

## **EIXO 2 – Políticas de educação básica e de formação e gestão**

### **DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: É NECESSÁRIO EMPODERAR O DISCENTE?**

**Gilmar Barbosa Guedes**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

gbguedes@uol.com.br

Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação/CE/UFRN

O presente trabalho analisa elementos científicos que justificam a necessidade de participação dos discentes no processo de deliberação das políticas e práticas educacionais direcionadas aos processos de democratização da gestão escolar pública na década de 1990. Discute a organização do movimento estudantil historicamente. Analisa o conceito de participação estudantil via empoderamento. Embase-se numa percepção teórico-metodológica sócio-histórica. Sistematiza uma revisão da literatura e utiliza dados da pesquisas educacionais. Conclui defendendo que a gestão democrática, com ênfase no processo participativo, é a principal determinação para o protagonismo estudantil coletivo.

Palavras-chave: empoderamento; democratização da gestão; movimento estudantil.

Se nos reportamos aos antecedentes do processo de redemocratização institucional no Brasil, iniciados nos idos da década de 70 do século XX, identificaremos condições históricas que contribuíram para a gestação de políticas públicas incentivadoras do protagonismo da sociedade civil, e, notadamente, da juventude brasileira. Inicialmente, durante a década de 80, foram pleiteados direitos: políticos (redemocratização institucional) e culturais; e, mais tarde, na década de 1990, agindo, principalmente, no sentido do protagonismo via empoderamento<sup>1</sup> voluntário ou empreendedor.

#### **1. Redemocratização dos anos 1980: uma juventude ativa no resgate dos princípios políticos democráticos**

Os estudiosos que analisam a participação política da juventude brasileira no período anterior, correspondente ao regime civil-militar instaurado em 1964, alegam que esse foi responsável por uma abrupta declinação no processo de construção da democratização, pois antes tínhamos um cenário restrito, mas fecundo ideologicamente, bem diverso daquele existente durante e após o Golpe. Cenário restrito porque a participação dos jovens nas

décadas de 60 e 70, segundo Corti e Souza (2004, p. 58), mostra que “os jovens envolvidos nos movimentos estudantis da década de 60 e 70 pertenciam, sobretudo, à classe média e média alta, e conseguiam ingressar no ensino superior numa época em que estas oportunidades eram extremamente raras”. Tratava-se, portanto, de uma parcela minoritária dos jovens.

Descrevendo os encaminhamentos assumidos pela militância política dos jovens atuantes no movimento estudantil, nos anos antecedentes e durante a ditadura militar de 64, Sousa (1999, p. 34-41), faz a seguinte avaliação:

A partir dos anos 50, os jovens colocaram-se definitiva e diferenciadamente como presença social visível, muitas vezes turbulenta, além de serem usados como símbolo ou realidade capaz de regenerar o passado, individual e coletivamente. [...] Os anos 60 foram marcados pelo debate e pelo questionamento profundo dos valores. Tanto na cultura quanto na política, configurou-se a criação de projetos alternativos para sociedade [...]. Contrariamente, [...] O regime militar, de 1964 a 1985, diluiu os valores e as instituições civis e democráticas, caracterizando-se como uma experiência de medo.

Na década de 1990 e nos anos 2000 é forjada uma participação política juvenil que, influenciada pela conjuntura econômica e político-ideológica do neoconservadorismo (APPLE, 2000), modifica, sem muitos questionamentos, a reivindicação por redemocratização política para, majoritariamente, ser influenciado pelas idéias do protagonismo via empoderamento.

A redemocratização no final da década de 70 e no início dos anos 80 incentiva os jovens inseridos nos movimentos civis organizados a pressionar os governos militares por mudanças institucionais que consolidem o processo de redemocratização do país, a exemplo do engajamento na campanha intitulada “*Diretas Já*” que mobiliza a sociedade e tenta, indiretamente, influenciar os deputados pela aprovação do Projeto de Lei sugerido pelo deputado Dante de Oliveira, que possibilitaria a realização de eleições diretas para substituição do último presidente da república advindo das fileiras militares, João Batista de Oliveira Figueiredo.

O movimento não obteve êxito na sua pretensão inicial, mas, dentre outros fatores, influencia no processo de articulação política que levou à criação do Partido da Frente Liberal (PFL), formado por políticos dissidentes do partido do governo, Partido Democrático Social (PDS). Estes, aliados ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido de oposição ao regime, criam a “Nova Republica” que elege, indiretamente, num colégio eleitoral composto por membros do Congresso Nacional, Tancredo Neves do PMDB,

presidente, e José Sarney, do PFL, vice-presidente. Contudo, numa situação esdrúxula, a morte do primeiro leva a posse do segundo, que anteriormente havia sido o presidente do partido do governo militar. De acordo com Peroni (2003, p. 74, grifo da autora):

Durante a década de 1980, assistimos, no Brasil, à organização dos setores da sociedade emergentes no período de distensão, transição e abertura democrática que culminou com a Nova República. Esta, como bem analisou Florestan Fernandes (1986), deu-se com uma transição ‘pelo alto’, marcando a ‘continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a ‘república’ que nasceu de seu ventre’, havendo assim, apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo o país.

Nesse momento, a potencialidade de protagonismo dos jovens se volta para um conjunto de ações articuladas em torno de uma conclamação de novos valores culturais, de abertura política, sexual, de direito, enfim, da invenção de uma sociologia da juventude (SOUSA, 1999).

Essa postura de participação política dos jovens, de engajamento nos movimentos políticos reivindicatórios de inspiração ideológica, herdada, fundamentalmente, do movimento estudantil das décadas de 1950/60 e novamente esboçada no início da década de 80, começa a perder expressividade já nos primeiros anos da década de 90, quando uma gama substancial de intelectuais pós-modernos, formadores de opinião e influentes na concepção das políticas públicas na área social, passa a conceber um novo paradigma de participação política para os jovens. É no esteio dessa corrente de pensamento que surge o protagonismo juvenil.

A alegação desses intelectuais é que a participação política dos indivíduos, destacando a juventude, nos moldes anteriores à década de 1990, havia falhado, por estar fundada na construção de pensamentos que reforçam ou contestam as distorções (econômicas, sociais, culturais), e que, mesmo diante dessas ações e críticas, a sociedade não havia redirecionado os seus encaminhamentos históricos, ao contrário, continuou com uma plataforma fundada num capitalismo extremamente desigual. Logo, por essa percepção, a reivindicação por um outro modelo de sociedade, recorrente nas décadas anteriores, não havia logrado êxito e estava historicamente ultrapassada, havendo necessidade da proposição de uma terceira via, alternativa aos dois modelos propostos anteriormente.

É nesse sentido que, contrariando os pressupostos alavancados nas décadas de 1950/60 e início da década de 80, o protagonismo político proposto aos sujeitos sociais, inclusive os jovens, particulariza-se por um cenário de reinvenção do significado de envolvimento político e cultural, que se traduz em um novo contexto de permutação de valores sociais, respaldado

por simbologias próprias, quando incorpora conceitos destinados à adesão do indivíduo social ao novo consenso estabelecido para sociedade capitalista.

Surge, assim, uma nova configuração de protagonismo via empoderamento, articulada a uma inserção de natureza individualizada, sendo o jovem agente possuidor de capacidades, habilidades e competências geradoras de ações protagonizadoras de outra ordem, de uma idéia de inserção ao sistema, de coabitação dos referenciais próprios de uma sociedade marcadamente excludente em seus diversos campos.

Dessa forma, o protagonismo se expressa como uma garantia de inserção nos padrões e valores materiais desta sociedade, reificada por uma lógica de inversão de sentidos, participação política via democracia representativa burguesa e acesso a bens materiais universais, devido a se prender às análises do estado de Bem-Estar Social, existentes anteriormente.

O protagonismo não é um modismo apenas das últimas décadas, representa uma simbologia de significados de inserção, de inclusão social, política, cultural e econômica, modificando os pressupostos anteriores de seu próprio significado.

## **2. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalismo nos anos 1990: políticas concebidas para juventude focando o protagonismo juvenil via empoderamento**

Os acontecimentos econômicos, políticos, sociais e ideológicos acarretados pelo neoliberalismo, a reestruturação produtiva e o globalismo na versão pós-moderna da ‘financeirização’ do capital, levam a uma reorganização das políticas públicas desenvolvidas para juventude nos estados nacionais, fundamentalmente, nos países em vias de desenvolvimento. Os jovens, antes incluídos em políticas macro econômicas de repercussão na área social, agora passam a ser vistos focalizadamente. Segundo Cohn (2004, p. 160, grifo da autora), até o início da década de 1990:

Na área social, o Brasil tem a tradição de voltar suas políticas para basicamente dois públicos-alvo – os pagantes e os não-pagantes –, [...] Os jovens, tidos em geral como portadores do futuro, e de um futuro sempre promissor, não cabem nesse desenho. [...] a eles cabendo a garantia do acesso à educação e à saúde, vale dizer, aos instrumentos necessários para qualificação da sua força de trabalho quando na idade ‘adulta’.

Na mesma acepção Gohn (2005, p. 16, grifo da autora), discutindo os aspectos exógenos incidentes no protagonismo da sociedade civil brasileira na contemporaneidade, conclui que:

[...] o ‘novo’, no plano local, resulta não apenas do desdobramento de formas participativas que estão sendo geradas há várias décadas, mas também de inovações introduzidas recentemente na política face, a nova conjuntura sociopolítica e cultural do mundo globalizado.

Diante da justificativa alegada de que há pouca disponibilidade de recursos para financiar o desenvolvimento de políticas sociais amplas, a partir daquele momento seriam atendidos apenas os jovens mais pobres, em situação de risco social, isto é, aqueles que, por falta de educação, saúde e trabalho e pela exclusão de participação nas decisões tomadas no seu entorno social, tornar-se-iam potenciais marginais e elementos desagregadores da ordem econômica e político-social.

Discutindo as repercussões da Reforma do Estado na ascensão do protagonismo da sociedade civil, Gohn (2005, p. 11, grifo nosso) afirma:

A reestruturação do papel do Estado, não mais como produtor de muitas ações, mas como gestor e repassador de recursos, tem levado à privatização de serviços essenciais, **à emergência de novos parceiros no atendimento de questões sociais**, e à estratificação desse atendimento segundo os imperativos da lógica do mercado; a flexibilização e desregulamentação de políticas sociais – com a retirada de direitos adquiridos pelos trabalhadores do setor privado e público, são também parte do cenário da nova questão social no Brasil. [...] resultando em políticas sociais excludentes, que promovem uma modernização conservadora na qual a inclusão deixou de ser um direito de todos, e a pobreza perdeu o caráter universal e subdividiu-se entre pobres e miseráveis. Somente parcelas ínfimas destes últimos têm sido incluídas como “usuárias” do sistema público, dentro de um atendimento setorializado.

Essa perspectiva, focada em políticas públicas destinadas a segmentos sociais específicos, espraia-se ao longo da década de 1990, momento em que há um redirecionamento para as singularidades de cada grupo social. Assim, desponta uma série de políticas retratando as necessidades do idoso, da mulher, do negro, da criança, do adolescente e, especificamente, do jovem. Com um diferencial incorporado, não ser apenas jovem, mas jovem e miserável.

Além disso, as mudanças no setor produtivo, com a consolidação do modelo flexível de produção, acarretam a substituição de grande parte da força trabalho e demandam mais conhecimentos especializados, fato que dificulta, ainda mais, a inserção de uma parte substancial dos jovens trabalhadores pobres no já escasso mercado de trabalho formal, por apresentarem, freqüentemente, baixa ou nenhuma escolaridade e estarem pouco qualificados profissionalmente. O modelo flexível de produção surge nas últimas décadas do século XX, e,

conforme Frigotto (1995, p. 55):

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata”. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da ‘modernidade’ em defesa da escola básica de qualidade.

No modelo de organização produtiva fordista, gestado no Brasil a partir da década de 30 e consolidado nos anos 50/60, o jovem era visto como um portador natural de uma potencialidade de força de trabalho, isto é, de possibilidades para sobrevivência autônoma na sociedade de consumo, e, portanto, não havia necessidade de incorporá-los nos grupos sociais que necessitam de atendimento por meio de políticas sociais compensatórias.

Segundo Cohn (2004, p. 162-164),

A década de 1990, no entanto, testemunha a permanência dos paradigmas anteriores que organizaram historicamente nosso sistema de proteção social, traduzindo-se em políticas sociais fragmentadas, em que se contemplam diferentemente distintos segmentos sociais, com isso reatualizando, no âmbito da ação do Estado, interesses particulares de distintos grupos e segmentos sociais em detrimento de um sistema de proteção social universal e igualitário. [...] refletindo-se no esmaecimento da constituição de uma esfera pública em nossa realidade, como aqueles segmentos que estão fora do mercado de trabalho – incluindo aí a juventude – passam a ser objeto de políticas (quando existem) pontuais, segmentadas e não regidas pelo paradigma dos direitos sociais.

Na contemporaneidade, há uma mudança nessa diretriz de possíveis políticas universalistas para os jovens, como ocorria em décadas anteriores, pois a organização dos estados nacionais passa a ser redimensionada, sob a influência dos princípios do neoliberalismo e globalismo que têm levado a crescentes processos de reestruturação das relações produtivas e culturais. Conforme Bango (2003, p. 39), “[...] ao se passar da lógica global à lógica das sociedades nacionais, o problema surge quando o contingente maior de ‘desnecessários’ passa a ser os seus jovens, porque isso significa um risco à sustentabilidade da sociedade em seu conjunto”.

Outros movimentos correlatos que contribuem para o surgimento do novo paradigma do jovem, visto como protagonista social/juvenil, corresponde à ampliação do espaço público não-estatal defendida pelo neoliberalismo, idéia que concilia e reforça outra dos novos movimentos sociais que defendem a atuação ativa e responsável do sujeito social na comunidade. Para Gohn (2005, p. 72):

O campo dos novos atores ampliou o leque dos sujeitos históricos em luta pois não se tratava mais de lutas concentradas nos sindicatos ou nos partidos políticos. Houve, portanto, uma ampliação e uma pluralização dos grupos organizados, que redundaram na criação de movimentos, associações, instituições e ONGs.

A discussão e implementação de políticas públicas direcionadas exclusivamente para os jovens surgem na agenda dos estados nacionais latino-americanos a partir da década de 1990. Particularmente, no cenário brasileiro, antes, havia uma tendência de os jovens serem incluídos no universo societário, sendo contemplados nas possíveis políticas sociais de forma geral, sem serem especificamente focalizados em suas necessidades sociais.

### **3. O emergir do conceito de protagonismo juvenil via empoderamento na política educacional brasileira**

O conceito de protagonismo juvenil é discutido no Brasil a partir de 1999, quando Antonio Carlos Gomes da Costa, criador, propagador e maior especialista do conceito de *protagonismo juvenil* no Brasil publica dois livros. O primeiro, em 1999, foi publicado numa parceria entre a Modus Faciendi e a Fundação Ayrton Senna, intitulado: *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. Nele, o autor apresenta os fundamentos do protagonismo juvenil em um capítulo, onde afirma que

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a **participação ativa e construtiva do jovem** na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, 179, grifo do autor).

Logo após, em 2000, publica o segundo: *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (COSTA, 2000), em parceria com a Fundação Odebrech. Neste último, a concepção do protagonismo juvenil é discutida minuciosamente, inclusive, apresentando conceitos e formas de consubstanciação na sociedade brasileira.

Além disso, percebemos que nas décadas de 80 e, notadamente, 90, do século vinte, surge uma nova diretriz institucional, emanada das políticas públicas para juventude advindas dos organismos multilaterais mundiais e do Estado brasileiro, que imputam ao aluno uma posição de protagonista da prática social, inclusive, na educação escolar, nas questões político-administrativas e pedagógicas da escola pública.

Inclui-se, ainda, nessa experiência, a observação sobre a existência dos problemas que resultam da tentativa de reorganizar as formas de participação política dos jovens na educação básica, juntamente com as limitações da organização e do funcionamento acadêmico-administrativo das escolas que iniciam o processo de democratização da gestão, conforme preconizam, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

A proposição do paradigma do protagonismo juvenil, conforme a diretriz sugerida para escola pública, reforça que os discentes tornam-se ativos no processo de ensino-aprendizagem, representando um canal efetivo de expressão sobre a dinâmica administrativo-pedagógica da escola pública.

No entanto, acossados pela necessidade de inserir-se no mundo do trabalho, num momento em que a necessidade de sobreviver, concomitantemente com aquela de ajudar na sobrevivência da família, impõe ao aluno da escola pública, notadamente de ensino médio, uma assunção ao protagonismo juvenil via empoderamento, valor propugnado para a escola brasileira contemporânea.

Isso conduz a uma participação secundária em relação àquela desenvolvida pelos profissionais das instituições educacionais, com exceções daquelas representadas pelo movimento estudantil, surgido no seio de partidos políticos de esquerda e em entidades estudantis, como, por exemplo, a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES).

Mas, seja no âmbito consultivo seja no deliberativo, os alunos não têm sido estimulados a participar nas decisões tomadas pelo coletivo dos atores escolares. Frequentemente o discente tem a função apenas homologatória de uma disposição tomada em um colegiado da escola, fato esse que ocorre contraditoriamente à propalada *gestão democrática do ensino público* (Art. 206 da Constituição Brasileira), inserida nos documentos legais e na tentativa de instrumentalização desse princípio nas práticas administrativo-pedagógicas das escolas públicas brasileiras.

Na revisão dos procedimentos de organização curricular no interior da escola, a chamada gestão democrática, com ênfase no processo participativo, é a principal determinação. Nessa direção, o envolvimento de todos os atores da escola – dirigentes, técnicos e principalmente professores e alunos – deve caracterizar os procedimentos de planejamento, decisões e acompanhamento das ações administrativas e acadêmicas, contexto no qual o aluno assume, teoricamente, um importante papel.

No interior das instituições educacionais, a resolução das pendências administrativas e pedagógicas tem sido tratada como competência da burocracia estatal, seja aquela localizada



na união, nos estados e nos municípios ou, precariamente, no interior da escola.

Os protagonistas dessas políticas, técnicos educacionais, professores e, possivelmente, os alunos, na maioria das vezes, atuam como meros coadjuvantes, situando-se, quase sempre, como executores desprovidos de poder tanto nas reformulações e atualizações pedagógicas quanto na sua execução.

Nessa situação, principalmente no que diz respeito às questões político-pedagógicas, os alunos não participam apresentando sugestões e, por falta de prática e de conhecimento pertinentes, não situam as suas indicações nas diversas dimensões que configuram a organização de uma proposta pedagógica contextualizada. Os elaboradores da proposta acadêmica da escola, por sua vez, também não cultivam estratégias de classificação e aproveitamento das idéias dos alunos sobre o conteúdo e a sistemática de oferta e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa cultura funcional, que historicamente tem excluído do processo decisório parte dos atores sociais diretamente envolvidos na materialização das políticas públicas no âmbito da escola, tem sido um dos responsáveis pelo malogro de muitas pretensões expressas na própria legislação.

Tal comportamento serviu de questionamento para Martins (2002, p. 337) que, ao fazer uma avaliação sobre as causas que levam as políticas educacionais direcionadas a educação básica falharem na obtenção de resultados positivos, indaga:

De que forma esse modelo permite captar as relações dinâmicas entre as diferentes estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciam a trajetória de qualquer política pública, por serem eles agentes do processo de implementação?

O papel secundário dos atores educacionais acentua-se, de forma mais patente, no segmento dos alunos, também pelo fato de serem eles carentes de entidades de classes, ou órgãos representativos bem estruturados, que disponham de canais de pressão política no âmbito nacional, estadual ou local, onde são formuladas e decididas as ações estatais. Esta condição é acentuada pela débil participação política dos entes sociais, fato que atinge graus variáveis de acordo com o momento socioeconômico e político vivenciado em diferentes âmbitos da sociedade brasileira. Abramovay e Castro (2003), comentando a percepção dos alunos sobre a reforma do ensino médio ora implementada, afirmam:

O conhecimento dos alunos sobre a reforma do ensino médio, de acordo com os depoimentos analisados, é incipiente: *É aquele projeto que fala não sei o quê sobre a escola.* [...] No melhor dos casos, alguns alunos demonstram ter conhecimento superficial ou pontual sobre os objetivos e as mudanças propostas. Em geral,

convergem para alusões a pontos não-concorrentes às suas reais intenções, sem referir-se aos seus princípios e finalidades (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 238).

Discutindo as dificuldades encontradas junto aos alunos para execução de um projeto voltado para o ensino médio no Estado de Mato Grosso, Kuenzer (2002) expressa a seguinte situação:

Embora a maioria dos alunos tenha se envolvido com o projeto, avaliando-o como positivo enquanto uma nova forma, mais interessante e viva, de aprender, houve **diferentes formas de resistência** por parte de um bom número de alunos, em especial os do noturno (2002, p. 326, grifo nosso).

Informações extraídas dos dados da pesquisa *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte* (BRASIL, 2006), informam sobre o entendimento dos alunos da escola de ensino médio público noturno em relação às necessidades administrativas e didático-pedagógicas prementes das escolas. Os alunos, em sua maioria, não se encontram alheios à conjuntura escolar, conseguindo indicar as dificuldades e sugerindo soluções para os problemas das instituições educacionais.

Podemos verificar pertinentes opiniões sobre os aspectos administrativos oferecidas por alunos das diferentes escolas do Rio Grande do Norte, incluídas na amostra da pesquisa citada. Quando solicitados que sugerissem formas de colaborar com sua escola, foram apresentadas as seguintes propostas:

Brigar junto à diretora da escola pelos meus direitos como aluno e pela a melhoria da escola com relação à higiene, à segurança e à falta de professores (aluno da Escola Estadual Prof. Francisco Ivo, Natal, 2006);

Indo até as autoridades públicas e reivindicar melhores salários para os professores – professores das redes públicas –, pois acho desprezível o salário desses profissionais (aluno do Centro Educacional José Augusto, Caicó, 2006).

Tendo reuniões para debater as coisas que mais faltam. Embora não seja coisa que dependam da diretoria e sim do governo (aluno do Centro Educacional Felinto Elísio, Jardim do Sérido, 2006).

As opiniões desses alunos, seja sobre o espaço administrativo seja sobre o aspecto curricular, solicitando conteúdos e metodologias que incentivem a construção ativa do conhecimento, ou mesmo na interação intra e extra comunidade escolar, não podem ser enquadradas em evasivas ou indicações superficiais. Contrariamente, coadunam-se com demandas reais do sistema público de ensino.

Os registros resumidos, reforçam a necessária importância protagonismo juvenil

coletivo na escola de educação básica – focando nos alunos do ensino fundamental e médio. Para isso é necessário destacar e diferenciar as diretrizes recomendadas pelos teóricos dos chamados novos movimentos sociais, que fundamentam a idéia de protagonismo dos atores sociais fragmentados e múltiplos, e o contexto característico das ações voluntárias.

Como afirma Melucci (2001, p. 117), por exemplo:

A ação voluntária é, portanto, uma forma de ação coletiva caracterizada por um vínculo voluntário de solidariedade entre seus participantes e pelo fato de que estes não recebem pela participação nenhum benefício econômico direto.

Assim, a ação voluntária se constitui em um mecanismo fundamental do contexto do protagonismo juvenil via empoderamento, sendo apreçoada para os jovens pelos organismos multilaterais mundiais. Nesse intento, a UNESCO, afirma que:

A participação cidadã dos jovens inclui ações como o voluntariado, que deve garantir a subsistência e uma rede de proteção social através da garantia de tempo e recursos para educação, recreação, formação cultural e artística, que deveriam ser parte de quaisquer políticas de juventude [...] Os programas de participação cidadã e voluntariado juvenil constituem uma iniciativa ambiciosa, mas de grande potencialidade, tanto para os jovens, como para a sociedade em seu conjunto (UNESCO, 2004, p. 154-155).

Situando-se neste debate, este artigo defende um protagonismo contrário ao protagonismo voluntário, proposto pelos intelectuais dos novos movimentos sociais na matriz pós-moderna, a exemplo do sociólogo Alberto Melucci (2001), anteriormente citado. Mas, contraditoriamente, compreendemos necessidade de construir um protagonismo juvenil ativo e, principalmente, “coletivo” na escola de educação básica.

O discente deve ser transformado em um protagonista estudantil coletivo que, conjuntamente com os demais membros da escola (professores, funcionários, pais, comunidade, dentre outros), participa ativamente da elaboração e concretização da proposta político-pedagógica e administrativa da escola. Defende-se, portanto, a existência concreta da possibilidade dos alunos da educação básica serem integrantes efetivos de um protagonismo estudantil coletivo, contribuindo ativamente para construção e o desenvolvimento da proposta político-pedagógica e administrativa da escola, a luz do processo de democratização das instituições públicas de educação básica, instituído pelo ordenamento legal do país e defendido de forma intransigente pelas entidades da sociedade civil organizada, principalmente aquelas ligadas a educação (sindicatos, entidades científicas, universidades públicas, dentre outros organismos).

A caracterização da possibilidade de construção do protagonismo estudantil coletivo, por meio da participação do jovem nas decisões e execuções das práticas pedagógico-administrativas da escola de educação básica, passa pela compreensão de que o protagonismo coletivo nega o protagonismo via empoderamento proposto pelos organismos multilaterais e difundido pelos intelectuais dos novos movimentos sociais, da vertente pós-moderna, que advogam a necessidade de estimular práticas sociais em que o jovem estudante passa a ser um pretenso ator individual, voluntário e protagonista, despossuído de uma feição definida quanto a sua caracterização político-ideológica, a exemplo do jovem proposto nos moldes de Melicci (2001).

Entendemos que há necessidade de contribuir para discussões sobre a participação política dos jovens da educação básica, apresentando as possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo, em função da oferta de subsídios que ajudem no debate que constrói o processo de democratização da escola.

Os discentes correspondem a interlocutores privilegiados, na condição de receptores, em termos de análise conjuntural da instituição escolar e de propostas para contextualizar as condições concretas em que se encontra o processo de democratização das escolas públicas.

Admite-se que as opiniões apresentadas pelos alunos são imprescindíveis ao redimensionamento do papel acadêmico exercido pelas instituições educacionais no século XXI. Nesse sentido, torna-se premente saber quais as sugestões dos discentes sobre *o quê* e *o como* deve se processar o ensino oferecido pelas escolas de educação básica, principalmente, em diferentes contextos geográficos, sociais e econômicos. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 33), devemos

considerar os jovens não somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade. O olhar sobre a educação e sua casa – a escola – pede referências a aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante mudança dentro de um mundo ambivalente e contraditório.

A observância desse posicionamento contribuirá para o aperfeiçoamento da prática de administração educacional no interior da escola pública. Situar o aluno como protagonista fundamental no momento de discutir e decidir sobre as práticas pedagógica-administrativas que devem ser implementadas no interior da instituição escolar é um passo decisivo na busca da melhoria da qualidade intelectual e sócio-política dos educandos.

O discente pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a

concretização das atividades escolares, deixando de ser visto apenas como o resultado final, isto é, deixando de ser um ente social secundário na concepção e implementação das ações educacionais no seio da escola.

Sabemos que o aluno aprende apenas quando participa da construção de sua aprendizagem. E para que isso aconteça, ele precisa de uma escola que o convide a participar das decisões que dizem respeito ao projeto pedagógico que a ele se destina. Um projeto que leve em conta sua diversidade e que possa também fazer parte de sua vida. A participação, com certeza, pertence à própria natureza do ato pedagógico (ABDALLA, 2004, p. 105).

Considerando-se as diretrizes legais e curriculares elaboradas, é perceptível a influência de uma junção de vários fatores conjunturais: econômicos, políticos e sociais do país que dificultam a participação do aluno como produtor crítico-social do conteúdo e do processo de ensino.

A própria dinâmica burocrática, improdutiva e excludente das escolas, não tem propiciado fóruns de discussões ou acenado com ações efetivas de modificação da condição de afastamento do aluno. Assim, tem restado aos alunos desenvolverem mecanismos, algumas vezes corretos, outras nem tanto, de resistência aos projetos advindos dos níveis superiores da burocracia estatal ou das direções escolares, muitas vezes, sem identificação aparente com a dinâmica cultural, social e política do grupo de alunos a que se destinam.

Apesar dos entraves e das dificuldades inerentes ao ensino médio público noturno, formam-se novos espaços de democratização das idéias, mesmo aqueles convencionais. Criam-se colegiados escolares e grêmios estudantis que, embora não funcionem como previsto e/ou assumam um papel meramente homologatório das decisões superiores, podem ser uma possibilidade de significativas participações acadêmicas dos alunos. Na relação entre o cotidiano escolar e o meio social externo nascem, entre os alunos, maneiras diversificadas de perceber e analisar o contexto escolar.

Para Lima (2004, p. 95),

Dadas as características do sistema educacional hoje, em particular do ensino médio, com a concentração de jovens das camadas populares nas escolas públicas, cabe, portanto, uma profunda reflexão sobre o papel e as necessárias mudanças nessas escolas. Para tanto, torna-se necessário compreender como vivem, pensam e se expressam os jovens brasileiros.

Embora considerando-se a escola como sendo um espaço social responsável pela transmissão da cultura de participação burguesa, ainda assim, acredita-se ser importante não abandonar a possibilidade de percebê-la como um ambiente contraditório, entendimento que se assemelha àquele proposto por Snyders (2005, p. 102):

As reivindicações dos alunos transformaram-se numa das forças motoras da escola – e igualmente as reivindicações dos pais: umas e outras têm de ultrapassar o estado de utopia anarquizante para tomarem forma em organizações conscientes e responsáveis.

É nesse contexto que os discentes podem contribuir para mudança da dinâmica curricular e infra-estrutural das escolas. De fato, o discente pode ser um interlocutor privilegiado na introdução de propostas e procedimentos acadêmico-administrativos dirigidos à reordenação permanente das ações de gestão da escola de educação básica.

#### **Nota:**

1. O conceito de *empoderamento* foi apresentado durante a Assembléia Geral da ONU, em 12 de julho de 2001, (A/56/180, p. 9). Trata-se da idéia que traz implícito o resgate do sujeito liberal que havia sido desvirtuado ou secundarizado pela sociedade de classes existentes no modelo capitalista social-democrata ou de Estado do Bem-Estar Social. O novo sujeito vem com a responsabilidade moral de protagonizar as mudanças sociais, econômicas, políticas e morais requeridas pela denominada nova sociedade capitalista pós-moderna.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 110).
- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília,DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2003.
- ANDRADE, Rosamaria C. de. Empreendedorismo: um novo passo em educação. In: ACÚRCIO, Marina R. Borges (Coord.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005. p. 11-19. (Coleção Escola em Ação, v. 5).
- APPLE, Michael W. BEANE, James A. (Org.). **Escolas democráticas**. Revisão Técnica de Regina Leite Garcia. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael. *A educação e os novos blocos hegemônicos*. Tradução de Alberto Tosi Rodrigues. *International Studies in Sociology of Education*, v.8, n. 2, 1998. In: RODRIGUES, Alberto T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Série o que você precisa saber sobre...).
- BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios.
- BRASIL. Ministério da educação. **Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade**. Coordenação estadual Maria Doninha de Almeida ... [et al.]. – Brasília,DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 89 p.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 160-179.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

FRIGOTTO. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, Maria da Glória.. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: construindo processos o protagonismo juvenil. In: FRANCA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília,DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 93-111.

MARTINS, Ângela Maria. Pesquisa sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília,DF: Plano Editora, 2002.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MODUS FACIENDI. **Modus Faciendi**. São Paulo, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.modusfaciendi.com.br/index1.htm>>. Acesso em: mar. 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Reinvenções da utopia**: a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.