



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9369 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT05 - Estado e Política Educacional

ESCOLA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Alice Miriam Happ Botler - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

José Almir do Nascimento - UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

ESCOLA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL [\[1\]](#)

Resumo

A pesquisa tem o objetivo de analisar as potencialidades da escola na promoção do protagonismo infantoadolescente, como possibilidade de cidadania ativa. Apresenta recorte de pesquisa em que se entrevistou estudantes do ensino médio integral por meio de grupo focal. Conclui que estudantes assumem um protagonismo vinculado à execução de tarefas, à perseguição das atividades escolares e à colaboração com as ações implementadas pela gestora da escola.

Palavras-chave: Protagonismo estudantil; Escola de Tempo Integral; Gestão Escolar.

Introdução

A pesquisa tematiza escola e democracia e, nesta seara, o protagonismo e a participação estudantil como possibilidade de cidadania ativa. Pauta-se no debate da micropolítica, como repercussão das políticas educacionais que tanto determinam normativas que regem o desenvolvimento das atividades escolares seguindo a racionalidade sistêmica, como as instiga a interpretar localmente as normativas legais, numa elaboração crítica substantiva. Apresenta como objetivo geral, analisar as potencialidades da escola na promoção do protagonismo infantoadolescente, conforme a expressão dos estudantes sobre o que entendem como protagonismo estudantil, a partir de suas experiências.

Considera-se a potência que emana não apenas da juventude escolar, mas de suas novas formas de organização e reivindicação, tal como suscitou a mobilização estudantil ocorrida a partir de 2015 no Brasil (BOUTIN e FLACH, 2017), que levou a perceber que suas demandas coadunam com a ideia de *cidadania ativa* (ARENDDT, 2015; BENEVIDES, 1996). Esta é compreendida como a capacidade de criar direitos, ter iniciativa para abrir espaços de participação política, o que inclui saber pensar, visto que o questionamento é em si mesmo uma forma de pressão (BOTLER, 2004).

Do ponto de vista da construção da cidadania infantoadolescente no Brasil, prescrita na Constituição de 1988, a participação ativa dos atores sociais é central (CARVALHO, 2016), no que se inclui as próprias crianças e adolescentes. Isto é, o protagonismo da sociedade fundamenta os objetivos do país, já que “nor-teia a vida política dos cidadãos a partir da participação, inclusive direta nos atos do Estado, possibilitando a efetividade do exercício do controle social, tendo em vista a defesa dos interesses coletivos.” (NASCIMENTO, 2018, p. 130).

Tal expressão vê-se consolidada como política a partir da década de 1990 por meio de um conjunto de normatizações que não apenas os afirmam “sujeitos de direitos” (BRASIL, 1990), como também criam condições para o desenvolvimento da cidadania anunciada, com a criação de mecanismos para a participação nos espaços educacionais formais e não formais. Nestes termos, o protagonismo implica não apenas em reivindicar produtos e serviços, mas avançar sobre a tomada de decisões na implementação das políticas, o que corrobora a ideia da força do poder local (CUSSIÁNOVICH, 2009).

Assim, a política educacional de Pernambuco estimulou a formação de grêmios estudantis nas escolas secundaristas desde 2002 e a incorporação da curricularização do protagonismo a partir do estímulo à formação de *Clubes de Protagonistas*, implementada pelo Projeto Semear.

No entanto, esses espaços constituídos pela política educacional não comportam, muitas vezes, a expressão de todos os interesses dos alunos, uma vez que, inseridos na organização formal da escola, estão mais sujeitos a pressões da hierarquia institucional. Por tal razão, também nos interessou averiguar as estratégias de participação criadas espontaneamente pelos jovens como resultado de situações de diversas naturezas desencadeadas pelas relações informais da trama institucional.

Metodologia

Este recorte da pesquisa apresenta dados coletados numa Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da zona da mata pernambucana, que tem grêmio estudantil instituído, por meio de um grupo focal com 6 estudantes com idades entre 16 e 17 anos, que se dispuseram espontaneamente a participar. Ao iniciarmos a reunião remota, esclarecemos à todos a respeito do que tratava a pesquisa e de que manteríamos o sigilo de seus dados e obtivemos o consentimento de todos os sujeitos. Estes são compreendidos como *portadores de ação política*.

Os dados foram tratados à luz da Análise Cate-gorial de Conteúdo (BARDIN, 1977), pautada nas fases da pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, tendo como referência os objetivos propostos na pesquisa.

Análise

O Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação normatizadora da cidadania do infantoadolescente, supõe que tais sujeitos incorporem práticas políticas autônomas que lhes permitam resolver problemas de maneira compartilhada com a comunidade adulta. Assim, o protagonismo aponta para a dimensão política e para a incidência social concreta, fundada nas pautas do grupo, percurso no qual se estimula a criação de espaços compartilhados onde possam desenvolver-se como agentes ativos, respeitadas as suas diferenças culturais, bem

como sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Entretanto, os dados analisados indicam, que o protagonismo não seja efetivamente incorporado no cotidiano das escolas, haja vista a cultura hierarquizante e adultocrata, que mantém a expectativa de participação vinculada aos projetos oriundos da iniciativa do docente ou do gestor escolar. Neste sentido, a participação dá-se por meio da execução dos *projetos especiais*:

Ano passado a gente conseguiu experimentar muito disso, porque tiveram vários projetos que eram presenciais, como o festival de danças e a feira de ciências (...). Esses dois projetos sempre foram muito importantes para a gente, desde o fundamental e, infelizmente, veio a pandemia quebrando com todas as nossas expectativas que a gente tinha (...) Os professores disseram “olha, vocês vão fazer isso *online*” e a gente se juntou e fez um grupo (...)! E na feira de ciências, fizemos a mesma coisa. A gente teve um mês, mais ou menos, para fazer as coisas, aí seria uma pesquisa mais aprofundada, mais planejada. Então, no caso do meu grupo, a gente fez um *website*, a gente conseguiu programar um *site* em um mês e foi uma coisa que eu nunca imaginei que a gente faria! Então, eu acho que era desse jeito que veio o protagonismo da gente, sabe? E ainda mais remotamente, que era bem mais complicado! (E1)

Ocupam ainda um lugar de monitoria das atividades didáticas, como auxiliares da gestão, delegada aos representantes de sala durante as aulas remotas:

Ela [a secretária da escola] quem fazia as listas e organizava por onde a gente deveria enviar as atividades, que horário, que dia. Ela sempre ficava disposta a responder a gente, porque nossa diretora, tem muitos alunos pra se dedicar. (E2)

O modelo implantado pela escola é também lastreado pela expectativa de levar o estudante a ter autonomia, tanto para se constituir como sujeito economicamente ativo na sociedade de consumo, quanto para avançar cognitivamente, frente à pressão por resultados educacionais, o que indica mais tutela, do que cidadania ativa.

Acho que quando a gente sair do Ensino Médio a gente vai se inserir na sociedade, a gente vai conseguir ser um profissional bom, porque é pra isso que eles ensinam a gente, orientam a gente. E, como eles dizem, às vezes, o futuro da gente depende da gente mesmo. (E1)

Para isso é que serve o protagonismo juvenil. Quer dizer, eles falam na escola que a gente não tem que depender só deles, tem que procurar em casa, assistir videoaula, ler conteúdos, sempre estar revisando. (E3)

Os extratos mostram que os estudantes não podem ser definidos como sujeitos passivos, já que tem certa visão crítica em relação às determinações das políticas de Estado:

Quando nós passamos para essa plataforma do governo (...) chamada Conectaai, disseram que se a gente baixasse esse aplicativo no celular, teríamos acesso à internet para poder assistir as nossas aulas. Teoricamente, esse aplicativo era perfeito e poderia ajudar a todos os alunos que estavam com dificuldades com internet, como a minha, gente sem conexão, gente que mora em sítio e tudo mais. Isso seria perfeito para estas pessoas. Nós tivemos uma fase de testagem desse aplicativo, mas muitas vezes não pegava. Então, é algo que na teoria era muito perfeito para os alunos, mas não funcionou. Isso não é culpa da direção, claro. (E2)

Além disso, o momento decorrente da pandemia parece ter oportunizado a quebra de hierarquia antes consolidada na escola ou, ao menos, o alargamento da percepção da gestão escolar enquanto equipe. Por outro lado, a determinação política de qualificar a escola pública de ensino médio indica a manutenção das desigualdades sociais.

Mas, falando mais da direção, nós tivemos muito contato com os secretários, que estão ali na direção resolvendo alguma coisa. A gente tinha mais intimidade, com (a secretária), que a gente sempre tirava dúvidas com ela [...] São muitas salas e a gente resolveu ir para o seguinte lado: as pessoas que compõem a direção, a gente vai falar com essas pessoas. Elas estavam no grupo, mas muitas vezes a gente preferia ir no privado, até em horários que não devia. Mesmo assim, elas não respondiam com ignorância, mas respondiam o que sabiam. Tentavam ajudar com o que sabiam. Então eu me aproximei mais da diretoria em si, não só da diretora. (E2)

A percepção de atribuir responsabilidade ao conjunto da diretoria é um importante indicativo democrático que pode implicar um processo de cidadanização e uma percepção menos pessoalizada e mais republicana da gestão da escola pública.

Considerando este olhar sobre a escola, perguntamos se costumam levar demandas à gestão escolar ou aos docentes e quais seriam:

Durante o período em que estava remoto, os professores perguntaram no grupo das atividades, e que estavam lá a diretora, os outros professores e os alunos. Falaram para a gente conversar com o resto da turma para decidir três pessoas para serem representantes. Só que não adiantou de muita coisa porque o representante acabou que não fez nada! (E4)

Alguns compreendem que não houve nenhuma conversa a respeito de dificuldades que estavam tendo, apesar de saberem que colegas precisavam de ajuda:

Porque toda semana tinha aula remota, e na turma da gente pouquíssimas pessoas participavam. Então, é bem complicado *a pessoa sem querer ser ajudado*, sabe? A gente pode ajudar, a gente está sempre disposto a ajudar, só que muitas pessoas não queriam, não ligavam para nada. (E1)

Outros se compreendem como representantes de turma efetivamente e intermediaram dificuldades de colegas, sentindo-se protagonistas:

Muitos alunos também precisavam de ajuda, porque estavam passando por problemas pessoais e a direção deu esse apoio que eles precisavam, conversavam com esses alunos. Mas, nossa equipe de representantes tinha muito contato com a turma e nos aproximou bastante, a gente conseguiu criar um vínculo com a turma. (E5)

Em ambos os casos, assim como nos extratos precedentes, percebe-se que as iniciativas de protagonismo na escola sempre estiveram vinculadas às questões de ordem próprias da gestão escolar, da docência e/ou da manutenção da escola como destaque de um dado modelo de qualidade vinculado à política de Educação Integral em Pernambuco.

Considerações

Entre as determinações do sistema educacional em Pernambuco, a escola de tempo integral tem como uma de suas diretrizes, o estudante como protagonista. Este, no entanto, tal como pudemos ver a partir da sua vocalização, não vem pautando demandas, nem age incisivamente contra a ausência do Estado. Ao contrário, assume um protagonismo vinculado à execução de tarefas, à perseguição das atividades escolares e à colaboração com as ações implementadas pela gestora da escola.

Esse modelo de atuação afasta-se do princípio de participação postulado pelos movimentos estudantis e pela normatização dos direitos da criança e do adolescente, ou melhor, do usufruto da capacidade de mobilizar, criativamente, ações coletivas e conferir centralidade em seus pleitos por democracia, direitos e justiça no seio de uma ordem adultocêntrica.

Referencias

ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a Democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 38: São Paulo, 1996.

BOTLER, A. H. *A escola como organização comunicativa*. 2004. 299f. (Tese de doutorado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CUSSIÁNOVICH, A. *Ensayos sobre Infancia: Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima – Peru: IFEJANT, 2009.

NASCIMENTO, J. A. *A educação como dispositivo de proteção integral à criança e ao adolescente: um discurso de qualidade*. 2018. 375f. (Tese de doutorado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

[1] Recorte parcial de pesquisa financiada pelo CNPq