



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

13698 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT05 - Estado e Política Educacional

PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO: A GESTÃO ESCOLAR NUMA ENCRUZILHADA

José Almir do Nascimento - UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Alice Miriam Happ Botler - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO:

A GESTÃO ESCOLAR NUMA ENCRUZILHADA

Resumo

O objetivo do trabalho consiste em analisar as potencialidades da escola na promoção do protagonismo infantoadolescente, como possibilidade de cidadania ativa. Traz um recorte de pesquisa do tipo estudo de casos, que coletou dados por meio de entrevistas em que gestores de escolas integrais do ensino médio, em Pernambuco, apontam como se materializa na micropolítica escolar a regulação do protagonismo e da participação dos adolescentes. A conclusão aponta que as escolas empreendem uma vinculação da ação estudantil ao sucesso nos testes de larga escala.

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

Introdução

Apresentamos neste trabalho um recorte de pesquisa que trata da relação entre escola e democracia, destacando o papel do protagonismo e da participação dos estudantes como

formas de exercer a cidadania. A pesquisa enfoca o debate micropolítico, isto é, como a escola responde aos determinantes das políticas educacionais no que diz respeito ao desenvolvimento das ações escolares que promovam espaços justos e democráticos de efetiva participação dos estudantes. Entretanto, ao operar localmente tais políticas, permite-se que as escolas interpretem essas normas, dando-lhes sentido e ação singulares.

Abordamos neste texto a perspectiva dos gestores de duas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) de Pernambuco, cujo objetivo é analisar como a escola promove a ação política dos jovens estudantes, com base nas experiências e na compreensão dos gestores escolares sobre o protagonismo estudantil.

A participação da comunidade para a definição das diretrizes escolares está posta em diversos documentos normativos da política educacional, estabelecendo a gestão democrática como um dos princípios do ensino público (BRASIL, 1988; 1990; 1996). Ademais, o protagonismo estudantil, colaborativo das ações escolares, tem se estabelecido como um tema em diversas políticas educacionais desde a década de 1990. Isso ocorre porque, de um lado, há uma consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estabelece a participação infantoadolescente como direito da cidadania (FERREIRA, 2010); e, por outro, em decorrência do aprofundamento do discurso neoliberal de que a educação deve aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que, em larga escala, poderia influenciar positivamente as taxas de crescimento econômico dos países.

É nesta perspectiva que a política educacional de Pernambuco prevê a promoção do protagonismo estudantil, seja por meio dos grêmios estudantis, preservando-se a capacidade de auto-organização ou, de outro modo, por meio dos *Clubes de Protagonismo*, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a este adolescente assimilar e assumir uma postura empreendedorista-mercantil.

A implantação dessa política decorre da intervenção de um grupo de empresários que, no ano 2000, assumiram em parceria público-privado, a gestão do Ginásio Pernambucano, cuja ingerência serviu de iniciativa à criação do atual modelo de educação integral (PERNAMBUCO, 2008), com a intenção de desenvolver ações direcionadas à melhoria da qualidade do ensino. A partir daí, o modelo “cujo foco é o Protagonista Jovem e a construção do seu Projeto de Vida” (ICE, 2023) foi replicado como modelo a ser adotado na escola pública estadual e, mais tarde incorporado nacionalmente no Novo Ensino Médio.

No âmbito estadual, o programa de educação integral destina-se a “consolidar o modelo de gestão por resultados nas EREMs e nas Escolas Técnicas, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” e “sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais”, tendo como uma das metas “implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil” (PERNAMBUCO, 2008). Também vislumbrada na meta 6 do Plano Estadual de Educação, cuja estratégia 6.5 indica-lhe seu caráter neoliberal: “fundamentar a concepção da educação integral como espaço privilegiado do exercício da

cidadania, e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo” (PERNAMBUCO, 2015).

Entretanto, enquanto política educacional, estabelece espaços de participação na organização formal da escola, mas os sujeitos estão submetidos a pressões da hierarquia institucional, afastando-se assim dos princípios estabelecidos pelo ECA que favorecem a efetivação das garantias da cidadania e da democracia escolar. O protagonismo

implica uma dimensão de luta, resistência, combate e/ou enfrentamento dos antagonismos produzidos pelo mundo real, experimentados e vivenciados pela voz ativa dos sujeitos que são postos em confronto na arena política. Constitui uma tomada de posição face às ameaças que afetam a todos como espécie. Nestes termos, protagonista é aquele que assume a construção de uma realidade nova, fazendo brotar sonhos novos e a pavimentação de uma nova sociedade (AMARAL, 2022, p. 56).

Em seu sentido utópico, espera-se que este rompa com as estruturas rígidas da escola e da sociedade, e o ponto de partida deve ser feito a partir das reais necessidades e interesses dos estudantes, o que exige que seu educador também seja protagonista (SINGER, 2017). Entretanto, o modelo de gestão por resultados no âmbito da educação leva a uma pressão sobre educadores a fim de que estes alcancem alta performance e melhorem progressivamente os resultados nos testes de cognição, conflitando com as demandas reais dos estudantes.

Assim, questionamos como os gestores de EREMs em Pernambuco têm equalizado os anseios de renovação do mundo comum presentificado nos educandos (ARENDDT, 2015) e a política educacional que pressiona por altos índices nos testes de larga escala? Para responder a esta questão, interessou-nos averiguar as estratégias dos gestores relativamente a esse dilema.

Metodologia

Este recorte da pesquisa apresenta coleta em duas EREMs pernambucanas, sendo uma no interior e outra na capital, que têm grêmios estudantis e o programa de Protagonismo Juvenil. Realizamos entrevistas semiestruturadas, garantimos o sigilo de seus dados e obtivemos o termo de consentimento.

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

Análise

A política educacional em Pernambuco tem como horizonte fomentar ações pedagógicas que promovam o protagonismo e incentivem a participação dos estudantes no processo educativo, de forma a desenvolver competências e habilidades que permitam sua atuação no mundo do trabalho. Neste sentido, como afirma o Gestor da EREM em Recife (G1), “o lance do protagonismo juvenil é despertar essa iniciativa profissional. Essa iniciativa de ele tomar conta de sua vida, independentemente da área que você tem aptidão”. O modelo implantado pela escola é lastreado pela expectativa de levar o estudante a ter autonomia para se constituir como sujeito economicamente ativo na sociedade de consumo, mas não só.

Além disso, a Gestora da EREM no interior (G2) aponta o protagonismo vinculado também ao avanço cognitivo, frente à pressão por resultados educacionais, portanto, comparando-se aos resultados de aprendizagem com escolas privadas. Ela afirma: “referência no ensino. Até porque o professor que nós temos, ele fez um trabalho na escola pública, não na escola particular. (...) Trabalhando com os alunos o protagonismo”.

Nestes termos, estudante protagonista é aquele *selecionado* entre aqueles com predisposição à liderança, mas igualmente, que seja capaz de ser aliado às defesas e compromissos da gestão escolar. Por isso, “são protagonistas, os alunos que gostam realmente de participar” (G2), ou seja,

quando a gente percebe que um aluno tem potencialidade, e a gente vai conduzindo ele nessa perspectiva de liderança, na perspectiva de representação da escola nos eventos, de mobilização da turma, de liderança, de condução. E vai desenvolver esses aspectos nele, para que ele consiga ser independente, quando sair daqui. (G1)

Quando G1 lança os resultados para da ação protagônica, lança-a para o futuro, para a qualificação para o trabalho. Esta mesma expressão permite notar que o modelo de ação participativa nestas escolas não necessariamente conduz às práticas de engajamento dos estudantes às suas demandas próprias ou de seus grupos de referência, nem tampouco fortalece seu poder de tomada de decisões, mas responde às demandas da burocracia escolar. Não à toa, estes estudantes são escolhidos por seu perfil, como diz G1: “os professores que vão fazer as sugestões: ‘fulana está muito dedicada às minhas aulas’. E, dessa maneira que a gente vai selecionando”, para que assim possam “desempenhar atividades, [ou seja, eles] têm responsabilidades na escola”.

G2 esclarece que as atividades desenvolvidas durante a pandemia, por este grupo, foram fundamentais para a manutenção do funcionamento das aulas: “nós tivemos vários alunos que ajudaram muito a escola, bem como os professores.” Estes alunos executaram funções de monitoria de disciplinas com abertura de salas virtuais ou transmissão pelo

Youtube, de busca ativa dos alunos evadidos, apoio emocional aos colegas e até atividades de integração com a comunidade onde está inserida a escola.

Porém, em tais condições, as relações de poder na escola tendem a perpetuar uma centralização autoritária e pouco justa, já que as demandas dos estudantes são suprimidas pelas pressões por bons resultados nas avaliações. Tais aspectos reverberam na escolha das lideranças, apontadas por G2: “o grêmio, no momento está desativado, ainda não temos representante. A gente ia escolher exatamente por agora”, impossibilitado pela pandemia. Sobre isso, G1 também afirma que “particularmente, não acho o grupo do grêmio muito independente. Eu acho muito dependente da gente. Fica muito esperando a gente”.

Entretanto, a despeito desta observação, as ações políticas divergentes não encontram eco no micro campo escolar, porque estes são excluídos da escola. Este processo de exclusão pode ocorrer de diversos modos, seja dos mais vulneráveis, seja pela alta competitividade.

Portanto, as EREMs vão se configurando numa associação de estudantes de contextos e realidades convergentes com o *status quo* pretendido pela escola, sem pauta política. G2 relata que as principais causas de conversa com a gestão são sobre o processo de ensino-aprendizagem. G1 trata das demandas levantadas pelos estudantes: “a demanda é, por exemplo, jogar bola no intervalo”.

Assim, o excesso de cobrança para os resultados e o volume de conteúdos exigidos nas escolas integrais gera um cansaço excessivo e inabilita os estudantes à organização política e, ao mesmo tempo, conduz à personalização durante a escolha. Os processos que levam às práticas de protagonismo tendem a manifestar um modelo de protagonismo juvenil *tutelado*, em que é preciso conservar os privilégios individuais e o *status* de poder.

Carvalho (2016) denomina isso de “estadania”, o que permite compreender que o *status* adquirido por estes JP é de uma concepção da gestão em que não se admite o conflito. Quando lideranças divergentes chegam à escola, são cooptadas para o grupo dos protagonistas ou então, não adaptados no sistema integral, excluídos. Em ambos os casos, percebe-se que as iniciativas de protagonismo nestas EREMs estiveram vinculadas às questões de ordem próprias da gestão escolar, da docência e/ou da manutenção da escola como destaque de uma gestão por resultados, vinculada à Educação Integral em Pernambuco.

Considerações

Uma das diretrizes do sistema educacional em Pernambuco é a implementação de escolas de tempo integral, onde o estudante é colocado como protagonista. No entanto, ao ouvirmos os gestores dessas escolas, percebemos que os estudantes não estão demandando mudanças significativas nem agindo de forma proativa contra a falta de apoio do Estado. Em

vez disso, eles estão assumindo um papel de liderança ligado à realização de tarefas, participação nas atividades escolares e colaboração com as ações propostas pelos gestores dessas escolas.

A falta de protagonismo dos estudantes pode ser reflexo de uma cultura educacional mais tradicional, em que o conteudismo é visto como central na aprendizagem, deixando pouco espaço para a participação política ativa dos alunos na escola. Além disso, a cobrança das gestões por resultados ascendentes nos testes de larga escala pode limitar as possibilidades de ação dos estudantes.

Esse modelo de atuação afasta-se do princípio de participação como direito humano, presente na Constituição Federal e no ECA, mas aproxima-se de um modelo de gestão dos processos educacionais e da democracia fundados na ideologia neoliberal, impactando na forma da organização pedagógica e consecução da cidadania ativa.

Referências

AMARAL, Lucas. As infâncias e o direito à Cidade: protagonismo e participação num movimento social por moradia. In: NASCIMENTO, José Almir; SILVA, Anderson Rafael. *Infâncias: textos e contextos*. Petrolina: Oxente, 2022. p. 46-62.

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

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>

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

FERREIRA, Luiz Miguel. *Temas de direito à educação*. São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2010.

ICE. *A história do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação nasceu de um “acaso” e da trajetória de retomada do ensino de qualidade em Pernambuco*. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em 17 de abr. de 2023.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar n. 125, de 10 de julho de 2008*. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife: ALEPE, 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?>

[tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=](#)

PERNAMBUCO. *Plano Estadual de Educação*. Lei Estadual nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Recife: ALEPE, 2015. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>

SINGER, Helena. *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Alana, 2017.