quantidade da sua

> aparição e a sua importância pode variar, conforme o enredo. Em outras palavras, a sua participação depende da disponibilidade e da vontade pessoal de querer estar presente – por exemplo, quando os alunos deixaram de participar do conselho de classe para ir a um passeio – e da pouca ou nenhuma importância dada pela gestão escolar à sua participação – como demonstrou a coordenadora pedagógica, ao afirmar que: "de qualquer jeito, eles não falam nada". O estudante pode, ainda, assumir o papel de **figurante**, quando está presente apenas para ilustrar o ambiente. Embora a reunião do conselho de classe seja do seu interesse, a sua presença não modifica o enredo, ou seja, não altera a avaliação feita pelo professor.

Segundo o material *Protagonismo Juvenil na Escola*, produzido pela SEE-PE, no contexto escolar, o protagonismo juvenil surgiu para fortalecer a ideia de que, no processo de ensino e aprendizagem, o estudante não pode desempenhar um papel secundário, mas deve atuar como personagem principal, assumindo, assim, as responsabilidades, mas também colhendo os benefícios dessa iniciativa.

Contudo, compreendemos que não há um espaço verdadeiramente democrático e participativo no conselho de classe das escolas investigadas, que permita aos estudantes falar e dialogar com seus professores sobre suas as impressões e dificuldades no processo de desenvolvimento de suas aprendizagens, de maneira que assumam, de fato, o papel de sujeitos, de atores principais, como defende o discurso do protagonismo.

O **grêmio estudantil**, por sua vez, considerado como uma ferramenta para o desenvolvimento do protagonismo na escola, possui maior probabilidade de atuar em prol desse objetivo, uma vez que se organiza e funciona, exclusivamente, por meio dos estudantes.

Na escola B, o grêmio estudantil é regido por um estatuto, no qual estão presentes os objetivos e as instâncias deliberativas, quais sejam: a) a assembleia geral dos estudantes; b) o conselho de representantes de turma; e c) a diretoria do grêmio, que é composta por presidente, vice-presidente, secretário e coordenadores de diferentes áreas de atuação, dentre as quais esportes, cultura, comunicação, social, finanças, relações acadêmicas, saúde e meio ambiente.

Segundo a presidente do grêmio, as reuniões são realizadas nos horários de almoço, a fim de não atrapalhar as aulas, e são convocadas quando surgem demandas para a organização de algum projeto ou evento na escola, o que, aparentemente, consiste na única atividade do grêmio, como revela a presidente dessa instância, quando perguntada sobre a função do grêmio na escola:

> Justamente, organização, projetos, fornecer projetos para a participação de todos os alunos pra não ficar aquela coisa cotidiana chata de só ter aula, só ter aula, só ter aula (Estudante 1 da Escola B).

Nesse sentido, é um grêmio bastante ativo, com a realização de diferentes ações, que vão da organização de festas e eventos, como, por exemplo, Carnaval, São João, Dia do Estudante, Dia das Bruxas e Jogos Internos, a projetos de cunho mais social, como, por exemplo, o *Projeto Agasalhar*, que teve como objetivo arrecadar doações de roupas e agasalhos, para serem doados às vítimas das fortes chuvas que ocorreram, nos meses de maio a julho, na capital pernambucana. Todas as atividades do grêmio são divulgadas por meio do *Instagram* dele, inclusive o cronograma e as etapas do processo seletivo para novos estudantes participarem como gremistas.

Embora o grêmio estudantil seja compreendido como "reflexo dos alunos, pois os representa e serve de elo com a direção e a equipe técnica da escola e a comunidade onde está inserida a instituição educativa" (Veiga, 1998, p. 123), observamos, na fala dos estudantes gremistas, que as relações que se estabelecem entre a gestão escolar, os professores e os estudantes não-gremistas nem sempre são no sentido de colaboração ou de aprovação. Isso foi apontado pelos alunos, no momento do grupo focal, como um dos principais motivos que dificultam e desestimulam a sua participação no grêmio:

> O que dificulta é a gente não ter essa autonomia e essa arenga dos professores junto com a gente, que eles têm contra a gente, né, não é junto, é contra (Estudante 2, Escola B).
> Tem isso dos professores não acharem que a gente é competente. Eles não guardam para eles, não, eles falam pra sala toda (Estudante 1, Escola B).
> É, fazem questão (Estudante 2, Escola B).
> E eles falam até na sua cara se você quiser (Estudante 3, Escola B).
> Então, eles falam na sala, na frente dos outros, por exemplo, a gente tem uma professora que ela não sabe chegar pra conversar com você. Tudo o que ela vai falar de você, ela vai falar pra sala inteira ouvir, pra você se sentir constrangido. Mas, se você diz que sentiu constrangida, ela vai dizer que é impressão sua, que não falou nada demais e que a sala pode concordar com ela, que ela não faz nada de errado, mas ela faz [...] é algo muito humilhante ou desconfortável (Estudante 1, Escola B).
> Ela trata como se fosse algo muito banal. Quando eu passei no grêmio, eu e ela inclusive [apontando para uma colega], essa professora chegou na gente pra falar sobre ex-gremistas, para falar que eles iam mal na escola, pra desmotivar a gente, sabe, pra dizer que a gente ia se perder no caminho (Estudante 3, Escola B).
> Até nota de aluno essa professora veio dizer: 'tu vai ficar com essa nota'(Estudante 2, Escola B).
> E ela ironiza [risos]. É o terror! Tô rindo de desespero (Estudante 1, Escola B)
> Pesquisadora: E a relação com os demais estudantes?
> É difícil, é uma comunicação que ainda tá pra ser trabalhada, mas o que justamente dificulta isso, muitas vezes, são as figuras de autoridade da escola ou, então, os professores. Às vezes, acontecem situações com a gestão mesmo, porque justamente não veem os protagonistas nem o grêmio, principalmente os protagonistas, não veem

> eles, no caso, com a visão de que cada um deles está ali pra ajudar. A gente tá fazendo alguma coisa pra escola [...] às vezes, a galera não leva a sério, desrespeita. Então, tem situações em que relatam situações de desrespeito (Estudante 5, Escola B).
> A visão da gente, em geral, como protagonista e gremista, para os alunos, é algo que quer comandar os alunos e eles não querem isso, porque eles não querem ser comandados em nada. Mas, a nossa função não é essa, ser algo maior que eles, pelo contrário (Estudante 3, Escola B).

O que foi apontado pelos gremistas no grupo focal assemelha-se ao que Carlos (2006) constatou em seu estudo: os maiores obstáculos para a boa atuação do grêmio são os funcionários, coordenadores, professores e os próprios colegas de classe dos gremistas. Nesse sentido, o grêmio estudantil, enquanto espaço formativo que pode fomentar a participação autônoma e democrática dos estudantes, sem o apoio da comunidade escolar, principalmente dos docentes e dos outros estudantes, perde a oportunidade de desenvolver-se propriamente, na medida em que não consegue atuar na luta por causas sociais e coletivas, dentre as quais a melhoria da estrutura física da escola e/ou projetos e campanhas que envolvam a participação de todos os estudantes, como, por exemplo, reciclagem e aqueles contra a violência, bullying, drogas, preconceitos diversos, entre outros.

Diante disso, participando apenas da realização de eventos e submetido ao cumprimento de tarefas, "ao fazer", como destaca Souza (2009), o grêmio estudantil não colabora na formação cidadã dos estudantes, pois, ainda que o protagonismo seja colocado como a ação do jovem para a solução de um problema na escola, na comunidade e no país, o discurso e a prática do grêmio das escolas investigadas impedem a reflexão acerca das desigualdades existentes, fazendo do estudante um sujeito passivo, que "passa a aceitar de forma passiva as adversidades da vida, abre mão de compreender as relações sociais, abre mão da discussão, abre mão da suspensão do cotidiano" (Moura, 2008, p. 146), atendendo, assim, aos interesses do neoliberalismo na formação de uma mão de obra mais eficiente e acrítica.

Embora a maioria dos participantes da pesquisa tenha apontado a importância da participação estudantil na escola, não foi possível observar uma prática efetiva dessa participação, quanto ao conselho escolar, ao conselho de classe e, principalmente, ao grêmio estudantil. Ainda que tenha mais elementos, como, por exemplo, a organização e uma ação exclusiva dos estudantes, o grêmio se configura mais como um executor de tarefas do que, propriamente, uma organização autônoma e contestadora.

Nesse sentido, o grêmio estudantil está assumindo uma configuração de atuação mais no sentido de colaboração com a gestão do que com a prática democrática na escola, que

deveria ser desenvolvida por meio da discussão política, do debate sobre os movimentos estudantis, sobre as conjunturas sociais desiguais e na luta pelos interesses dos estudantes. Isso pode ser observado na fala da vice-gestora da Escola B:

> Eu vim de uma escola que o grêmio era sempre, ficava sempre naquela posição de ser contra a gestão, aquele embate, né? O grêmio tava ali só pra fiscalizar, digamos assim, a gestão. E aqui eu vi um outro, um outro sentido de grêmio, sabe? [...] Claro que eles cobram, né? Por ser escola pública tem muita coisa que cobrar mesmo, mas a gente vê como parceria: 'ó, vai ter carnaval da escola, e, aí, o que é que vocês sugerem?' [...] Então, é [pausa] aqui, graças a Deus, a gente tem um grêmio como parceria, sabe, como aliado realmente, né?

É importante destacar que a Escola B foi a primeira EREM de tempo integral em que a vice-gestora trabalhou. Segundo ela, as suas experiências anteriores foram apenas em escolas regulares. Por isso, ela afirmou que viu outro sentido no grêmio. Percebemos essa mesma impressão na fala da vice-gestora, quando perguntamos qual a sua compreensão sobre participação:

> É... [pausa] participação com a visão da escola integral, a gente, esse termo se ampliou, digamos assim... Eu sempre trabalhei em escola regular e, aí, não conhecia muito desse mundo interdimensional e integral como um todo. Então, a participação muda de sentido na escola integral [...] Então, a gente tem a participação no que diz respeito aos projetos, né, é um aluno, professor, ali, ajudando o outro [...] Até com a gente mesmo, vai ter um plantão pedagógico, qual o aluno que tá, que pode ajudar a gente na fila de um almoço, entende? E eles gostam dessa coisa de participação. Vamos planejar o São João. O que é que o grêmio pode fazer? Aí, os protagonistas, num outro sentido, então, pra mim, na escola integral, principalmente essa, né, a participação mudou nesse sentido. Pra melhor, né? (Vice-gestora da Escola B).

A fala da vice-gestora traz alguns elementos importantes: primeiramente, a ideia do grêmio como uma instância "parceira", destituída do seu papel político de organização estudantil, que luta pelos seus interesses e fiscaliza a gestão escolar; e segundo, a mudança de sentido da participação, que, claramente, se expressa na ideia dos estudantes como executores de ações na escola, como, por exemplo, a organização da fila do almoço, das festas, dentre as quais o São João, e a colaboração nos projetos dos professores. Mas, a quem interessa um grêmio estudantil passivo? Para quem a mudança no sentido da participação é melhor?

Compreendemos que o protagonismo juvenil como opção política e como elemento fundamental da educação integral em Pernambuco tem cumprido o seu papel na destituição do caráter autônomo e político do grêmio, bem como tem atuado na ressignificação da participação democrática dos estudantes, de modo que, ao invés de favorecer uma formação

cidadã, consciente e crítica, trabalha em prol da formação de sujeitos manipuláveis e acríticos, para atender aos imperativos do mercado econômico.

5.7 O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO INTEGRAL OU ESTRATÉGIA DE UM MODELO GERENCIAL DE EDUCAÇÃO?

Considerando os objetivos desta pesquisa, nesta subseção, analisamos os tipos e níveis de participação estudantil nas instâncias colegiadas e procuramos compreender as contribuições dessa participação para a formação integral dos estudantes e para a construção e fortalecimento dos processos democráticos na escola.

Como mencionamos anteriormente, numa perspectiva democrática de participação como partilha de poder, por meio da tomada de decisão coletiva (Paro, 2001), como engajamento (Luck, 2013) ou como participação plena, de função educativa (Pateman, 1992), o que encontramos nas instâncias colegiadas das escolas investigadas foi, na realidade, uma prática dissimulada de participação, que coloca o estudante numa falsa posição de ator principal, mas exercendo um papel secundário, no qual ele atua como mero executor das decisões tomadas pela gestão escolar e/ou pela SEE-PE, por meio da GRE na qual a escola está inserida.

Dessa forma, tomando por empréstimo as classificações de Bordenave (1987), Pateman (1992), Lima (1998) e Luck (2013), buscamos compreender como a participação se configura nas instâncias colegiadas, considerando o que foi dito pelos estudantes gremistas no grupo focal e o que encontramos nas nossas observações:

Quadro 4 – Configuração de participação nas instâncias colegiadas pesquisadas

		CONSELHO ESCOLAR	**CONSELHO DE CLASSE**	**GRÊMIO ESTUDANTIL**
Bordevane (1987)	Tipos	Provocada	-	Participação voluntária
	Graus	Informação	Informação	Cogestão
Pateman (1992)		Pseudoparticipação	Pseudoparticipação	Parcial e Plena
Lima (1998)	Regulamentação	-	-	Formal
	Envolvimento	Passiva	Passiva	Ativa
	Orientação	-	-	Convergente
Luck (2013)		Presença-necessidade ou Tomada de decisão	Presença-eventualidade ou Expressão verbal	Tomada de decisão e Engajamento

Fonte: A Autora (2024).

Na instância colegiada do conselho escolar, observamos uma prática estudantil que Bordenave (1987) define como “participação provocada”, a qual acontece quando a participação é gerada por agentes externos, que ajudam outras pessoas a realizarem seus objetivos ou manipulam-os para atingir os seus próprios objetivos.

Nesse caso, um representante estudantil participa apenas porque existe uma solicitação externa, como, por exemplo, a LDB 9.394/96, que solicita a participação da comunidade escolar como preceito da gestão democrática dessa representação, de modo que, na maioria dos casos, a participação de um estudante, pela via da representação, serve apenas para atender aos objetivos do cumprimento da Lei e/ou para endossar o que gestão escolar já definiu, principalmente em relação ao uso das verbas e recursos financeiros recebidos.

No conselho de classe, a participação estudantil, embora seja primordial para o processo de ensino e aprendizagens, não se enquadra no que Bordenave (1987) classifica como “provocada”, tampouco como “voluntária”. Mesmo estando formalizada no PPP, a participação discente, aparentemente, não representa nem a vontade da escola nem a vontade dos estudantes. Percebemos isso quando, no dia do conselho de classe, a representante do grêmio, que deveria participar da reunião, preferiu passear, enquanto, por outro lado, a coordenação não fez a menor questão da sua presença, dizendo que: “de qualquer jeito, eles não falam nada” (Coordenadora pedagógica).

Já o grêmio estudantil, por sua vez, apresenta o que Bordenave (1987) denomina de tipo de participação “voluntária”, visto que o grupo foi criado pelos próprios participantes, os quais decidem sobre a forma de organização, objetivos e métodos de trabalho. Embora não tenham total autonomia quanto ao que vão realizar na escola, os estudantes gremistas podem se organizar e tomar decisões referentes ao modo de realização de uma ação ou projeto, aprovado pela gestão ou solicitado pela sua GRE, como observamos no trecho abaixo:

> Assim... Quando a gente pensa em algum projeto, algo assim, a gente, pra poder fechar mais o que a gente quer fazer, a gente leva pra gestão pra ver a disponibilidade pra conseguir fazer esse projeto. Aí, cabe à gestão permitir ou não permitir, e também tem alguns projetos que vêm da GRE, que eles botam: ‘tem que fazer aquilo’. Mas, a gente pode ornamentar com algumas coisas, entendeu? (Estudante 1, Escola B).

Quanto aos graus de participação propostos pelo autor supracitado, observamos que, no conselho escolar e no conselho de classe, a participação estudantil corresponde apenas ao

grau da informação, ou seja, os estudantes estão nessas instâncias apenas para serem informados acerca de decisões já tomadas. No conselho escolar, as decisões são tomadas pela gestão escolar e, no conselho de classe, pelos professores, por meio da avaliação. Para Bordenave (19987), o grau da informação é o menor grau de participação. Contudo, embora pareça pouco relevante, ainda comporta algum sentido, pois existem casos em que os dirigentes não informam nada aos seus subordinados.

O grêmio estudantil, por seu turno, assume o grau da "cogestão", em que a gestão do grupo ou organização é compartilhada, mediante mecanismos de codecisão, de maneira que os membros podem exercer influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões, ou seja, quando os estudantes gremistas podem decidir, coletivamente, quanto ao modo de realização de alguma atividade. É um tipo mais elevado de participação, mas não chega ao mais alto grau, que é o da autogestão – em que o próprio grupo determina os seus objetivos, métodos e modos de estabelecer os controles pertinentes, sem tomar como referência uma autoridade externa (Bordenave, 1987), na medida em que se encontram submetidos à autoridade da gestão escolar.

Em Pateman (1992), compreendemos que, tanto no conselho escolar quanto no conselho de classe, a participação estudantil se configura como "pseudoparticipação", a qual ocorre quando os trabalhadores são chamados a participar apenas para serem informados de uma decisão tomada anteriormente. O objetivo consiste, então, em criar um sentimento de participação, mas, na verdade, os trabalhadores apenas endossam a decisão do líder. Assemelha-se, portanto, ao que Bordenave (1987) define como o grau mais baixo de participação: o da informação, ao que Pereira (2004) denomina, ao falar sobre o conselho de classe, como um "faz-de-conta" e, ainda, ao que Luck (2013) denuncia como "a cultura do teatro de participação".

No grêmio estudantil, a participação, segundo Pateman (1992), é parcial, visto que, nessa forma de participação, os trabalhadores participam influenciando a decisão, mas a palavra final e o poder de decisão estão centralizados com os superiores. No caso da escola, o que o grêmio pode ou não fazer parte da decisão da gestão escolar e não do próprio grêmio. Mas, também pode ser um tipo de participação plena, quando, por meio da votação direta – eleição –, os alunos podem escolher os seus representantes. Ou seja, quando não há um lado em poder desigual de decisão, "mas um grupo de indivíduos iguais que têm de tomar suas próprias decisões a respeito da atribuição das tarefas e execução do trabalho" (Pateman, 1992, p. 98).

Tomando por empréstimo a compreensão de Lima (1998), inferimos que nenhuma das instâncias colegiadas investigadas nesta pesquisa se categoriza no "critério da democraticidade", o qual diz respeito ao tipo de intervenção que é previsto para os participantes, de acordo com seu acesso, sua capacidade de influenciar uma decisão, de decidir mesmo, de assumir formas de intervenção direta ou indiretamente.

Ademais, observamos que, pelo critério da regulamentação, apenas o grêmio estudantil, por meio do seu estatuto, consegue ter em um documento a composição de regras que organizam a sua estrutura e o seu funcionamento. No entanto, esse tipo de regulamentação não é o que Lima (1998) define como formal, com regras fixas, mas como "regulamentação não-formal", que ocorre quando se toma por base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente. Essas regras constam, geralmente, em documentos produzidos no âmbito da organização, de maneira que a intervenção dos atores na própria produção das regras é maior. De modo geral, é uma participação na qual sempre há uma interpretação organizada e local das regras formais, podendo ser uma adaptação ou, até mesmo, uma alternativa.

Embora o estatuto do grêmio da Escola B seja muito semelhante ao modelo elaborado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)[51], verificamos que, dentro da cultura e dos interesses do grêmio em questão, alguns objetivos e funções foram modificados com o intuito de melhor se adequarem à realidade da escola e dos estudantes.

Quanto ao critério do envolvimento, a participação estudantil no conselho escolar e no conselho de classe se configura como "participação passiva", a qual se caracteriza pela atitude e comportamento de total desinteresse e alheamento, de falta de informação, de não-comparecimento, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de determinados papeis e do não aproveitamento das possibilidades de participação. No entanto, de certo modo, a participação desses estudantes se configura, também, como "participação ativa", na medida em que, no grêmio estudantil, essa participação revela a capacidade de mobilização dos estudantes para a ação, o conhecimento dos direitos e dos deveres e das possibilidades de participação, a defesa da expansão das margens de autonomia dos atores e de suas capacidades de influência nas decisões.

Ao serem questionados no grupo focal sobre o que poderia ser feito, pela gestão escolar e pela GRE Recife Norte, para melhorar a ação do grêmio e dos protagonistas na

[51] Disponível em: https://www.ubes.org.br/ubesnovo/wp-content/uploads/2015/12/Modelo_de_Estatuto.docx. Acesso em: 03 nov. 2023.

escola, os estudantes demonstraram consciência da necessidade de mais autonomia e valorização, como observamos nos trechos abaixo:

> Tem... Eu acho que é mais a questão de, por exemplo, a gente tem uma boa comunicação, sim, com a gestão, mas muitas coisas que eles meio que impedem a gente de fazer, sabe? [...] é uma questão mais de entendimento, questão de deixar o protagonismo mais autônomo, porque, apesar de autônomo, tem muita coisa em que a gente é barrado, sabe? Digo isso no geral, tanto no grêmio quanto aos protagonistas, eu acho que esse é o ponto (Estudante 1, Escola B).
>
> *D*eixar a gente mais autônomo, né? Que é isso que falta (Estudante 3, Escola B).
>
> *C*omo já falaram anteriormente, muitas vezes, vira motivo de piada entre os alunos que não respeitam (Estudante 5, Escola B).
>
> Justamente! Trazendo a questão da valorização mesmo, tanto da gestão e professores, que eu acho que é muito importante pra gente (Estudante 3, Escola B).
>
> Eu acho que isso a GRE poderia ajudar, sabe? Porque eles [os professores] botam o pessoal do protagonismo muito pra trás, tanto o grêmio quanto o protagonismo. É... Ficam inventando coisas que não acontecem pra ficar meio que ter razão, sabe? Isso acaba atrapalhando muito (Estudante 1, Escola B).
>
> Sendo bem sincero, uma coisa que eu fico, tipo, observando muito é que é um trabalho voluntário, a gente não recebe nada. Então, existe a monitoria dos alunos do 3º ano que dão aula e recebem. Eu acho que, se a gente recebesse ou tivesse, pelo menos, o mérito, não sei, seria bem mais procurado (Estudante 2, Escola A).

Além disso, os alunos revelaram que também são conscientes quanto aos seus deveres, principalmente em relação ao desenvolvimento de suas aprendizagens:

> Tem professor que discorda completamente do protagonismo. Eles acham que seria uma coisa que está atrapalhando o aluno na questão de estudos [...], só que tem uma coisa que muitos deles não entendem, é que, quando a gente participa, é porque a gente se garante tanto nos estudos quanto na atuação no colégio e não deveria ser assim (Estudante 9, Escola B).
>
> Eles só entendem: ‘ah! Vocês estão fazendo coisas, vão acabar perdendo tempo’. Mas, não! Você vai estar aprendendo coisas pra, quando sair daqui, você ser uma pessoa protagonista na sua vida. Vários professores já me disseram: ‘filho, se tu fosse meu filho, tu não tava nesse negócio de protagonismo e grêmio’. Eles desmotivam muito (Estudante 6, Escola B).
>
> Trazendo isso que [o colega] falou, a partir do momento que a gente tá entrando no projeto do protagonismo e do grêmio, a gente tá assumindo a responsabilidade da gente. Então, se a gente tá aqui, a gente tem que saber que a gente tem outras responsabilidades, questão de estudo etc. (Estudante 1, Escola B).

Sobre o critério de orientação, ou seja, aquele que acontece a partir da consideração dos objetivos oficiais de uma organização, por meio dos quais os participantes guiam-se para realizarem ou não a ação em função desses objetivos (Lima, 1998), os estudantes, nas

instâncias colegiadas do conselho escolar e do conselho de classe, parecem alheios aos objetivos definidos para a sua participação. Na verdade, não há um documento oficial, contendo objetivos claros relacionados à participação dos estudantes nessas instâncias. Sendo assim, o sentido das suas ações nem converge nem diverge no que tange aos objetivos de sua participação.

Já no grêmio estudantil, por sua vez, encontramos uma participação com orientação convergente, ou seja, a participação é orientada para alcançar "os objetivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos atores participantes". No entanto, isso não significa que os recursos e a forma de participação utilizados para alcançar os objetivos sejam somente os formais, os previstos e oficialmente estabelecidos. Diante disso, para conseguir alcançar os objetivos, pode-se justificar e legitimar alternativas de intervenção, de modo que será uma participação orientada para o consenso em razão dos objetivos (Lima, 1998, p. 189).

Por fim, analisando a participação estudantil nas instâncias colegiadas, a partir do que propõe Luck (2013), no momento em que está presente nas reuniões do conselho escolar, a participação do representante estudantil é como "presença no sentido de necessidade", ou seja, ele participa apenas porque a escola pública precisa cumprir o preceito da gestão democrática. Essa participação até pode se configurar como "tomada de decisão". No entanto, isso não acontece numa perspectiva de partilha de poder, mas, sim, como forma de asseverar o que a gestão pensou para a escola. Conforme Luck (2013), muitas vezes, os participantes são consultados para votar os encaminhamentos que já foram pensados pela própria gestão, o que reduz a tomada de decisão às questões operacionais, ao que fazer, ignorando, portanto, o significado das questões em si. Esse significado, contudo, é condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações, de forma que, quando venham a operacionalizá-las, façam isso a partir da compreensão dos seus significados e de sua importância para os processos sociais e educacionais na escola.

Já no conselho de classe, há a participação como "presença no sentido de eventualidade", uma vez que é opcional aos estudantes participarem ou não da reunião. Essa participação também pode ser como "expressão verbal", na medida em que ela é confundida com a simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, sem que haja a promoção do avanço, num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas e de tomada de decisão para enfrentar os desafios e superar os limites. Além disso, não há o compartilhamento do poder e da responsabilidade de cada um na resolução ou execução do

que foi proposto (Luck, 2013), como observamos quando os estudantes falaram, mas não houve interesse dos professores ou da gestão na fala deles, tampouco decisão, por parte dos estudantes, ou partilha de responsabilidade ou poder.

No grêmio estudantil, por sua vez, considerando a perspectiva de participação discutida por Luck (2013), a participação assume sentido de "tomada de decisão", relacionada ao voto para a escolha de seus dirigentes, e, de certo modo, de "engajamento", na medida em que implica o envolvimento dinâmico do indivíduo nos processos sociais, levando-o a assumir a responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação, visando à promoção dos resultados propostos e desejados.

No entanto, é importante ponderar que a participação estudantil, no conselho escolar ou no grêmio, embora apresente traços de tomada de decisão e alguns elementos ligados ao engajamento, não corresponde ao sentido pleno de participação, em que participar significa ter parte, ser parte, ou seja, ser coautor e ser corresponsável pela decisão tomada, igualmente, pelo coletivo no qual se está inserido.

Todos os autores discutidos neste estudo (Bordenave, 1987; Lima, 1998; Paro, 2001; Luck, 2013) defendem que a participação, numa perspectiva democrática, exige a partilha do poder nas decisões que envolvem o interesse de todos e solicita a ação coletiva em prol do alcance de objetivos em comum. Nesse sentido, o estar presente, o expressar opiniões, o decidir apenas para executar algo já definido por alguém hierarquicamente superior, bem como o realizar projetos e ações apenas no sentido do fazer não colaboram efetivamente para a formação de um sujeito crítico e emancipado; antes, fortalecem as estruturas desiguais de poder e atuam na formação do sujeito passivo.

Considerando o contexto histórico dos movimentos estudantis que, democraticamente, lutam e reivindicam seus direitos e espaços de participação na sociedade, percebemos que o discurso forjado pelos interesses neoliberais tenta subjugar a força contestadora da juventude, por meio da dissimulação da participação democrática pela via do protagonismo. Diante disso, a escola parece ser um espaço propício para a divulgação e aplicação desse discurso.

Sendo assim, a partir da análise das instâncias colegiadas investigadas neste estudo, podemos afirmar que as compreensões dos participantes e as práticas relacionadas à participação estudantil estão sendo ressignificadas pelo protagonismo juvenil, visto que atuam, muito mais, na reprodução e na aplicação do discurso forjado pela influência dos organismos internacionais e pela interferência do setor empresarial do que na formação integral do estudante.

Nesse sentido, embora o discurso do protagonismo propague que atua para a promoção da formação para a cidadania, observamos, na realidade, uma formação voltada ao sujeito preparado para o fazer, para atuar na execução de programas e projetos que foram pensados e decididos sem a sua participação.

Ainda que os estudantes digam que o protagonismo os ajudou a vencer a timidez, a aumentar a autoestima, a se sentirem mais responsáveis e preparados para o futuro, como, por exemplo, quando um protagonista relatou, na ação de acolhimento aos alunos ingressantes, que era muito tímido e tinha dificuldades de socialização, quando entrou na escola. Por isso, decidiu participar do grêmio, a fim de vencer esse obstáculo e, hoje, com as experiências do grêmio e do protagonismo na escola, ele conseguiu superar essa barreira, ou quando outra estudante – egressa da escola, mas estava na ação de acolhimento para dar suporte aos atuais protagonistas – relatou sobre a importância de participar do grêmio ou do projeto de protagonismo, evidenciando que as experiências foram ricas e que colaboraram positivamente para a sua vida e afirmando que: "vai acontecer muita coisa aqui que vocês vão levar para a vida toda", esses aspectos positivos não garantem uma compreensão mais profunda acerca do contexto social e econômico desigual e injusto em que a sociedade brasileira vive, tampouco oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade.

Não queremos minimizar ou negar a existência de um grande envolvimento e entusiasmo dos jovens estudantes, visto que eles demonstraram satisfação e, até mesmo, se sentiram orgulhosos por participar do protagonismo e do grêmio estudantil. Acreditamos que isso, de fato, desenvolve a autoestima e a sensação de pertencimento, o que é importante e necessário no desenvolvimento do ser humano. No entanto, quando essa sensação de pertencimento não garante ao estudante espaço para viver experiências mais dialógicas, de discussão e de decisão coletivas relacionadas aos problemas que envolvem a escola como um todo e não apenas aquelas referentes à execução de ações e projetos já pensados e decididos por outros, isso não é suficiente.

Destacamos, contudo, que não queremos imputar aos colaboradores da Associação Ágora ou ao Técnico Educacional da GRE Recife Norte o trabalho ligado à formação do estudante protagonista, pois, devido às suas experiências como alunos egressos, que vivenciaram a prática do protagonismo em suas respectivas EREMs, eles, realmente, acreditam no protagonismo juvenil como possibilidade de transformação educacional, como meio de preparar o estudante para atuar em benefício de si mesmo e do seu entorno social.

Observamos essa crença no entusiasmo presente em suas falas e no empenho em colaborar para a formação do estudante protagonista, de modo que tanto os colaboradores da Associação Ágora quanto o Técnico Educacional acabam atuando como multiplicadores do discurso do protagonismo juvenil, o qual é fortemente estruturado em ideias e elementos do setor econômico e empresarial.

Sendo assim, o interesse neoliberal que subjaz à PEI em Pernambuco busca forjar a ideia de cidadania e formação integral, utilizando-se de diferentes estratégias, como, por exemplo, a ampliação do tempo e os projetos de ação juvenil, a fim de camuflar um modelo gerencial de educação, que se fundamenta numa filosofia – concepção interdimensional de educação – que dispara sobre o jovem uma série de competências a serem desenvolvidas – resiliência, empreendedorismo, autonomia, iniciativa, pró-atividade, responsabilidade, cooperação, protagonismo etc. –, de modo que o sucesso ou o fracasso na vida pessoal, na sociedade e/ou no mundo do trabalho serão decorrentes do seu esforço ou mérito individual. Com isso, obtém-se mão de obra adequada e passiva, garantindo, assim, a manutenção do mercado econômico que se estabelece e fortalece, mediante as relações desiguais de poder.

Daí compreendemos que a participação nos moldes do protagonismo juvenil presente no cotidiano das EREMs em tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco, não favorece a formação do cidadão, do sujeito que cumpre os seus deveres, que tem atitude, iniciativa, empenho e proatividade, com o propósito de colaborar com a sociedade, mas que, acima de tudo, consegue fazer uma reflexão crítica acerca dos problemas estruturais da sociedade, contestando as estruturas de poder e lutando em prol de mudanças sociais e econômicas em benefício da coletividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas considerações finais serão apresentadas no sentido de discutir e refletir sobre a participação estudantil nas seguintes instâncias colegiadas: o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil, presentes em EREMs de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco.

Compreendemos a participação numa perspectiva democrática, de discussão política e de tomada de decisão coletiva, por meio das relações igualitárias que se fundamentam na partilha do poder. Ademais, entendemos a escola pública como possível espaço coletivo de construção e fortalecimento de relações democráticas e de formação para a cidadania. Nesse sentido, acreditamos que as instâncias colegiadas atuam como possibilidades do exercício de aprendizagem democrática dos estudantes.

A nossa hipótese inicial tinha como pressuposto o seguinte: fundamentando-se na concepção interdimensional e apresentando configuração de tempo ampliado, as EREMs de tempo integral, inseridas na PEI de Pernambuco, podem atuar na promoção da formação cidadã e integral dos seus estudantes. No entanto, o que vimos e ouvimos, logo no início da pesquisa de campo, encaminhou-nos para outro achado: a participação dos estudantes parecia estar assumindo um novo significado, a saber: o do protagonismo juvenil.

Quando questionados sobre o que é participação e protagonismo, os estudantes participantes desta pesquisa responderam à pergunta utilizando-se das mesmas expressões, quais sejam: ajudar, ter iniciativa, ser proativo, ter empenho. Essas expressões, contudo, fazem parte muito mais do vocabulário ligado ao protagonismo juvenil do que, propriamente, à participação democrática. Dessa forma, entendemos que o sentido do protagonismo juvenil distancia-se do da participação, uma vez que participar, democraticamente, significa ser parte de algo maior que o próprio indivíduo, ser parte de um todo em prol de todos e, igualmente, partilhar os deveres e os direitos, o poder de decisão e a responsabilização pelos resultados da ação coletiva, de modo a conseguir alcançar mudanças mais profundas e efetivas em benefício de todos.

A participação democrática implica a discussão política sobre os direitos coletivos, as estruturas de poder vigentes na sociedade e as possíveis formas para o seu enfrentamento, enquanto o protagonismo, por seu turno, implica a individualidade, estimula a meritocracia e competitividade, atuando, assim, na permanência das desigualdades sociais e econômicas existentes.

Nesse sentido, há a influência do discurso do protagonismo, elaborado e difundido, no Brasil, pelo setor empresarial e pelas ONGs, que, por meio das parcerias público-privadas, determinam orientações e estratégias para a educação e colocam sobre os estudantes a necessidade de desenvolverem competências e habilidades que atendam à formação de um sujeito passivo e adaptável, para atuar no mundo de trabalho volúvel e competitivo. Diante disso, sob a prerrogativa do empreendedorismo social, o discurso do protagonismo situa o jovem numa posição de ator estratégico na transformação de si mesmo e do seu entorno social. Contudo, essa transformação corresponde à uma perspectiva econômica, ao invés de política, ou seja, ela não preocupa-se com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, na fala dos colaboradores da Associação Ágora participantes desta pesquisa, observamos que as experiências de protagonismo vividas em suas escolas, na época em que eram estudantes, os marcou de tal forma que, hoje, eles buscam retribuir o que aprenderam. Procurando contribuir para a "melhoria da qualidade da educação", os colaboradores da Associação Ágora demonstraram que internalizaram o discurso que forjou o protagonismo juvenil, que configura o jovem como aquele a quem se destina a política pública e, ao mesmo tempo, aquele que deve contribuir com a sociedade pelo benefício que recebeu.

Essa reprodução do discurso, tanto na oralidade quanto na sua aplicação na prática, reflete a forte influência de um projeto de educação que dissimula a participação democrática, bem como a emancipação juvenil, ou seja, não traz para as escolas uma proposta de discussão política com os estudantes sobre direitos coletivos, igualdade social, o contexto histórico dos movimentos estudantis, as lutas em prol da democracia, entre outros.

Como opção política, o protagonismo juvenil vem sendo trabalhado nas EREMs da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco, como estratégia educacional de interesse neoliberal, daí dispõe-se de diferentes estratégias, como, por exemplo, a criação de materiais de orientação, a formação do estudante protagonista, a criação de clubes juvenis e de diferentes projetos, dentre os quais o *Semear*. No entanto, não há uma proposta de discussão política sobre cidadania, direitos coletivos, movimentos estudantis ou outro tema associado à participação democrática.

Sendo assim, nas escolas pesquisadas, observamos uma descaracterização da participação estudantil, visto que, nas instâncias colegiadas, não há uma prática participativa, na qual os estudantes, de fato, possam dialogar, expressar as suas ideias e, coletivamente,

tomar decisões, de modo que se estabeleçam relações mais horizontais e democráticas na escola.

Nessa direção, o conselho escolar tem na gestora escolar a figura central, na resolução das demandas da escola, principalmente no que se refere ao uso dos recursos financeiros recebidos. A representação estudantil, embora presente no PPP, apenas acontece para endossar o que já foi pensado e decidido pela gestão, assemelhando-se, portanto, a um tipo de participação figurante, pois está presente, mas não tem poder de decisão.

O conselho de classe, por sua vez, também conta com a participação dos estudantes, mediante representação. No entanto, essa participação também é figurativa, na medida em que os estudantes não têm espaço nem voz garantidos. Eles apenas comparecem para ouvir as queixas dos professores sobre o mau comportamento e a baixa aprendizagem das turmas para, depois, reproduzi-las aos colegas. Diante disso, não há participação democrática, que possibilite aos estudantes, professores e gestão dialogarem sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

Reiteramos a proposição de um conselho de classe no qual todos os estudantes possam, de fato, participar. Nesse sentido, partindo de pesquisas anteriores,[52] nas quais o movimento de participação estudantil, em que o diálogo e a negociação estabelecidos entre docentes e estudantes, no momento do conselho de classe, apontou uma maior possibilidade de avanços no processo de ensino e aprendizagens, bem como nas relações democráticas na escola, compreendemos que, mesmo diante das dificuldades, é possível trabalhar a democracia na escola, com o propósito de formar jovens mais conscientes e críticos.

Considerando as especificidades e a cultura de cada escola, entendemos que não é possível propor um modelo fechado a ser seguido, mas recomendamos promover dias específicos para a realização do conselho de classe – sem que haja prejuízo nos dias letivos exigidos pelo calendário escolar –, em que todos os alunos possam estar presentes para fazer parte desse momento. Além disso, destacamos a necessidade de que haja uma preparação prévia com os estudantes, de modo que eles possam refletir e decidir em conjunto sobre o que devem levar como pauta para a reunião do conselho de classe. Nesse caso, acreditamos que a elaboração de um texto coletivo, como sugerimos anteriormente, com tópicos que contemplem uma avaliação sobre a metodologia docente, bem como uma autoavaliação da turma, sempre na perspectiva de uma avaliação formativa, com o objetivo de favorecer o

[52] Magnata e Santos (2015) e Magnata e Abranches (2018).

desenvolvimento das aprendizagens, é fundamental, quando se pensa numa escola democrática e de formação integral de seus estudantes.

Já o grêmio estudantil, sendo a instância colegiada exclusivamente organizada *para* e *pelos* estudantes, ao invés de promover na escola um movimento mais democrático, de contestação, de discussão política, de conhecimento da luta dos movimentos estudantis e de ações em torno dos interesses coletivos, na realidade, configura-se mais como um apoio da gestão escolar. Nesse sentido, os gremistas são responsáveis por atividades ligadas aos eventos e às festas da escola, que não promovem o aprendizado para a cidadania e desconfiguram ou ressignificam a participação em prol do protagonismo juvenil, o qual apenas solicita o fazer, o executar, sem a proposição de uma reflexão crítica e de uma ação reivindicatória na luta pelos interesses e direitos de todos na escola, na comunidade e na sociedade.

Dessa forma, compreendemos que o protagonismo juvenil como opção política é tomado como elemento fundamental da educação integral, em Pernambuco, e tem cumprido o seu papel na destituição do caráter autônomo e político do grêmio, como também tem atuado na ressignificação da participação democrática dos estudantes, de modo que, ao invés de favorecer uma formação cidadã, consciente e crítica, trabalha em prol da formação de sujeitos manipuláveis e acríticos, para atender aos imperativos do mercado econômico.

Nessa perspectiva, o discurso do protagonismo juvenil como elemento da formação integral, prática de aprendizagem cidadã pela atuação dos jovens na escola e na sociedade, quando destinado apenas a um fazer, a uma performance, dissimula a democracia, pois, atuando como bons executores, os jovens estarão mais preparados para o mundo do trabalho, o qual não vai requerer o pensamento crítico nem admitir atitudes de oposição, mas, sim, a subordinação aos ditames empresariais e econômicos que se mantêm pela desigual relação de poder.

Embora os estudantes demonstrem satisfação e orgulho por fazerem parte do protagonismo e do grêmio da sua escola, conseguindo aumentar a autoestima e ter uma sensação de pertencimento, evidenciamos que essa sensação não lhes garante espaço para vivenciar experiências mais dialógicas, de discussão e de decisão coletiva sobre os problemas que envolvem a escola como um todo e não somente aquelas relacionadas à execução de ações e projetos já pensados e decididos por outros, seja a SEE-PE, seja a GRE Recife Norte, seja a gestão escolar.

Considerando o contexto histórico dos movimentos estudantis, que democraticamente lutam e reivindicam seus direitos e espaços de participação na sociedade, percebemos que o discurso forjado pelos interesses neoliberais tenta subjugar a força contestadora da juventude, por meio da dissimulação da participação democrática pela via do protagonismo juvenil, sendo a escola pública um espaço propício para a divulgação e aplicação desse discurso.

O interesse neoliberal que subjaz à PEI em Pernambuco busca forjar a ideia de cidadania e formação integral, utilizando-se de estratégias como, por exemplo, a ampliação do tempo e os projetos de ação juvenil, como forma de camuflar um modelo gerencial de educação, que se fundamenta numa filosofia – a concepção interdimensional de educação – que dispara sobre o jovem uma série de competências a serem desenvolvidas – resiliência, empreendedorismo, autonomia, iniciativa, proatividade, responsabilidade, cooperação, protagonismo etc. –, de modo que o sucesso ou o fracasso na vida pessoal, na sociedade e/ou no mundo do trabalho serão decorrentes do seu esforço ou mérito individual. Com isso, obtém-se mão de obra disposta, adaptável e passiva, garantindo, assim, a manutenção do mercado econômico, que se estabelece e fortalece, mediante as relações desiguais de poder.

Nesse sentido, compreendemos que a participação estudantil ressignificada ou substituída pelo modelo do protagonismo juvenil, presente no cotidiano das EREMs de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco, não favorece a formação para a cidadania e, consequentemente, não atua na formação integral de seus estudantes nem a favor de processos democráticos na escola.

No entanto, embora considerando os limites próprios desta pesquisa, acreditamos que essa temática pode ser ampliada por novos e futuros estudos, de modo que a discussão sobre a participação estudantil, como prática efetiva de formação integral, permaneça como possível esperança de uma educação verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, Clarissa Maria Bezerra. **Gestão democrática da educação e o papel dos conselhos escolares**: o caso do município de Olinda. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4841.
Acesso: 11 abr. 2022.

ALCÂNTARA, Pedro Henrique G. de. **Outras formas de entender a democracia**: as teorias da participação e da deliberação. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

BALDINO, José Maria, FREITAS, Felipe Silva de. Movimento de ocupação de escolas públicas: jovens estudantes contra a gestão da escola pública por organizações sociais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 902-926, set./dez. 2016
Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5457/3015.
Acesso em: 12 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.398,** de 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274,** de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o

ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.061,** de 27 de outubro de 2009. Altera o Inciso II do Art. 4 e o Inciso VI do Art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711,** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jan 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796,** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno Instrucional. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Instituto Sou da Paz. **Caderno Grêmio em Forma**. 2. ed. 2002.
Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 05 nov. 2023.

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito; FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 430-446, mai./ago., 2017.
Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756.
Acesso em: 17 jul. 2019.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; BELLATO, Caíque Cunha. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia e Antropologia**. v. 09, n. 3, p. 919-943, set./dez., 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2238-38752019v939. Acesso em: 19 out. 2023.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, dez., 1997.
Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200005.
Acesso em: 15 jan. 2022.

CARLOS, Aparecida da Graça. **Grêmio Estudantil e Participação do Estudante**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10553. Acesso em: 08 out. 2021.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/5JCvBFKW7k9wXvqpGyRjnYN/?lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD: Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da Costa; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e vida**: um guia para o adolescente. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-60.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FONTES, Virgínia**.** Democracia e Revolução. *In*: CHAUI, Marilena; MAZZEO, Antonio Carlos; FONTES, Virgínia; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs.). **Democracia em colapso? A democracia pode ser assim**: história, formas e possibilidades. Boitempo, SESC, 2019. Disponível em: https://democraciaemcolapso.files.wordpress.com/2019/10/apostila_curso_a-democracia-pode-ser-assim_boitempo-sesc-2019-1.pdf.
Acesso: 10 out. 2021. p. 29-47

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso**: princípios e práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Danyella Jakeline Lucas. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as escolas de referência**: um estudo de caso. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.
Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3697371.
Acesso em: 07 jul. 2020.

GOMES, Danyella Jakeline Lucas; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. As escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e a condição docente. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 3, n. 4, p. 109-122, 2017.
Disponível em; https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/issue/view/1662.
Acesso em: 20 jun. 2022.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco de. O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 83-102, jan./abr., 2009.
Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053006.
Acesso em: 09 mai. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil:** da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LAVAL, Christian**. A escola não é uma empresa:** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar:** um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2 ed. Braga: 1998.

LIMA, Iágrici Maria de. **Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no Município de Jaboatão dos Guararapes**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4849/1/arquivo7659_1.pdf.
Acesso em: 15 jan. 2022.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal**: origens e evolução. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008. Disponível em: https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livro-a-juventude.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, set./dez., 2015.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. **Revista Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, set./dez., 2018.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sZktftH73Rxt4DnHCmKrnFp/?lang=pt#. Acesso em: 10 out. 2021.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 351-367, mai./ago., 2019.
Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409.
Acesso em: 10 out. 2021.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez., 2013.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nwqt3MSmX8PbD4wtdpqGPDx/abstract/?lang=pt.
Acesso: 26 mai. 2021

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre a participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUDB-8CKPJT.
Acesso em: 15 jan. 2021.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 49-73.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MENDES, Fernanda Brasil. **Um grêmio estudantil mais politizado**: formas de engajamento e construção identitária em um grêmio estudantil. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4686/1/431592.pdf. Acesso: 14 jan. 2021.

MIGUEL, Luiz Felipe. Teoria Democrática Atual: Esboço de Mapeamento. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 59, v. 1, p. 5-42, 2005.
Disponível em: http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-59/568-bib-59-integra/file.
Acesso em: 15 jan. 2022.

MOLL, Jacqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-71, jan./jun., 2017.
Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771.
Acesso em: 18 ago. 2021.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **Reformas educacionais, protagonismo juvenil e grêmio estudantil**: a produção do indivíduo resiliente. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.
Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9505.
Acesso em: 08 jan. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Ramon. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Revista Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05.
Acesso em: 17 mar. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Gilson de Almeida. Conselho de classe: a cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo Ethos Educacional? **Ciências e Letras**, Porto Alegre, v. 36, p. 187-196, jul./dez.2004.

PERNAMBUCO. **Constituição Estadual de Pernambuco**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=12&numero=1989&complemento=0&ano=1989&tipo=&url=.
Acesso em: 20 mai. 2022

PERNAMBUCO. Legislação do Estado de Pernambuco. **Lei nº 12.280,** de 11 de novembro de 2002. Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=2385&tipo=TEXTOORIGINAL.
Acesso: 20 mai. 2022.

PERNAMBUCO. Legislação do Estado de Pernambuco. **Lei nº 11.014,** de 28 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=6262.
Acesso: 20 mai. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral.
Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO.
Acesso: 22 jun. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual Complementar nº 364**, de 30 de junho de 2017. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral.
Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=.
Acesso: 22 jun. 2022

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Gerência Regional de Educação Recife Norte. **Caderno de Acolhimento**. 2. ed. Recife-PE, 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Protagonismo juvenil na escola.** Disponível em: https://pt.scribd.com/document/576529463/Protagonismo-Juvenil-Na-Escola-V9-PE?doc_id=576529463&order=624920785. Acesso em: 09 jan. 2024.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe**: burocratização ou participação?. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

ROHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 51-70, jan./abr. 2007.
Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573.
Acesso em: 17 fev. 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1712-1778]. **O contrato social**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Almir Paulo dos. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 299-318, jul./dez., 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3519/351961814006.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. Disponível em: https://www.institutomillenium.org.br/wp-content/uploads/2013/01/Capitalismo-socialismo-e-democracia-Joseph-A.-Schumpeter.pdf. Acesso: 17 jan. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos**.** São Paulo: Cortez, 2014. p.29-49.

SILVA, Cleidilene Almeida. **A instituição do conselho escolar**: quando o imaginário social se diz democrático. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12837/1/Disserta%c3%a7ao%20pos%20defesa.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Katharine Nínive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 736-756, set./dez., 2016. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível:https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias colegiadas da escola. *In*: ALENCASTRO, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.113-126.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas na escola. *In*: ALENCASTRO, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola**: **espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VERGER, Antoni; NORMAND Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es. Acesso: 15 Jan. 2022.

VILALBA, Hélio Garone. O contrato social de Jean-Jacques Rousseau: uma análise para além dos conceitos. **Filogênese**, v. 6, n. 2, p. 63-76, 2013.
Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/heliovilalba.pdf.
Acesso: 20 mai. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

APÊNDICE A – TCLE PARA MAIORES DE 18 ANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Rubia Cavalcante Vicente Magnata, e sob a orientação da Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o (a) responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1) **Justificativa e objetivo de pesquisa**: considerando a importância de processos democráticos na escola e que gestores, professores, técnicos, estudantes, pais e funcionários se tornem participantes das discussões, decisões e ações que envolvem os processos relacionados ao sucesso escolar, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como as Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em

Pernambuco, vivenciam a participação estudantil nos diferentes espaços coletivos, a saber: o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

2) **Procedimentos metodológicos**: a coleta dos dados será realizada por meio de entrevistas com a gestão escolar e gerentes regionais de educação integral e serão gravadas no celular da pesquisadora, para posterior transcrição e análise. Com os estudantes que participam do grêmio estudantil ou que são protagonistas em sua escola, será realizado um grupo focal e um questionário impresso. Além disso, realizaremos a observação participante nas reuniões escolares em que haja participação estudantil, de maneira que as falas e outras observações consideradas pertinentes serão anotadas em um diário de campo, que ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Durante a realização do grupo focal, as falas serão gravadas no aparelho celular da pesquisadora para que, depois, sejam realizadas a transcrição e análise. Não haverá nenhum registro de imagem dos estudantes participantes. Ademais, será feito um questionário online para participação dos colaboradores da Associação Ágora.

3) **Riscos**: os riscos para os participantes serão a possibilidade de cansaço físico, desânimo ou mesmo desinteresse em participar. Caso isso ocorra, o participante poderá desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum custo ou cobrança. Questões referentes à dúvidas e desconfortos, que possam surgir ao participante durante a realização desta pesquisa, podem ser esclarecidas e sanadas com o(a) próprio(a) pesquisador(a) por meio de documentos oficiais (ofícios, requerimentos etc.), por meio de contatos telefônicos e/ou pessoais ou por meio de correio eletrônico através do e-mail do (a) pesquisador (a) em qualquer uma das etapas da pesquisa.

4) **Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)**: a) há o benefício direto no sentido de que a própria participação na pesquisa, uma vez que provoca a reflexão sobre a participação política, tem uma dimensão formativa para os participantes; e b) contribuição para a ampliação e divulgação científica.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Os dados coletados nesta pesquisa por meio de entrevistas, grupo focal, questionários e de observações participantes ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a), pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa

O(a) senhor(a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele(a) na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

5) **Sobre a devolutiva dos resultados da pesquisa**: no caso das escolas participantes, a devolutiva será por meio do retorno da pesquisadora na escola para informar ou fazer uma palestra ou aula com a gestão escolar e os estudantes. Poderá ser feita uma oficina na escola para debater e pensar, junto com a gestão e os estudantes, possibilidades para ampliar e melhorar a participação estudantil, se for o caso e se houver interesse por parte da gestão escolar. Em relação aos gerentes regionais, a devolutiva será por meio de um relatório sobre os resultados, com sugestões para a reflexão da melhoria ou ampliação da participação estudantil na escola, se for o caso. Quanto aos colaboradores da Associação Ágora, a devolutiva será por meio de uma carta ou documento similar, agradecendo a participação e relatando os resultados alcançados. Se for permitido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), será feito o convite para a defesa da tese a todos os participantes, caso tenham interesse em assistir.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n, Prédio do CCS, 1º andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588, e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu,_____, CPF_____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o(a) pesquisador(a) responsável, concordo em participar do estudo: **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil** como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B – TCLE PARA COLETA DE DADOS VIRTUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação**, que está sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Rubia Cavalcante Vicente Magnata, e sob a orientação da Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar deste estudo, pedimos que assinale a opção de "Aceito participar da pesquisa" no final deste termo.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1) **Justificativa e objetivo de pesquisa**: considerando o intenso debate na atualidade sobre a importância de processos democráticos na escola, onde todos os sujeitos que compreendem a instituição educacional (gestores, professores, técnicos, estudantes, pais) se tornem participantes das discussões, decisões e ações que envolvem os processos relacionados ao sucesso escolar, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como a participação estudantil vem sendo vivenciada no contexto da educação integral na Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco.

2) **Procedimentos metodológicos**: a coleta dos dados será realizada por meio de questionários (Google forms) que serão enviados via e-mail, de forma que os participantes irão responder de acordo com a disponibilidade, participando da pesquisa uma única vez, com acesso à cópia de suas respostas.

3) **Riscos**: os riscos para os participantes serão a possibilidade de apatia ou desinteresse em participar. Caso isso ocorra, o participante pode desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum custo ou cobrança. Questões referentes a dúvidas e desconfortos que possam surgir ao participante, durante a realização da pesquisa, podem ser esclarecidas e sanadas com o(a) próprio(a) pesquisador(a) por meio de documentos oficiais (ofícios, requerimentos etc.), por meio de contatos telefônicos e/ou pessoais ou por meio de correio eletrônico através do e-mail do(a) pesquisador(a) em qualquer das etapas da pesquisa.

4) **Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)**: a) há o benefício direto no sentido de que a própria participação na pesquisa, uma vez que provoca a reflexão sobre a participação política, tem uma dimensão formativa para os participantes; e b) contribuição para a ampliação e divulgação científica.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionário via Google forms) ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a), pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

5) **Sobre a devolutiva dos resultados da pesquisa em questão**: quanto aos colaboradores da Associação Ágora, a devolutiva será por meio de uma carta ou documento similar,

agradecendo a participação e relatando os resultados alcançados. Se for permitido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), será feito o convite para a defesa da tese a todos os participantes, caso tenham interesse em assisti-la.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n, 1º andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588, e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

_____

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____, CPF_____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o(a) pesquisador(a) responsável, concordo em participar do estudo **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa:

( ) Aceito Participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE C – TALE PARA MENORES DE 18 ANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

Convidamos você_____, após autorização dos seus pais (ou dos responsáveis legais) para participar como voluntário(a) da pesquisa: **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil**. Esta pesquisa é da responsabilidade do(a) pesquisador(a) Rubia Cavalcante Vicente Magnata, e sob a orientação da Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos.

Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsáveis possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1) **Justificativa e objetivo de pesquisa**: considerando a importância da participação dos estudantes nas discussões, decisões e ações que envolvem a escola. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como as Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco, vivenciam a participação estudantil nos

diferentes espaços coletivos de diálogo e de tomada de decisão, a saber: o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

2) **Procedimentos metodológicos**: com os estudantes que participam do grêmio estudantil ou que são protagonistas em sua escola, será realizado um grupo focal (tipo uma entrevista coletiva) e um questionário impresso. Além disso, haverá observação participante nas reuniões escolares em que haja participação estudantil, de maneira que as falas e outras observações consideradas pertinentes serão anotadas em um diário de campo, que ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Durante a realização do grupo focal, as falas serão gravadas no aparelho celular da pesquisadora para que, depois, possa ser realizada a transcrição e análise. Não haverá nenhum registro de imagem dos estudantes participantes.

3) **Riscos**: os riscos para os participantes serão a possibilidade de cansaço físico, desânimo ou mesmo desinteresse em participar. Caso isso ocorra, o participante pode desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum custo ou cobrança. Questões referentes a dúvidas e desconfortos que possam surgir ao participante, durante a realização da pesquisa, podem ser esclarecidas e sanadas com o(a) próprio(a) pesquisador(a) por meio de documentos oficiais (ofícios, requerimentos etc.), por meio de contatos telefônicos e/ou pessoais ou por meio de correio eletrônico através do e-mail do(a) pesquisador(a) em qualquer das etapas da pesquisa.

4) **Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)**: a) há o benefício direto no sentido de que a própria participação na pesquisa, uma vez que provoca a reflexão sobre a participação política, tem uma dimensão formativa para os participantes; e b) contribuição para a ampliação e divulgação científica.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa por meio de entrevistas, questionários e de observações participantes ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a), pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa

Você não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele(a) participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele(a) na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

5) **Sobre a devolutiva dos resultados da pesquisa**:

No caso das escolas participantes, a devolutiva será por meio do retorno da pesquisadora na escola para informar ou fazer uma palestra ou aula com a gestão escolar e os estudantes. Poderá ser feita uma oficina na escola para debater e pensar, junto com a gestão e os estudantes, possibilidades para ampliar e melhorar a participação estudantil, se for o caso e se houver interesse por parte da gestão escolar.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n, Prédio do CCS, 1º andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588, e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____, portador (a) do documento de Identidade _____(se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil** como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data: _____

Assinatura do(da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do(a) voluntário(a) em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D – TCLE PARA RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu(a) filho(a) _____ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário(a), da pesquisa: **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Rubia Cavalcante Vicente Magnata, e sob a orientação da Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos.

O(a) Senhor(a) será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele(a) na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o(a) Senhor(a) concordar que o(a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O(a) Senhor(a) estará livre para decidir que ele(a) participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele(a) participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho(a) participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele(a), bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1) **Justificativa e objetivo de pesquisa**: considerando a importância da participação dos estudantes nas discussões, decisões e ações que envolvem os processos relacionados à sua escola. Essa pesquisa tem o objetivo de analisar como as Escolas de Referência em Ensino

Médio de tempo integral da Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco, vivenciam a participação estudantil nos diferentes espaços coletivos de diálogo e de tomada de decisão, a saber: o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

2) **Procedimentos metodológicos**: com os estudantes que participam do grêmio estudantil ou que são protagonistas em sua escola, será realizado um grupo focal (tipo uma entrevista coletiva) e um questionário impresso. Além disso, haverá observação participante nas reuniões escolares em que haja participação estudantil, de maneira que as falas e outras observações consideradas pertinentes serão anotadas em um diário de campo, que ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Durante a realização do grupo focal, as falas serão gravadas no aparelho celular da pesquisadora para que, depois, possa ser realizada a transcrição e análise. Não haverá nenhum registro de imagem dos estudantes participantes.

3) **Riscos**: os riscos para os participantes serão a possibilidade de cansaço físico, desânimo ou mesmo desinteresse em participar. Caso isso ocorra, o participante pode desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum custo ou cobrança. Questões referentes a dúvidas e desconfortos que possam surgir no participante, durante a realização da pesquisa, podem ser esclarecidas e sanadas com o(a) próprio(a) pesquisador(a) por meio de documentos oficiais (ofícios, requerimentos etc.), por meio de contatos telefônicos e/ou pessoais ou por meio de correio eletrônico através do e-mail do(a) pesquisador(a) em qualquer das etapas da pesquisa.

4) **Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)**: a) há o benefício direto, no sentido de que a própria participação na pesquisa, uma vez que provoca a reflexão sobre a participação política, tem uma dimensão formativa para os participantes; e b) contribuição para a ampliação e divulgação científica.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, por meio de entrevistas, questionários e de observações participantes, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a), pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

O(a) senhor(a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele(a) participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele(a) na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo(a) pesquisador(a) (ressarcimento com transporte e alimentação).

5) **Sobre a devolutiva dos resultados da pesquisa em questão**:

No caso das escolas participantes, a devolutiva será por meio do retorno da pesquisadora na escola, para informar ou fazer uma palestra ou aula com a gestão escolar e os estudantes. Poderá ser feita uma oficina na escola para debater e pensar, junto com a gestão e os estudantes, possibilidades para ampliar e melhorar a participação estudantil, se for o caso e se houver interesse por parte da gestão escolar.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n, Prédio do CCS, 1º andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588, e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.

_____

Assinatura do pesquisador(a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO/A

Eu,_____, CPF_____, abaixo assinado, responsável por_____, autorizo a sua participação no estudo **Instâncias colegiadas: um estudo sobre participação e representação estudantil** como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu

consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/assistência/tratamento) para mim ou para o(a) menor em questão.

Local e data: _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

1) Diga uma palavra ou frase para definir o que você entende por **participação**

2) Diga uma palavra ou frase para definir o que você entende por **protagonismo**

3) De que forma o estudante participa no cotidiano da escola?

4) Como surgiu o projeto de protagonismo na escola?

5) Há quanto tempo existe o trabalho de protagonismo na escola?

6) Quem faz parte do grupo de protagonistas ?

7) Como são escolhidos?

8) O que os protagonistas fazem na escola?

9) Há algum tipo de formação ou treinamento para atuar como protagonista na escola?

10) Se sim, quem faz essa formação?

11) Existe reunião frequente dos protagonistas?

12) Quais os assuntos das reuniões?

13) Qual a relação dos protagonistas com a gestão da escola?

14) Os protagonistas têm autonomia para pensar e decidir as ações a serem feitas na escola ou existe uma demanda da gestão ou da Secretaria de Educação que precisa ser executada pelos protagonistas?

15) O que poderia ser feito pela gestão escolar ou pela Secretaria de Educação para melhorar ou ampliar a ação dos protagonistas na escola?

16) Para além do trabalho dos protagonistas, os estudantes participam de alguma instância colegiada na escola? (Grêmio estudantil, conselho escolar e conselho de classe)

17) O protagonismo na escola tem alguma relação com o grêmio estudantil?

18) O que favorece o protagonismo na escola? O que dificulta o protagonismo na escola?

19) Qual a relação dos demais estudantes com os estudantes protagonistas?

20) No processo de retorno às aulas presenciais na pandemia da Covid-19, os protagonistas participaram de alguma atividade para essa volta? Como foi?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR

1) O que você compreende por participação?

2) O que você compreende por representação?

3) O que você compreende por grêmio estudantil?

4) Como funciona o grêmio estudantil? O que ele faz na escola?

5) Como funciona o conselho escolar? O que ele faz na escola?

6) Como funciona o conselho de classe? O que ele faz na escola?

7) Quais são os assuntos principais nas reuniões do conselho de classe?

8) Quais são os assuntos principais nas reuniões do conselho escolar?

9) Como é a participação dos estudantes no conselho de classe?

10) Como é a participação dos estudantes no conselho escolar?

11) Como se forma um grêmio estudantil?

12) Como é a relação da gestão escolar e dos professores com o grêmio estudantil?

13) No processo de retorno às aulas presenciais na pandemia da Covid 19, o grêmio estudantil participou de alguma ação? Como aconteceu?

15) Você acha que os estudantes devem participar do conselho escolar? Por quê?

16) Você acha que os estudantes devem participar do conselho de classe? Por quê?

17) Algo poderia ser modificado no grêmio estudantil? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei.
Justifique sua resposta.

18) Se sim. O que você mudaria em relação à organização, funcionamento do grêmio hoje?

19) Se respondeu “não” na questão 16, o que permaneceria na organização e funcionamento do grêmio hoje?

(Se houver participação estudantil no conselho escolar ou conselho de classe):

20) Algo poderia ser modificado no conselho escolar? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei.
Justifique sua resposta.

21) Se sim. O que você mudaria em relação à organização, funcionamento do conselho escolar hoje?

22) Se respondeu “não” na questão 19, o que permaneceria na organização e funcionamento do conselho escolar hoje?

23) Algo poderia ser modificado no conselho de classe? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei.
Justifique sua resposta.

24) Se sim. O que você mudaria em relação à organização, funcionamento do conselho de classe hoje?

25) Se respondeu “não” na questão 22, o que permaneceria na organização e funcionamento do conselho de classe hoje?

APÊNDICE G – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE (GOOGLE FORMS) COM COLABORADORES DA ASSOCIAÇÃO ÁGORA

1) Idade:

2) Qual a sua profissão?

3) Você estudou todo o ensino médio em alguma EREM de Pernambuco?

4) Qual o nome da escola em que você concluiu o ensino médio?

5) Em que ano você concluiu o ensino médio?

6) Há quanto tempo você participa da Associação Ágora?

7) O que te motivou a participar da Associação Ágora?

8) Qual a sua função na Associação Ágora? Você faz ou é responsável por alguma atividade específica?

9) Quais são os objetivos da Associação Ágora?

10) Quais são os trabalhos desenvolvidos pela Associação Ágora?

11) O que contribui ou facilita o trabalho da Associação Ágora, quanto à formação de alunos protagonistas?

12) O que limita ou dificulta o trabalho da Associação Ágora, quanto à formação de alunos protagonistas?

13) Qual a sua compreensão sobre participação estudantil ?

14) Qual a sua compreensão sobre protagonismo juvenil?

15) Você foi protagonista em sua escola durante o ensino médio? Fale um pouco da sua experiência.

16) Você participou de alguma instância colegiada (conselho escolar, conselho de classe e grêmio estudantil) durante o ensino médio? Fale um pouco da sua experiência.

17) Existe alguma relação entre protagonismo juvenil e a participação dos estudantes nas instâncias colegiadas da escola? Por quê?

18) Você acha que os estudantes podem ou devem participar do conselho escolar, conselho de classe e grêmio estudantil? Por quê?

19) Na sua opinião, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Gerências Regionais e EREMs, gestão escolar) poderiam fazer algo para melhorar ou ampliar a participação dos estudantes? Se sim, de que maneira isso poderia ser feito?

20) Na sua opinião, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Gerências Regionais e EREMs, gestão escolar) poderiam fazer algo para melhorar ou ampliar o protagonismo dos estudantes? Se sim, de que maneira isso poderia ser feito?

APÊNDICE H – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE (GOOGLE FORMS) COM TÉCNICO EDUCACIONAL

1) Qual a sua função e há quanto tempo trabalha na Gerência Regional de Educação Recife Norte?

2) O que é participação?

3) De que forma o estudante participa do cotidiano da escola?

4) O que é protagonismo?

5) O que os protagonistas fazem ou podem fazer em suas escolas? Quais atividades?

6) Como a GRE Recife Norte compreende a questão da participação e do protagonismo dos estudantes?

7) Como surgiu o projeto de formação de protagonistas? Por que o projeto de formação de protagonistas foi criado?

8) Como surgiu o projeto de formação de protagonistas? Por que o projeto de formação de protagonistas foi criado?

9) Quando acontecem as formações dos protagonistas nas escolas?

10) Como os estudantes são chamados para participar da formação de protagonistas?

11) A GRE Recife Norte trabalha sozinha na formação dos protagonistas ou existe alguma colaboração?

12) Existe algum material (livro ou cartilha, por exemplo) que é trabalhado com os estudantes?

13) Como os estudantes que participam das formações aplicam o que aprenderam em suas escolas? Existem instruções?

14) Por que escolas de ensino fundamental estão participando das formações de protagonistas? Qual a importância dessa formação?

15) Quantas escolas de ensino fundamental estão participando ou vão participar da formação de protagonistas este ano?

16) As formações de protagonistas tanto das escolas de ensino fundamental quanto de ensino médio são apenas para as unidades escolares que compõem a GRE Recife Norte?

17) As formações dos protagonistas das escolas de ensino fundamental são iguais às formações dos estudantes das escolas de ensino médio?

18) Quais os aspectos positivos e as dificuldades do projeto de formação de protagonistas? O que poderia ser ampliado ou melhorado?

19) Qual a importância da participação para a formação do estudante?

20) Qual a importância do protagonismo para a formação do estudante?

APÊNDICE I – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES

1) Idade:

2) Identidade de gênero (opcional):

3) Identidade de raça/etnia (opcional):

4) Grau de instrução dos responsáveis (até que série estudaram):

5) Seus pais trabalham? Qual a ocupação deles?

6) Você trabalha?

7) Se sim, qual profissão?

8) Há quanto tempo trabalha?

9) Você faz parte do grêmio estudantil da sua escola?

10) Se sim, qual é sua função/cargo?

11) Se sim, há quanto tempo?

12) Você faz ou fez parte de algum movimento estudantil?

13) Se sim, qual?

14) Se sim, como foi ou é a forma de sua participação no movimento estudantil?

15) Já esteve ou está engajado em alguma luta social? Qual?

16) Já esteve ou está vinculado a algum partido político? Qual?

17) Participa de redes sociais?

18) Qual seu tipo de lazer preferido?

19) Você lê jornal e/revista? Se sim, qual?

20) Qual seu tipo de leitura favorita(s)?

21) Qual a média de livros que você lê por ano?

22) Qual o último livro que você leu?

23) Qual o seu tipo de música favorita?

24) Você fala outros idiomas? Se sim, quais?

25) Já fez alguma viagem/passeio (museus, teatro, exposições, feiras de conhecimento) pela escola? Quando? Onde?

26) A lazer, já fez alguma viagem pessoal? Quando? Onde?

27) Você pratica alguma atividade física? Se sim, qual?

28) Além da escola, você faz ou fez alguma atividade artística? (Ex.: teatro, pintura, música, entre outras). Se sim, qual?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES

GOVERNO DO ESTADO DE PERMABUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROFISSIONAL
GERÊNCIA GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

TERMO DE ANUÊNCIA

A Gerência Geral de Educação Integral está de acordo com a execução da pesquisa que tem como título Instâncias colegiadas na escola: um estudo sobre participação e representação estudantil, realizada pela pesquisadora Rubia Cavalcante Vicente Magnata, discente do Curso de Doutorado em Educação pela UFPE, com orientação da Professora Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos – UFPE, com o objetivo de buscar compreender os processos de participação estudantil e o protagonismo juvenil nas Escolas de Referência em Ensino Médio, princípio da concepção interdimensional que direciona a Educação Integral do Estado de Pernambuco

Para isto, é obrigatório que sejam assegurados os termos que seguem abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.

Recife, 19 de agosto de 2022.

MARIA ÂNGELA CAVALCANTI DE **ANDRADE**
Gerente Geral de Educação Integral

Maria Angela C. de Andrade
Gerente Geral de Educação Integral
Secretaria Executiva de Educação
Integral e Profissional - SEIP
Matrícula 261.926-1

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CAMPUS RECIFE - UFPE/RECIFE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INSTÂNCIAS COLEGIADAS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL

Pesquisador: RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 67243323.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.234.219

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda do projeto com finalidade de modificação do cronograma da pesquisa em virtude da prorrogação do prazo de defesa deferido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O projeto apresenta uma escrita clara e concisa, está de acordo com as regras da ABNT, possuindo alta relevância social – uma vez que, se ocupando da possibilidade de a escola ser um espaço democrático, promotor de uma educação integral, questiona-se sobre o papel da participação política estudantil nesse processo. Fundamental, na análise proposta, é uma crítica à concepção de cidadania impetrada pela Nova Política Pública (NGP) que, cada vez mais forte em nível global, propaga e naturaliza um cidadania fortemente marcada por valores de mercado, como eficiência, eficácia e produtividade. Constam os nomes dos dois membros da pesquisa, ou seja, da pesquisadora (Rubia Cavalcante Vicente Magnata) e de sua orientadora (Profa. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos). São estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: estudantes do Ensino Médio que atuem como protagonistas em suas escolas ou participem do grêmio estudantil, profissionais da educação (Gestão Escolar e Gerência Regional de Educação Integral) ligados às EREMS pesquisadas, colaboradores da Associação Ágora que tenham sido ex-alunos de Escolas de referência de Ensino Médio da Região Metropolitana do Recife –PE. E os seguintes critérios de exclusão: estudantes que não façam parte de algum projeto ou ação de participação estudantil na escola. O procedimento quanto ao recrutamento dos voluntários e à coleta de dados e seus instrumentos é eticamente responsável e

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

claramente explicado. Apresenta todas as seções exigidas para apreciação de projetos pelo Conselho de Ética da UFPE, a saber Capa e Contracapa; Sumário; Introdução; Objetivos (geral e específicos); Metodologia; Aspectos Éticos; Cronograma; Orçamento; Referências Bibliográficas. Os aspectos éticos da pesquisa, seus riscos e benefícios, são claramente observados. O objeto da pesquisa está claro e bem delimitado, havendo, igualmente, uma correspondência perceptível entre os seus objetivos e a robusta metodologia proposta (diário de campo; questionários – on line e impresso; pesquisa documental; entrevistas semiestruturadas; observação participante e grupo focal). As questões orçamentárias e compromissos daí ocasionalmente advindos estão esclarecidos pela pesquisadora, que se apresenta como sendo responsável pela pesquisa. O cronograma proposto é, por fim, plenamente exequível.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Analisar como as Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral da Região Metropolitana do Recife - PE vivenciam a participação estudantil nos diferentes espaços coletivos de diálogo e deliberação, a saber, o conselho escolar, o conselho de classe e o grêmio estudantil.

Específicos:

• Analisar os tipos e níveis de participação estudantil nas instâncias colegiadas;
• Analisar a compreensão dos estudantes sobre participação, protagonismo, conselho escolar, conselho de classe e grêmio estudantil;
• Analisar como os documentos pertinentes a Secretaria de Educação de PE e das Escolas de Referência em Ensino Médio da Região Metropolitana do Recife-PE estudadas abordam a participação estudantil;
• Compreender de que maneira a participação estudantil contribui para a construção e fortalecimento de processos democráticos na escola e para a formação cidadã dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora expressa com clareza que os entrevistados correm risco de se sentirem cansados fisicamente, com desinteresse ou desânimo, mas que será informado aos participantes que os mesmos podem desistir da participação sem prejuízos. Também pode haver, segundo a pesquisadora, problemas de constrangimento advindos de limitações referentes às tecnologias utilizadas. Por fim, a pesquisadora se refere a limitações em sua própria capacidade no que tange a garantia da confidencialidade, uma vez que, no mundo virtual, sempre há a possibilidade de

violação dos dados. Para lidar com tal risco, assevera que as informações ficarão guardadas em seu computador pessoal, em seu endereço residencial, não sendo colocados em nenhum arquivo de nuvem ou similar.

Quanto aos benefícios, informa que os estudantes serão indiretamente beneficiários por contribuírem com o debate mais geral que vislumbra na escola um espaço de formação integral do estudante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante do ponto de vista social, desde que se preocupa com a questão da dimensão formativa da participação política na perspectiva da educação integral. Para tal, em diálogo com autores relevantes nessa área de pesquisa, escolhe abrir uma crítica direta à Nova Gestão Pública, movimento que se torna globalmente hegemônico, inclusive no campo da educação. Tal tendência, não se deixa de perceber, se retroalimenta com o neoliberalismo, cultivando valores de mercado como o empreendedorismo e naturalizando uma ontologia do cidadão visto como consumidor. Nesse bojo, a gestão gerencial no campo da educação pública está eivada de noções como responsabilização, concorrência, premiação, descentralização de poder, enfim, estimula-se uma cultura homogeneizadora, que, presente na atual reforma do Ensino Médio, se materializa pelo valor da accountability, e pela padronização promovida pelas avaliações em larga escala.

Em suma, é em contraposição a tais valores, e ancorada numa perspectiva da educação de integral não limitada a uma ampliação da jornada escolar, que a pesquisadora se propões a investigar como as Escolas de Referência em Ensino Médio de tempo integral tem favorecido ou não o desenvolvimento dos seus estudantes fazendo valer a concepção interdimensional a que dizem estar subordinadas. Deveriam, para tal, antecipa a pesquisadora, aliar ao trabalho pedagógico em sala de aula a participação política desses estudantes nas diferentes instâncias colegiadas da escola.

Do ponto de vista metodológico, opta-se por um estudo de caso, no qual é proposta uma multifacetada estratégia de coleta de dados, que passa por: 1) análise dos documentos normativos das escolas selecionadas (Projeto Político Pedagógico, atas de reunião, e documentos estaduais e municipais legais que tenham por objeto a participação estudantil); 2) entrevistas semiestruturadas com gestores (2 gestores escolares, 2 coordenadores pedagógicos, 2 Gerentes Regionais de Educação Integral); 3) questionários on line com os colaboradores da Associação Ágora de estudantes egressos dessas escolas de referência (10 colaboradores); 4) questionário

aberto para identificar o perfil dos selecionados e grupo focal com os estudantes participantes (20 estudantes). Em média, ter-se-á 35 participantes da pesquisa, que serão contactados em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) de tempo integral da Regional Recife Sul e uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) de tempo integral da Regional Recife Norte. Tais escolas teriam que ter um grêmio estudantil atuante, com plena ação dos estudantes, e cujos gestores aceitem colaborar com a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao processo na Plataforma Brasil os seguintes documentos:

1) Carta de Anuência: adequado.
2) Currículos de Rubia Cavalcante Vicente Magnata e de Ana Lúcia Félix dos Santos: adequados.
3) Declaração de Matrícula e Histórico de Rubia Cavalcante Vicente Magnata: adequados.
4) Folha de Rosto: adequado.
5) PDF de Informações Básicas do Projeto (Gerado pela Plataforma Brasil): Adequado.
6) Projeto Detalhado (formato Word): Adequado.
7) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 Anos (TALE): Adequado.
8) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal (TALE): Adequado.
9) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 Anos (TALE): Adequado.
10) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Coleta Virtual (TALE): Adequado.
11) Termo de Confidencialidade: Adequado.

Recomendações:

1) Não há recomendações a serem feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1) Não há pendências a serem especificadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

A emenda foi avaliada e APROVADA pelo colegiado do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2188439_E1.pdf	04/08/2023 11:13:03		Aceito

Continuação do Parecer: 6.234.219

Outros	ATAPRORROGACAO.pdf	01/08/2023 11:24:29	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVAEMENDA.pdf	01/08/2023 11:24:07	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOEMENDA.doc	01/08/2023 11:23:42	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavel.docx	21/03/2023 12:07:54	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	cartarespostaassinada.pdf	21/03/2023 12:06:39	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMAIORES.docx	21/03/2023 11:59:05	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEColetavirtual.docx	21/03/2023 11:58:48	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEmenores.docx	21/03/2023 11:58:37	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	TERMOCONFI.pdf	12/02/2023 18:01:27	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	clANA.pdf	12/02/2023 17:59:39	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	CLRUBIA.pdf	12/02/2023 17:56:44	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	declaracao.pdf	31/01/2023 20:35:04	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	historico.pdf	31/01/2023 20:33:38	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA.pdf	31/01/2023 20:28:20	RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	31/01/2023 20:18:51	RUBIA CAVALCANTE	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

Folha de Rosto	Folha.pdf	31/01/2023 20:18:51	VICENTE MAGNATA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 11 de Agosto de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))