

PATRICIA RAMIRA DE OLIVEIRA

**VIVENCIANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE VIÇOSA - MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

PATRICIA RAMIRA DE OLIVEIRA

**VIVENCIANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE VIÇOSA - MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título *Magister Scientiae*.

APROVADA: 06 de setembro de 2017.

Priscilla Bitencourt Freitas

Marcelo Loures dos Santos
(Co-orientador)

Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

*À minha mãe, exemplo de ser humano, meu amor,
amparo e abrigo.*

*Deixa o menino jogar ô iaiá.
Deixa o menino aprender ô iaiá.
A saúde do povo daqui, é o medo dos homens
de lá. Sabedoria do povo daqui, é o medo
dos homens de lá. A consciência do povo
daqui, é o medo dos homens de lá.*

Natiruts

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato muito poderoso e sublime. Diferentes crenças indicam que, por meio do agradecimento, é possível atrair uma sucessão de bons acontecimentos, bem como a oportunidade de vivência ao lado de pessoas que chegam em nossas vidas para acrescentar e ensinar. Dessa forma, acredito que o mestrado tenha sido fruto de um momento de agradecimento, ainda à época de graduação, uma vez que grata pela colação de grau, eu ambicionava ir mais longe e aprender mais, crescer mais.

Portanto, não poderia deixar de voltar a agradecer a Deus pela oportunidade de experienciar uma pós-graduação que me trouxe um imenso amadurecimento enquanto pesquisadora, pessoa e profissional. Mesmo em meio às dificuldades do caminho, pude chegar até aqui, confiando no zelo e na força que vem de Deus. Toda Glória seja dada ao Senhor!

Em segundo, não poderia deixar de agradecer a pessoa fundamental em todas minhas conquistas: minha mãe. Esta pessoa guerreira e dedicada que me ensinou a nunca me deixar abater pelas dificuldades da vida, sempre me incentivando ir além daquilo que um dia imaginei poder. Obrigada por sempre acreditar em mim, Mamis!

Ao Vinícius que, com amor, paciência, otimismo e compreensão, esteve comigo ao longo desses anos, cuidando para que nenhum obstáculo fosse suficiente para me fazer parar. Obrigada pelos sorrisos, pelas leituras de cada texto meu, pelas discussões intermináveis e por me fazer transbordar.

À Arieta que, sendo uma ótima surpresa de república, tornou-se confiante e cúmplice nesse processo de pós-graduar. Obrigada pelo companheirismo, paciência e papos leves após dias estressantes.

À Manuzita que foi a minha primeira amiga em Viçosa e grande responsável pelo meu interesse em ingressar no mestrado. Obrigada por compartilhar tantos momentos de vida e academia comigo.

Aos demais colegas de mestrado por compartilharem aprendizados e me fazer perceber que a vida pode ser leve mesmo cursando uma pós-graduação. Em especial, às amigas de graduação que o mestrado me permitiu continuar convivendo, Roberta, Sabrina e Thaís, e àquelas que pude fazer: Rita Alice e Viviane. Vocês se tornaram importantes pontos de apoio e desabafos.

Ao meu doce Orientador, Edgar Pereira Coelho, que com todo carinho me recebeu como orientanda me amparando e confiando em mim.

Ao meu Coorientador, Marcelo Loures do Santos, que acreditou no potencial do meu trabalho e, com infinita paciência, manteve-se ao meu lado, me conduzindo durante a construção desta pesquisa.

Ao grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa, em todas as instâncias, por serem parceiros desta pesquisa e possibilitarem o seu desenvolvimento de forma agradável e positiva.

Aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Raul de Leoni que receberam a pesquisa e voluntariaram-se como partícipes dela. Bem como, ao professor de sociologia e a direção que, sempre solícitos às minhas demandas, colaboraram para a viabilização deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

CFRB – Constituição Federal da República do Brasil.

ECA – Estatuto da Crianças e Adolescente.

ed. – Edição [Número de edição de uma obra. Confira Referência].

et al. – Em latim quer dizer “outros” ou “outras” [Abreviação usada em citações bibliográficas quando a obra possui mais de três autores. Confira Referência].

f. – Folhas. [Referente ao número total de folhas para textos acadêmicos como monografias, dissertações e teses. Confira Referências].

In. – Abreviação latina de expressão neutra para em. [Confira Referências].

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

n. – Número.

Org. – Organização de. [Para obras organizadas por um/uma autor/a. Confira Referências].

p. – Página.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PNE – Plano Nacional da Educação.

SciELO – Scientific Electronic Library Online.

USAID - United States Agency for International Development.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

v. – Volume. [Para periódicos científicos e outros tipos de obras. Confira Referências].

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Lista de Figuras

Figura 1 – Pátio da Escola Estadual Raul de Leoni durante atividade desenvolvida pelo Projeto da Família e nomeada “Família e comunidade”	42
Figura 2: Painel 1 – Democracia	46
Figura 3: Painel 2 – Para ser mais.	47

RESUMO

OLIVEIRA, Patricia Ramira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2017. **Vivenciando espaços de formação democrática: Uma experiência em uma Escola Estadual de Viçosa - MG.** Orientador: Edgar Pereira Coelho. Coorientador: Marcelo Loures dos Santos.

A presente pesquisa fundamentou-se em compreender as colaborações de espaços democráticos na formação de subjetividades democráticas, sendo estes construídos no ambiente escolar. Isto é, primeiramente, buscou-se perceber como estudantes entendem a noção da democracia e como a reconhecem no âmbito escolar. Ademais, promoveu-se espaços democráticos a fim de perceber como esta noção emerge e/ou se amplia, ou não. Para tal, foram realizadas entrevistas com discentes voluntários do segundo ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do município de Viçosa a fim de obter-se uma compreensão inicial, bem como reunir palavras-chave que caracterizam suas concepções. Estas palavras-chave orientaram os momentos de discussão que, à luz dos preceitos do círculo epistemológico, foram discutidas e ressignificadas pelos estudantes. Para o desenvolvimento desta dissertação, de caráter qualitativo, foi estabelecido uma parceria junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa com o intuito de favorecer a aproximação ao ambiente escolar sem que houvesse grande estranhamento e/ou sobrecarga no âmbito escolar à medida que fosse desenvolvido o trabalho, além de buscar potencializar experiências que já estavam sendo desenvolvidas. A concepção de democracia das estudantes apresenta-se de forma segmentada, uma vez que, embora consigam apontar aspectos democráticos no cotidiano da escola ou em geral, não conseguem estabelecer uma definição.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Patricia Ramira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2017. **Experiencing spaces of democratic formation: An experience in a public school in Viçosa Minas Gerais.** Advisor: Edgar Pereira Coelho. Co-Advisor: Marcelo Loures dos Santos.

This research was based on understanding the collaborations of democratic spaces in the formation of democratic subjectivities, being these constructed in school. Firstly, sought to understand how is the students perception of democracy and how they recognize it in the school. In addition, democratic spaces have been promoted in order to understand how this notion emerges and / or widens, or not. Voluntaries students of the second year in a public school of Viçosa, Minas Gerais, were interviewed, to obtain an initial understanding. They offered keywords to show their conception of democracy. These keywords guided the discussion that, in line of the precepts of the epistemological circle, were discussed and resized by the students. For the development of this qualitative dissertation, a partnership was established with the Institutional Scholarship Program for the Teaching of the Course of Social Sciences of the Federal University of Viçosa with the aim of favoring the approach to the school environment without any great strangeness and / or overload in the school environment as the work was developed, in addition to seeking to enhance experiences that were already being developed. The conception of democracy of the students presents itself in a segmented way, since, although they are able to point out democratic aspects in the daily life of the school or in general, they can't establish a definition.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. DEMOCRACIA, DEMOCRACIAS: SUAS CONTÍNUAS IDEALIZAÇÕES. ...	5
2.1 DEMOCRACIAS: NOÇÕES GERAIS DE SUA CONCEPÇÃO	5
2.2 DEMOCRACIA REPRESENTATIVA E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: NOVAS CONCEPÇÕES	13
2.3 DEMOCRACIA NO BRASIL: NOÇÕES GERAIS EM ÂMBITO NACIONAL.....	16
3. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO	21
3.1 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA PRIMEIRA INTRODUÇÃO	21
3.2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	23
3.3 ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA	30
4. POR UM PROJETO DE RENOVAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	33
5. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	35
5.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	35
5.2 METODOLOGIA	36
6. NA PRÁTICA: A DESCRIÇÃO DA PESQUISA EM AÇÃO	39
6.1 PRIMEIROS PASSOS	39
6.2 PÚBLICO PARTÍCIPE	41
6.3 O ESPAÇO ESCOLAR	43
6.4 ENTREVISTAS.....	46
7. ANÁLISE DOS DADOS	51
7.1 CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA	51
7.2 O RECONHECIMENTO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA	56
7.3 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO.....	61
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	71
ENTREVISTAS: PARTE 1	71
CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICO	81
ENTREVISTAS: PARTE 2.....	90
ENTREVISTAS: PARTE 3.....	96

1. INTRODUÇÃO

Por volta de setembro de 2015, o governo estadual do estado de São Paulo anunciou novas medidas educacionais em que visavam uma reorganização educacional. As medidas consistiam em uma tentativa de reestruturar a dinâmica escolar, a fim de que as escolas da rede estadual de ensino atendessem apenas um ciclo, ou seja, em uma escola seria oferecido apenas um período escolar: ou o Ensino Fundamental 1, ou o Ensino Fundamental 2, ou o Ensino Médio. Os estudantes das escolas atingidas por esta mudança deveriam ser transferidos para outras escolas que atendessem o seu ciclo escolar ou acolher demais estudantes do mesmo ciclo. Segundo explicita¹ o antigo secretário de Educação do estado de São Paulo, Herman Voorwald, esta decisão fundamentou-se na significativa redução de matrículas na rede pública de ensino, que tem diminuído nos últimos anos devido à queda de natalidade, na municipalização e na transferência de estudantes para a rede privada de ensino.

No entanto, após a divulgação desta medida, a comunidade escolar mobilizou-se para evitar que o projeto fosse colocado em prática. Em especial, os discentes, apoiados pelo sindicato dos professores, protestaram em suas instituições de ensino e na Avenida Paulista, pois, temiam serem transferidos para escolas distantes de suas residências, colocados em turmas superlotadas, além da possibilidade de fechamento de algumas escolas². Assim, suas reivindicações consistiam na falta de diálogo do governo junto aos atores da escola na formulação desta medida e, nesse sentido, buscaram pressionar o governo estadual a abandonar esta proposta, tomando o protagonismo em ações que objetivavam uma participação efetiva nos processos que envolvem o ensino e aprendizagem e o ambiente escolar.

Dessa forma, a partir do final de 2015, as reivindicações alcançaram mais estados³ e, nesse sentido, mais discentes se mobilizaram por todo o território nacional com o intuito de postular diálogos mais próximos aos governos acerca das propostas cunhadas pelos executivos estaduais e nacionais, além de exigirem melhorias na qualidade da educação pública. A principal forma de protesto aconteceu por meio de ocupações das instituições de ensino em que os estudantes acampavam nestes locais e, de modo geral,

¹ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-reorganizacao-paulista-e-o-novo-modelo-de-escola>. Acesso em 04 de novembro de 2016.

² Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/13/veja-15-perguntas-sobre-a-reorganizacao-da-rede-estadual-de-sao-paulo.htm>. Acesso em 04 de novembro de 2016.

³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html. Acesso em 07 de julho de 2017.

desenvolviam atividades que buscavam manter a organização e conservação do ambiente físico escolar, bem como promover momentos de debates democráticos que resultaram no estabelecimento de assembleias (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016)

Nesse sentido, embora o princípio democrático seja um dos aspectos orientadores da gestão educacional, nota-se a emergência de se promover espaços que propiciem o diálogo acerca das deliberações em âmbito educacional, de forma a envolver ativamente toda a comunidade escolar. Isto é, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), em 1988, o viés da democratização abarcava não somente o âmbito político e social, mas ainda o segmento educacional. Isso porque, este documento passou a definir a democratização da educação para além das garantias das pessoas ao direito à educação, ao passo que indicou promover uma gestão escolar democrática, que fomentasse a participação da comunidade nos assuntos escolares.

Estas concepções são reafirmadas mais tarde, como na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394 de 1996, que assinala a necessidade de assegurar a presença de instâncias participativa, a fim de envolver todos os atores do processo de ensino – aprendizagem nas deliberações das instituições escolares. Outro documento que evidencia os princípios democráticos e a participação enquanto aspectos orientadores do processo educação é a Lei nº 13.005 de 2014, nomeada como Plano Nacional de Educação (PNE). Neste plano são apresentadas diretrizes orientadoras do trabalho escolar coadunado às metas que devem ser alcançadas até o ano de 2024. Dessa forma, na meta 19, é confirmada a fixação da gestão democrática como meio de administração da educação, bem como a participação de discentes em instâncias representativas no espaço escolar⁴ que, por sua vez, não havia sido evidenciada nos documentos anteriores.

Destarte, ao introduzir os princípios democráticos nas instituições escolares, é possível fomentar a construção de espaços favoráveis para uma formação educacional democrática com base em uma disposição igualitária e de livre debate. Assim, os discentes inseridos neste ambiente, podem vivenciar relações horizontais, pressupondo sua participação durante o processo de aquisição de conhecimentos diversos, bem como nos assuntos que envolvem o cotidiano escolar. Para mais, esta vivência pode também impulsionar a formação de subjetividades democráticas, uma vez que esta caracteriza-se

⁴ Meta 19 do PNE: 19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, Lei nº 3.005, de 25 de junho de 2014).

por buscar potencializar uma percepção crítica dos indivíduos ao seu meio, compreendendo, deste modo, o papel que desempenham em sociedade.

Nessa perspectiva, este estudo buscou compreender as colaborações de espaços democráticos na formação de subjetividades democráticas, sendo estes construídos no ambiente escolar. Para tanto, entrevistou-se estudantes voluntários do segundo ano do ensino médio de uma Escola Estadual do município de Viçosa, a fim de compreender a perspectiva destes estudantes sobre o princípio democrático e como eles identificam – ou não – este preceito no âmbito escolar. Além disto, à luz dos pressupostos da pesquisa participante, promoveu-se um espaço democrático, com debates sobre temáticas frequentes na entrevistas, objetivando ampliar a compreensão acerca do entendimento destes estudantes sobre democracia.

Desse modo, buscou-se estabelecer uma parceria com Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais em todos os segmentos com o intuito de delinear estratégias adequadas para o desenvolvimento da pesquisa conforme a vivência destes no cotidiano da escola escolhida. Assim, os professores coordenadores lotados na Universidade, professor supervisor lotado na instituição de ensino regular, estudantes pibidianos foram convidados a participar nas diferentes circunstâncias que envolveram a pesquisa. Para mais, a colaboração do PIBID significou, ainda, ingressar no âmbito escolar de modo a potencializar experiências que já estavam sendo desenvolvidas por eles/as e, nesse sentido, minimizar as estranhezas e sobrecargas de um corpo estranho na instituição

Sendo assim, este estudo está dividido em nove (9) capítulos. A contar da introdução, o segundo capítulo compreende a “Democracia, democracias: Suas contínuas idealizações” em que faz-se uma apresentação das concepções democráticas desde seus primeiros registros reconhecidos pelas sociedades Ocidentais, até os dias de hoje, perpassando por um breve relato da inserção e reinserção deste princípio no Brasil. O terceiro capítulo expõe a relação entre a noção democrática e a escola, enfatizando este vínculo na história da educação no Brasil e, por fim, é indicado estudos acerca deste tema em plataformas de publicações científicas. O quarto capítulo esclarece as possibilidades de reinvenções democráticas à luz de Boaventura de Sousa Santos e teóricos afins. O capítulo cinco apresenta a organização da pesquisa, indicando os objetivos e os pressupostos metodológicos utilizados neste estudo. No capítulo seis é descrito as atividades realizadas para levantamento de informações, tal qual orientada pela metodologia escolhida. No capítulo sete são caracterizada a escola em que a pesquisa desenvolveu-se, bem como os partícipes: estudantes da instituição escolar, estudantes

pibidianos e o professor supervisor do PIBID e professor de sociologia na escola. No capítulo oito é desenvolvida a análise dos dados buscando reconhecer três tópicos: a concepção de democracia, a concepção de democracia na escola e a escola como espaço democrático. No capítulo nove são expostas os argumentos finais da pesquisa nas considerações finais. Por fim, nos anexos, são disponibilizadas as transcrições das entrevistas e dos círculos epistemológicos, a fim de situar o leitor acerca do contexto em que a pesquisa esteve inserida.

2. DEMOCRACIA, DEMOCRACIAS: SUAS CONTÍNUAS IDEALIZAÇÕES.

A noção de democracia é fruto de um longo processo de construção e reconstrução que se inicia na adoção deste princípio como forma de governo nas sociedades, especialmente as ocidentais. Para além, esta noção é tema constante de debates e tem permeado instâncias para além do sistema político, orientado modos pensar e viver. Nesse sentido, buscar-se-á apresentar neste capítulo as elaborações deste modo de governo cunhado enquanto arranjo político e social até os dias de hoje, destacando seus principais segmentos, além de evidenciar este princípio no contexto brasileiro.

2.1 DEMOCRACIAS: NOÇÕES GERAIS DE SUA CONCEPÇÃO

Segundo o cientista político Robert Dahl (2001), a primeira vivência democrática poderia ser datada em 500 a. C. devido ao modo organizacional de tribos nômades deste período. Conforme teoriza o autor, os arranjos políticos dos tipos democráticos se caracterizavam como os “mais naturais” (p. 20), enquanto as tribos eram envolvidas por uma lógica de igualdade nas deliberações do grupo e vivenciavam em condições favoráveis⁵ a este tipo de organização. Dessa forma, os tipos democráticos constituídos ao longo da história seriam reinvenções da deste primeiro modelo.

Apesar disso, a Grécia é assinalada como o lócus originário da primeira democracia ocidental. Conforme Held (1987), embora não haja muitos registros quanto aos detalhes de seu surgimento, tampouco da forma como foi estabelecida, a democracia no século VI a. C. referia-se a um “governo do povo” (em grego, *demos* – povo e *kratos* – governo), pressupondo uma igualdade política entre os seus componentes. No contexto de Atenas, o povo - ou cidadãos - era entendido restritamente por homens adultos de descendência puramente ateniense, sendo estes os que tinham o poder soberano e participação no processo político do Estado. Assim, a “igualdade política” nada se assemelhava a um poder proporcional, pois somente os cidadãos eram habilitados para a vida política e, apesar disso, não havia garantias de exercerem uma mesma influência (HELD, 1987).

Assim, os cidadãos se reuniam em assembleia para debater e deliberar sobre questões que julgavam pertinentes para o bom desenvolvimento da cidade-estado. A

⁵ Dahl aponta para cinco condições que influenciam o estabelecimento da conjuntura democrática, são elas: “1. O controle dos militares e da Política por funcionários eleitos; 2. Cultura política e convicções democráticas; 3. Nenhum controle estrangeiro hostil à democracia; 4. Uma sociedade de economia de mercado modernas; 5. Fraco pluralismo subcultural” (DAHL, 2001, p. 163)

participação dos cidadãos era assegurada por meio do “discurso livre e sem restrições, garantido pela isogenia, um direito igual de falar nas assembleias soberanas” (HELD, 1987, p. 17). Essa é uma qualidade importante, ao passo que é neste momento que a participação é incorporada como um princípio fundamental para o exercício democrático.

Contudo, esta prática democrática apresentava fragilidades que foram objetos de críticas de diversos teóricos. Entre eles pode-se destacar Xenofontes e Platão. O primeiro elaborava suas críticas por meio de histórias nas quais indicava

A necessidade dos servidores públicos e dos cidadãos de prestarem contas à Assembleia, o controle popular dos servidores públicos que tinha o controle do Estado, um dispendioso debate aberto, decisões tomadas por reuniões da massa e vários outros aspectos da cidade-estado ateniense. Ela ilustra também como esta rica textura de participação era moldada pela dependência para a plena participação na capacidade de oratória; embates entre grupos rivais de líderes; redes informais de comunicação e intriga; a emergência de facções fortemente opostas que estava preparadas para forçar medidas rápidas e decisivas; a vulnerabilidade da Assembleia à excitação do momento; a base instável de certas decisões populares; e o potencial para instabilidade política de um tipo muito geral, devido à ausência de algum sistema que colocasse freios a comportamentos impulsivos (HELD, 1989, p. 26).

Já Platão acreditava que a administração política deveria ser de uma minoria, uma vez que “a democracia marginaliza o sábio” (HELD, 1989, p. 29). Isso porque, para esse teórico, o desejo pela liberdade e igualdade política ocasionaria uma sociedade múltipla, isto é, com diferentes grupos. Essa multiplicidade, ameaçaria a coesão social resultando em uma vida política fragmentada e baseada em uma guerra de interesses, tornando inviável a promoção do bem comum e da justiça. Para ele, era necessário então um “governo da sabedoria”, em que os filósofos seriam os responsáveis por gerir o Estado de forma sensata e prudente.

Concomitantemente a forma de governo democrática grega, de acordo com Dahl (2001), é a de Roma. Embora tenha sido chamada pelos romanos de república⁶ (em latim, *res* – coisa ou negócio e *publicus* – pública), havia diversos aspectos similares a democracia estabelecida na Grécia. A participação, por exemplo, era um aspecto fundamental também nessa forma de governo e, nesse sentido, reservada apenas aos homens – sendo inicialmente patrícios e aristocratas e, mais tarde, também o povo (os plebeus). No entanto, à medida que Roma conquistava novos territórios, e atribuía a cidadania romana ao povo conquistado, um grande obstáculo se estabelecia para sua forma de governo: a distância. Isto é,

As assembleias a que os cidadãos romanos estavam autorizados a participar continuavam se reunindo, como antes, na cidade de Roma – exatamente nesse mesmo Fórum, hoje em ruínas, visitado pelos turistas. No entanto, para a

⁶ Dahl (2001) afirma que a distinção entre democracia e república não é clara, mas indica que nos dois modos de governo o que os difere é apenas a origem das línguas, isto é, enquanto uma é originária do grego, a outra é oriunda do latim.

maioria dos cidadãos romanos que viviam no vastíssimo território da república, a cidade era muito distante para que pudesse assistir às assembleias, pelo menos sem esforço extraordinário e altíssimos custos. Consequentemente, era negada a um número cada vez maior (e mais tarde esmagador) de cidadãos a oportunidade de participar das assembleias que se realizavam no centro do sistema de governo romano (DAHL, 2001, p. 23 – 24).

Dessa forma, embora tenha perdurado por mais tempo que a democracia na Grécia, a república romana foi abalada em virtude da “inquietude civil, pela militarização, pela guerra, pela corrupção e por um decréscimo no espírito civil entre os seus cidadãos” (DAHL, 2001, p. 23). Desestabilizada e, em seguida, extinta, uma nova configuração de organização política é assumida, sendo identificada pela centralização do poder em forma de impérios, com fortes arranjos estatais e militares.

Com o fim da Antiguidade e o início da Idade Média, o Estado passou a ser caracterizado por uma forte vinculação à Igreja, tornando-se estes os dois principais espaços de grande poder na sociedade medieval. Esta concepção, contudo, vai sendo abandonada com o fim da cultura medieval que acontece como resultado do contexto político e social vivido na Europa, a partir do século XV. Um elemento determinante desta mudança fundamenta-se na proposta de desvincular o ser humano e o Estado da Igreja. Este ponto, inclusive, tornou-se um ponto central tanto da Reforma Protestante, quanto das teses de Nicolau Maquiavel acerca do Estado Moderno.

Dessa forma, Maquiavel inaugura o pensamento sobre uma nova concepção de Estado que, por sua vez, deveria ser caracteristicamente autônomo das influências religiosas. Por esta perspectiva, segundo Held (1989), Maquiavel é instituído como o precursor na compreensão do Estado Moderno, causando grande influência nas elaborações de importantes filósofos a datar do século XVII, como Hobbes, Locke e Rousseau. Isso porque, estes teóricos elaboraram uma teoria social do tipo contratualista, isto é, para eles os seres humanos viviam em uma espécie de estado natural e só se constituíram enquanto sociedade civil, a partir do estabelecimento de um contrato social (ou pacto social).

Estes autores, embora partissem do mesmo pressuposto, abordavam suas teorias de modo distinto ao apresentar diferentes percepções acerca do estado natural, do tipo de Estado que deveria ser constituído, bem como do modelo de sociedade civil. Thomas Hobbes, por exemplo, afirmava que o estado natural era pautado na liberdade humana de garantir seu direito à vida, como seu direito fundamental. Contudo, uma vez que neste estado não havia normas que determinassem os meios com os quais os indivíduos poderiam assegurar seu direito fundamental, as pessoas viviam em um estado de insegurança e medo. Logo, ao celebrar o contrato, no uso da razão, este direito era

completamente transferido para o Soberano – uma pessoa ou uma assembleia -, a fim de que este regulasse e tratasse do concernente à vivência humana.

Por meio de sua tese, Hobbes abordava um aspecto que tornou-se predominante no pensamento dos teóricos contratualistas, além de um importante elemento no delineamento do pensamento liberal na Idade Moderna. Isto é, uma “preocupação moderna com a necessidade tanto de estabelecer a liberdade do indivíduo quanto de imbuir o Estado de poder suficiente para garantir a ordem social e política” (HELD, 1987, p. 46). Este aspecto assinalou o início de um pensamento que atribui ao indivíduo o poder de deliberar livremente acerca da melhor forma de sociedade e governo baseados no consentimento, ainda que, para este autor, o governo deveria ter um poder absoluto perante a sociedade.

Em semelhante perspectiva, John Locke propõe que o Estado e a sociedade deveriam separar o que é público e o que é privado, a fim de diminuir a interferência do privado no público. Dessa forma, o autor afirmava que por meio do contrato social seria possível estabelecer a segurança e tranquilidade para proveito da propriedade – direito natural que compreendia, de forma geral, à vida, à liberdade e os bens (MELLO, 2011). Assim, após efetivar o contrato,

A autoridade é entregue ao governo pelos indivíduos em uma sociedade, com o propósito de que este procure atingir os fins dos governados; e se esses fins não forem representados adequadamente, o juiz final é o povo, os cidadãos do estado, que podem dispensar tanto seus deputados quanto, se necessário, a forma existente de governo. (HELD, 1987, p. 48)

Outro ponto que vale destacar ainda em Locke é a separação de poderes, ao passo que estes deveriam ser estabelecidos em três poderes: o executivo, o legislativo e o federativo. O primeiro dizia respeito ao rei, o segundo à sociedade civil e o terceiro aos responsáveis pelas relações internacionais (MELLO, 2011). Aspecto semelhante é abordado pelo Barão de Montesquieu, que embora não fizesse parte do rol de pensadores contratualistas, produziu noções valorosas e que acabaram por ser, em um primeiro momento, apropriadas pela concepção liberal burguesa. Em outras palavras, sua teoria referia-se a um esforço em harmonizar os poderes por meio da teoria do governo que preconizava a criação de três poderes autônomos e exercido por diferentes pessoas: o executivo, o legislativo e o judiciário (ALBURQUEQUE, 2001).

Ainda, Locke também é apontando como um importante teórico na definição do pensamento liberal, que só surgiria por volta do século XVIII. Segundo o pensador, ao determinar a importância da proteção da liberdade e da segurança individual por parte de um governo, todos estariam em um mesmo patamar para desenvolver suas competências e, nesse sentido, “a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário,

permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso e fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social” (CUNHA, 1975, p. 29). Originando neste momento o princípio do individualismo.

Por fim, o último entre os contratualistas, Rousseau utilizou a noção do contrato (ou pacto) social para legitimar o poder do Estado. Assim, no estado natural deste teórico, as pessoas viviam em harmonia até a criação da propriedade, pois, a partir de então, criou-se a desigualdade e a distinção entre as pessoas com base em seus recursos (NASCIMENTO, 2011). Dessa forma, estabelecer um contrato nesse contexto é celebrar um contrato ilegítimo, pois todos os envolvidos estariam em busca de interesses egoístas e particulares. Para tal, Rousseau propôs um contrato fundamentado na igualdade total dos membros, ao passo que “como cada um se dá por inteiro, a condição é igual para todos e, sendo igual a condição para todos, ninguém tem interesse em torná-la onerosa aos outros” (ROUSSEAU, 2015, p. 33). Destarte, somente em patamares de igualdade⁷, seria possível que o povo exercesse sua soberania (NASCIMENTO, 2011).

Nesse sentido, Rousseau (2015) é enfático na definição das funções públicas em sua tese. Isto é, para este autor o cargo de governo (ou poder executivo) deveria ser um “corpo intermediário” (ROUSSEAU, 2015, p. 72) responsável pela efetivação das leis, bem como pela preservação da liberdade civil e política. Logo, o governo caracterizar-se-ia como um funcionário do soberano, formado por administradores ou por magistrados, designados ou por escolha, ou por meio de sorteio. Assim, o povo possuiria dupla função: ora sendo o soberano, ora sendo o súdito. Isto se dá, pois, a soberania popular se baseia no direito intransferível do próprio povo legislar por si, em busca da vontade geral - que se diferencia da vontade de todos ao buscar somente o bem comum, recusando os desejos particulares. Assim, o povo como súdito compreenderia a obediência às leis forjadas na condição de soberano, garantindo sua liberdade enquanto submete-se à vontade geral (ROUSSEAU, 2015).

A participação política do povo na concepção de Rousseau é um ponto inegociável no estabelecimento do Estado, uma vez que, ainda que haja um governo, somente enquanto o povo for autor de suas próprias leis, haverá preservação da sua liberdade e autonomia (BOBBIO, 2014). Esta é uma característica importante no pensamento de Rousseau e no delineamento da Democracia Direta ou Participativa, uma vez que é compreendida como “toda as formas de participação no poder, que não se resolvem numa

⁷ Held (1987) destaca que para Rousseau a igualdade não deveria ser apenas no que tange aos direitos políticos, mas, também, quanto ao direito à propriedade, pois esta assegurava “a segurança material e a liberdade de pensamento” (p.69-70)

ou noutra forma de representação (nem a representação dos interesses gerais ou política, nem a representação dos interesses particulares ou orgânica)” (BOBBIO, 2014, p.154).

No entanto, o grande problema encontrado neste tipo de governo concentra-se em três aspectos, conforme esclarece o próprio Rousseau (2015):

Em primeiro lugar, um Estado muito pequeno em que o povo seja fácil de reunir e no qual cada cidadão possa facilmente conhecer todos os outros. Em segundo lugar, uma grande simplicidade de costumes que evite o acúmulo de questões e as discussões espinhosas. A seguir, muita igualdade nas condições e nas fortunas, sem o que a igualdade não poderia subsistir por muito tempo nos direitos e na autoridade. (p. 81)

Acerca disto, James Madison, importante teórico do século XIX, procurou resolver a problemática que compreendia ao agigantamento do Estado propondo o estabelecimento de um governo representativo, pois esta é “a única forma não autocrática de governo possível num grande estado” (BOBBIO, 2014, p. 151), podendo ser ajustada conforme a dimensão territorial e a densidade populacional. Madison era um entusiasta do governo popular e buscou elaborar teorias neste sentido mesmo inserido em uma tradição que o levava a um governo monárquico. Inclusive, esta é uma importante característica do grupo controverso que se manteve engajado na aprovação da Constituição dos Estados Unidos, em 1787, e do qual Madison era participante: Os Federalistas.

Ademais, o autor indicava em suas proposições que por meio da representação política é possível se alcançar a neutralização das influências das facções e administrar os diferentes interesses, resolvendo o segundo ponto problemático indicado acima por Rousseau (LIMONGI, 2011).

Como afirma o próprio Madison, à segunda característica distintiva das repúblicas deve-se a principal contribuição para evitar o mal das facções. Sob um território mais extenso e com número maior de cidadãos cresce o número de interesses em conflito, de tal sorte que ou não existe um interesse que reúna a maioria dos cidadãos, ou, na pior das hipóteses, será difícil que se organize para agir. Ou seja, através da multiplicação das facções chega-se à sua neutralização recíproca, formando impossível o controle exclusivo do poder por uma facção. Impede-se, assim, que qualquer interesse particular tenha condições de suprimir a liberdade (LIMONGI, 2011, p. 208).

Consoante à defesa da representatividade, Held (1987) apresenta os ideais de John Stuart Mill que também compreendia a democracia representativa como a melhor forma de “se opor aos perigos de um Estado agigantado e excessivamente intervencionista” (HELD, 1987, p. 84). Para tal, este teórico preconizava que somente por meio da representatividade nos assuntos públicos seria possível combater a passividade na participação dos cidadãos na vida pública, bem como o fomento do “livre desenvolvimento da individualidade” (HELD, 1987, p. 78) no contexto de sociedades complexas e profundamente povoadas. Assim, sistematizou o funcionamento da

representatividade por meio de eleições que nomeasse deputados periodicamente. Para ele, os votos deveriam ter pesos diferentes, pois os sábios e talentosos eram dotados de uma maior consciência e habilidades frente aos demais.

Mill buscou afinar em uma só perspectiva os aspectos burocráticos e democráticos, haja vista que os funcionários do Estado deveriam ser profissionais especializados e o funcionamento do Estado deveria ser limitado, a fim de garantir completamente a liberdade dos cidadãos. Neste ponto, Mill revelou o ponto chave de sua teoria, pois, “a redução das relações entre as pessoas às relações de troca econômica no mercado e uma interferência mínima do Estado são a melhor rota para a proteção dos direitos dos indivíduos e a maximização das consequências benéficas resultantes”, ou seja, “o benefício econômico máximo para todos” (HELD, 1987, p. 87). Logo, a democracia representativa relacionou-se fortemente à uma economia política de livre mercado, pois somente deste modo seria possível alcançar a “excelência humana” (idem, ibidem, p. 91), sendo o objetivo precípua do governo: a proteção da pessoa e da propriedade, além de uma justiça igualitária.

O governo representativo é essencial para a proteção e a melhoria tanto da liberdade quanto da razão. Um sistema de democracia representativa torna o governo responsável perante os cidadãos e cria cidadãos mais sábios, capazes de se dedicarem aos interesses públicos. Portanto, ela é tanto um meio de desenvolver a identidade própria, a individualidade e as diferenças sociais – uma sociedade pluralista – quanto um fim em si mesma, uma ordem democrática essencial (HELD, 1987, p. 91)

Nesse sentido, a perspectiva apresentada por Mill destacava questões veementemente criticadas pelos teóricos Engels e Marx. Isso porque, ao propor aspectos que garantiam uma possível proteção da pessoa e da propriedade, bem como uma justiça social, Mill omitia-se das características estabelecidas na instituição de uma sociedade de classe. Isto é, a sociedade de classe organizava-se a partir da geração de “um superávit tal que se torna possível para uma classe de não-produtores viverem às custas da atividade produtora de outros” (HELD, 1987, p. 96), atribuindo a uma só classe a dominação da economia e da política sobre os demais. Sendo assim, enquanto a sociedade se encontrasse em patamares díspares, não seria possível garantir as promessas fixadas por Mill.

Dessa forma, para Marx e Engels, sem uma mudança nos fundamentos da sociedade, o Estado “sustentará os privilégios daqueles que possuem propriedades” (HELD, 1987, p. 110), reproduzindo as diferenças no trato de um corpo social desigual. A liberdade, então, só se efetivaria com “a completa democratização da sociedade, bem como do Estado; ela só pode ser estabelecida com a destruição das classes sociais e, em última instância, a abolição do poder de classe em todas as suas formas” (idem, ibidem,

p. 110). Esta noção, é batizada por Held (1987) como “o fim da política” (p. 111), ao passo que

O fim da política (ou o fim da era do Estado) significa a transformação da vida política como conhecida nas sociedades burguesas; ou seja, o desmantelamento da política como uma esfera institucionalmente distinta na sociedade, usada para perpetuar o governo de classes. A emancipação da classe trabalhadora implica necessariamente na criação de uma nova forma de governo (HELD, 1987, p. 111).

Portanto, é a partir da diluição da sociedade de classes e com o fim da insuficiência material que torna-se necessário refundar o Estado. Nestas condições, a liberdade deve consistir na “proteção contra as devastações da natureza, o alívio das pressões de necessidades físicas não atendidas e tempo para que o indivíduo possa se dedicar a atividades de própria escolha” (HELD, 1987, p. 112).

Para tanto, Marx preconizava⁸ dois estágios no intuito de alcançar a emancipação, nos quais Held (1987), denomina como o socialismo e comunismo. O primeiro dizia respeito a uma fase em que se instituiria uma “ditadura do proletariado”, na qual a classe trabalhadora - isto é, a maior parte entre as pessoas adultas - teriam a autoridade democrática da sociedade e do Estado, ocasionando a extinção deste último e na socialização dos meios de produção. Este período foi designado como transitório até a instituição do comunismo. Ainda conforme os escritos do autor, embora a teoria de Marx estivesse incompleta, a Comuna de Paris seria o modelo que melhor caracterizaria a sociedade marxista, uma vez que desta forma apresentaria uma forma de “genuína de política” (HELD, 1987, p. 124). Isso porque, com o período pós-capitalista e o término das classes, não haveria mais espaço para desacordos e discussão sobre a coisa pública, tornando estes como pontos controversos da teoria marxista, pois, nesta perspectiva, exclui-se os conflitos e determina-se uma teoria política harmônica. Além disso, Marx não considerava questões relativas aos grupos minoritários, como das mulheres, grupos raciais e étnicos.

Apesar disto, os escritos de Marx contribuí até os dias de hoje, sendo uma importante fonte para a compreensão de mundo, especialmente ao que Santos (2002) assinala sobre as discussões que ocorreram na primeira metade do século XX. O tema central destas circunscreviavam em torno da percepção de mundo e dos procedimentos de modernização política no Ocidente, ao passo que se estabelecia um intenso “enfrentamento” (p. 43) entre duas distintas concepções centrais na teoria hegemônica da democracia, isto é, a perspectiva liberal-democracia e a marxista.

⁸ Conforme Held (1987), “Marx raramente escreveu em detalhes sobre o que o socialismo e comunismo deveriam ser”, mas indicou frequentemente como poderia ser uma sociedade “livre e igualitária” (p. 110 – 111).

2.2 DEMOCRACIA REPRESENTATIVA E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: NOVAS CONCEPÇÕES

Com todos os importantes acontecimentos no século XX, a democracia é apontada como ponto central e tema principal nas discussões do campo político. Em um primeiro momento, o debate circunscrevia-se acerca de sua desejabilidade enquanto arranjo governamental. Assim, duas principais teorias se destacaram-se em oposição: a perspectiva liberal-democracia e a marxista. A primeira referia-se a um modelo democrático que se apoiava na perspectiva econômica, social e política, na qual se centra no individualismo, na valoração da liberdade, bem como no reconhecimento da propriedade, da igualdade e da democracia – sendo esta efetivada por meio da representatividade (CUNHA, 1975). A segunda, marxista, compreendia “a autodeterminação no mundo do trabalho como o centro do processo de exercício da soberania por parte dos cidadãos entendidos como indivíduos-produtores” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 44).

Na segunda metade do século XX, estas concepções buscaram responder a três grandes questões, isto é, “a da relação entre procedimento e forma; a do papel da burocracia na vida democrática; e da inevitabilidade da representação nas democracias de grande escala” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 44). Assim, embora opostas, tanto a noção da liberal-democracia, quanto a marxista indicavam respostas afins na tentativa de resolver estas questões. Em outras palavras, estas correntes sintetizaram o procedimentalismo democrático ao sistema eleitoral, definiram a burocracia especialista como o melhor artifício para responder as demandas da população e, ainda, a representação como a “única solução possível nas democracias de grande escala para o problema da autorização” (idem, ibidem, p. 48).

No entanto, conforme estas perspectivas, ao estabelecer um tipo democrático que se baseia na constituição de um governo por meio da representantes eleitos, tendo o voto como seu principal instrumento, a atuação participativa da população é simplificada e minimizada. Isso porque, ao reduzir a participação às eleições, as diferenças identitárias são aspectos desconsiderados neste processo, colocando em dúvida o processo de autorização de um governo, tal qual estabelecido pelo contrato. Assim, outro ponto que evidencia uma falha nos “arranjos participativos” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 48) destas perspectivas, diz respeito à transferência à especialistas para que, de modo burocrático, consigam resolver problemas sociais de toda natureza. Segundo Avritzer

(2002), a problemática deste ponto se faz a partir do estabelecimento um novo significado para a concepção de soberania adotada pela democracia segundo estes moldes, isto é,

Uma burocracia especializada que estaria mais preparada do que o indivíduo comum para lidar com essas questões. Decisões complexas requerem que os seus autores tenham conhecimento prévio acerca das questões com as quais lidam e sejam capazes de procurar alcançar os seus objetivos de forma sistemática (AVRITZER, 2002, p. 565)

Nesse sentido, segundo o autor, a soberania tal qual Rousseau preconizou é abandonada no Ocidente em nome de um modo complexo de gestão dos diferentes espaços administrados pelo Estado Moderno. Dessa forma, as resoluções via burocracia apresentam-se de modo homogêneo e impessoal ao local do problema, desconsiderando a necessidade de “soluções plurais nas quais a coordenação de grupos distintos e soluções diferentes ocorrem no interior desta mesma jurisdição” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 48). A experiência das pessoas que vivenciam a realidade problemática é essencial para a resolução dos problemas dos seus espaços locais e não são considerados por este tipo burocrático, resultando em um intenso ceticismo acerca desta forma de gestão.

Sendo assim, as discussões democráticas são reabertas no fim da guerra fria e com o intenso desenvolvimento da globalização, fazendo com que concepções alternativas emergem no centro dos debates. Isto é, uma noção democrática que coloca em movimento um modelo vinculado a “forma de vida e entendendo a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 50). Logo, a chamada democracia não-hegemônica inaugura um novo viés que busca romper com tradições já estabelecidas, além de instituir uma nova gramática social e cultural conveniente aos diferentes elementos culturais da sociedade. Este modelo, ainda, procura atribuir uma nova “institucionalidade da democracia” (idem, ibidem, p. 51), fundamentada em uma percepção social e cultural que compreenda a democracia como uma construção sócio histórica.

Para isso, Santos e Avritzer (2002) utilização das noções de Jurgen Habermas a fim de pensar modos democráticos alternativos, ao passo que Habermas inaugura uma percepção do procedimentalismos enquanto prática social e, dessa forma, abandona a noção deste como apenas um método para formação de governo. Nesse sentido, são apresentados dois importantes aspectos para a efetividade desta compreensão, isto é, conforme esta perspectiva teórica, com a publicitação de condições de desigualdade vividas na dimensão privada da sociedade, se faz possível colocar em movimento uma participação que envolva todos os setores, beneficie a multiplicidade no espaço de deliberação e gere uma nova gramática social para este local. Assim como é possível ampliar a discussão política com a institucionalização dos movimentos sociais,

objetivando redefinir práticas dominantes e fortalecer a cidadania ao incluir grupos anteriormente marginalizados.

Destarte, como efeito, os autores indicam que esta corrente atingiu fortemente países, do denominado Sul, resultando em uma mudança da gramática social destes locais. Isto é, países como Portugal, Moçambique, Brasil e Colômbia resgataram as discussões sobre as três questões já supracitadas, causando a expansão ou reestabelecimento da democracia e, nesse sentido, atribuindo um novo significado à concepção democrática ou gramática social praticada. Para tal, Santos e Avritzer (2002) observaram que este processo originou-se nestes países “com uma tentativa de disputa pelo significado de determinadas práticas políticas, por uma tentativa de ampliação da gramática social e de incorporação de novos atores ou de novos temas à política” (p. 56). Nesta perspectiva, por volta dos anos de 1980, a democracia participativa apresentava-se como um modelo político importante e desejável nestes países ao designar preceitos em que estes buscavam fundamentar “uma nova soberania democrática” (p. 58).

No entanto, Santos e Avritzer (2002) observaram certo ceticismo de parte da sociedade no que compreende a estes tipos de iniciativa. Os autores indicam uma limitação de práticas que escapam à lógica hegemônica, haja vista que se faz necessário a elaboração de novas formas combinatórias da democracia do tipo representativa e participativa. Até então, suas formulações alcançam dois tipos: a coexistência e a complementariedade, ou seja, a primeira no que tange a convivência dos tipos, enquanto a representativa se envolve em questões nacionais e a participativa em locais. Na segunda forma, estabelece-se na substituição das formas representativas já conhecidas por novos procedimentalismos participativos no acompanhamento dos processos decisórios.

Por fim, os autores enfatizam a necessidade de “experimentação institucional” (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 77), pois “a grandeza social reside na capacidade de inventar e não de imitar” (idem, ibidem, p.77). Para tal, Santos (2013) indica a necessidade de ampliação e redefinição do campo político com o intuito de fomentar inéditas formas de democracia e da prática de cidadania, no sentido de práticas que façam emergir uma nova teoria democrática. Esta deve superar a democracia característica da teoria hegemônica que “transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania e confinou-o ao Estado” (SANTOS, 2013, p. 270) resultando em uma despolitização da prática cidadã.

2.3 DEMOCRACIA NO BRASIL: NOÇÕES GERAIS EM ÂMBITO NACIONAL

A possibilidade de vivência de um governo orientado pelos princípios democráticos no Brasil surge a partir da proclamação da República, em 1889. Isto porque, anterior a esta data, o país vivia subordinado aos mandos da coroa portuguesa que, representada pela pessoa de D. Pedro II, administrava a Colônia. Para Bresser-Pereira (2016),

O Império fora bem-sucedido na medida em que construiu um Estado, garantiu a ordem pública e a lei, e controlou elites regionais que tinham potencialidade desagregadora do território nacional. No entanto, falhara ao se atrasar em resolver o problema fundamental da escravatura. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 95).

Frente a isto, movimentos pró República despontavam, objetivando o fim do governo monarquista. Os principais entusiastas nessa empreitada foram indicados como produto de “um curioso pacto político entre as classes médias civis e militares” (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 95) que incluía o grupo pró-abolicionista⁹, grupos liberais e positivistas, e o Partido Paulista – fundado em 1873 e composto pela nova burguesia agrária empregadora da mão de obra assalariada. Estes buscavam o progresso¹⁰ do país em meio à uma crise governamental. Isto é, o imperador não conseguia manter sua legitimidade enquanto governo, pois, com o fim da escravidão, acabara por perder sua base de apoio, além disto, “fatores mais diretamente políticos, como o envelhecimento do imperador, o problema da sua sucessão (...), a insatisfação dos militares com os rumos do governo” (ibidem, p. 96) culminaram na proclamação da República em 15 de novembro de 1889.

Cabe salientar, contudo, que a perspectiva apresentada por Bresser-Pereira (2016) caracteriza-se por relacionar-se à teoria cunhada pela visão caracterizada por Costa (1999) como dos republicanos. Isto porque, segundo a autora o período que compreendeu da monarquia à república não é um ponto de concordância na história brasileira, se fazendo necessário observar outras interpretações deste momento. Conforme a autora, dois principais pontos de vistas¹¹ surgiram neste momento: a perspectiva dos republicanos e a perspectiva dos monarquistas. No compreendia a primeira,

Afirmam que a República sempre foi uma aspiração nacional. Esposando uma idéia já enunciada no Manifesto Republicano de 1870, consideram a

⁹ Vale salientar que, conforme Bresser-Pereira (2016) indica, embora a campanha abolicionista se confundisse com os movimentos republicanos, Joaquim Nabuco permanecia favorável ao regime monarquista (p. 95).

¹⁰ Tal qual definido pelos ideais positivistas, ou seja, “a modernização da sociedade através da ampliação dos conhecimentos técnicos, do crescimento da indústria, da expansão das comunicações” (BORIS, 1995, p. 246).

¹¹ Em sua obra, Costa (1999) enumera e caracteriza um grande compilado de perspectivas acerca deste momento histórico brasileiro. Contudo, para fins desta pesquisa, compreendeu-se necessário apenas indicar a republicana e monarquista, a fim de situar o/a leitor/a desta variação.

Monarquia uma anomalia na América, onde só existem repúblicas. Repetindo as críticas feitas durante o Império ao Poder Moderador, afirmam que as liberdades foram cerceadas com grande prejuízo para a nação. Apontam as deficiências de D. Pedro como estadista. Criticam a centralização excessiva do governo monárquico, a vitaliciedade do Senado, a fraude eleitoral que possibilita ao governo vencer sempre as eleições, e consideram a República a solução natural para os problemas. A proclamação da República na opinião desses testemunhos foi a concretização de uma aspiração popular levada a efeito por um grupo de homens idealistas e corajosos que conseguiram integrar o país nas tendências do século (COSTA, 1999, p. 387).

Esta compreensão tornou-se predominantes entre alguns historiadores que, segundo Costa (1999), não realizaram uma análise crítica dos fatos históricos narrados, seguindo procedimentos comuns na pesquisa histórica. Assim, aqueles que não compartilhavam desta ótica, os monarquistas, apresentava o ato da proclamação da República como

Um levante militar, alheio à vontade do povo. Fora fruto da indisciplina das classes armadas que contavam com o apoio de alguns fazendeiros descontentes com a manumissão dos escravos. Tinha sido grande equívoco. O regime monárquico dera ao país setenta anos de paz interna e externa garantindo a unidade nacional, o progresso, a liberdade e o prestígio internacional. Uma simples parada militar substituíra esse regime por um outro instável, incapaz de garantir a segurança e a ordem ou de promover o equilíbrio econômico e financeiro e, que além de tudo, restringia a liberdade individual (COSTA, 1999, p.393).

Com a proclamação, os ganhos democráticos no país efetuam-se após a promulgação da primeira Constituição da República Federativa (CRFB) do país, em 1891. Esta foi elaborada durante o governo de Deodoro da Fonseca que caracterizava-se provisório, a fim de instituir certa legitimidade do novo regime. Assim, este documento, que teve grande influência do modelo norte-americano liberal, preconizava a autonomia dos Estados – nome dado às províncias – ao afirmar “caber aos Estados poderes e direitos que não lhe fossem negados por dispositivos do texto constitucional” (BORIS, 1995, p. 249), conforme seu artigo 65, § 2. Este ponto salienta, ainda que subentendido, a possibilidade dos Estados exercerem múltiplas responsabilidades como, por exemplo, a de tomar empréstimos no exterior e estabelecer suas próprias forças militares.

Ademais, foram estabelecidos a divisão em três poderes: Executivo, exercido por um presidente; Legislativo; dividido em Câmaras de Deputados e Senado; e Judiciário. Este ponto corrobora com a escolha pelo sistema presidencialista que ainda dispunha dos ministros para composição do governo. Estes deveriam ser pessoas de confiança do presidente que, por sua vez, poderia demiti-los e nomeá-los conforme seu julgamento. Tanto o presidente, quanto os deputados e senadores deveriam ser eleitos por meio de um sistema de voto direto e universal e, nesse sentido,

Foram considerados eleitores todos os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos, excluídas certas categorias, como os analfabetos, os mendigos, os praças militares. A Constituição não fez referência às mulheres, mas considerou-se implicitamente que elas estavam impedidas de votar. (BORIS, 1995, p. 251).

Nessa perspectiva, embora incluídos aspectos de tom democráticos, parte da população ainda era excluída dos momentos de escolha de seus representantes que, “em geral, eram feitas por processo fraudulentos” (CUNHA, 2009, p. 19). Outro ponto, identificado por Cunha (2009), no período da Primeira República, é a divisão do poder no centro das oligarquias de bases latifundiárias. Isso porque, após o estabelecimento do regime republicano, os grupos que representavam a classe dominante de São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul, além dos militares, divergiam em como a República deveria se organizar, ocasionando grande instabilidade à época.

Para Cunha (2009), portanto, a primeira experiência brasileira democrática real ocorreu somente entre os anos de 1946 a 1964. Isso porque, segundo Ferreira (2010), embora as eleições de 1933 caracterizassem democráticas, o golpe do Estado Novo acabara por interromper esta conjuntura. Assim, com a queda de Getúlio e o estabelecimento de um novo momento na democracia do país, os brasileiros puderam vivenciar certa participação política ampliada¹², uma vez que

Pela primeira vez na história do país, surgiram e se fortaleceram partidos políticos nacionais com programas ideológicos definidos e identificados com o eleitorado. Não mais se tratava dos partidos da época do Império ou das organizações estaduais da Primeira República, em ambos os casos instrumentos das elites. As eleições tornaram-se sistemáticas e periódicas para os cargos do Executivo e do Legislativo nos planos federal, estadual e municipal, e contribuíram para consolidar um sistema partidário nacional que expressava as diversas correntes de opinião do eleitorado (FERREIRA, 2010, p. 12).

No entanto, em 1964, o período democrático é novamente interrompido por um regime ditatorial fundando-se na centralização do Poder Executivo e grande repressão em nome da “restauração da ordem” e “reconstrução nacional”. Dessa forma,

Embora inicialmente confuso em relação à transitoriedade dos militares no poder e sua permanência por longo tempo, como demonstram as primeiras medidas do governo Castelo Branco, o regime foi, aos poucos, demonstrando que o processo de permanência da ditadura seria longo e a defesa da Constituição de 1946, que serviu de argumento inicial para o golpe vai ser substituída pela de 1967 e o discurso da defesa da democracia será substituído, cada vez mais, pelo da Segurança Nacional e pelo fechamento total da ditadura, a partir do AI-5, em dezembro de 1968 (MANGOLIN, 2011, p. 69).

Após 20 anos, com o enfraquecimento do regime ditatorial, desenvolveu-se um período de abertura política, ocasionando um forte anseio por um país democráticos. Nesse sentido,

A transição democrática alcançada em 1985 foi uma grande vitória da sociedade civil brasileira; foi o resultado da ruptura da aliança da burguesia industrial com o regime militar a partir de 1977, e de uma grande mobilização

¹² Cunha (2009) salienta que, embora este regime tenha contribuições significativas, a ampliação de direitos não alcançavam algumas pessoas, como os analfabetos - que não podiam votar - e o poder econômico nas eleições ainda desempenhavam papel expressivo.

popular que se expressou na campanha das “Diretas Já” (BRESSER-PREIRA, 2016, p. 287)

Assim, à luz de Bresser-Pereira (2016), a democracia que se estabelece neste momento origina-se do povo, porém ainda ilusória (MINTO, 2012). Isso porque, com as eleições para presidente e a promulgação da nova Carta Magna, no ano de 1988, os princípios democráticos voltam a orientar a governança do país. Nesse sentido, ainda à luz da Constituição de 1967, Tancredo Neves é eleito presidente do Brasil, por meio de uma eleição indireta, enquanto José Sarney assume a vice-presidência. Contudo, Neves não assume o cargo em razão de sua morte anterior ao momento empossado, ocasionando, assim, a necessidade de convocação de novas eleições por Sarney que, por sua vez, não o fez.

Apesar disto, as movimentações populares na ampliação de sua participação em nas deliberações políticas acabou resultando, no caso de Porto Alegre, no desenvolvimento de um orçamento participativo, caracterizado pela

Abertura de espaços reais de participação pela sociedade política em particular pelo Partido dos Trabalhadores. Com isso surgem formas efetivas de combinação entre elementos da democracia participativa e da representativa, através da intenção das administrações do Partido dos Trabalhadores de articular o mandato representativo com formas efetivas de deliberação em nível local (SANTOS, 2002, p. 65).

Assim, esta perspectiva se constituiu a partir de assembleias regionais, com um regulamento estabelecido pelos participantes, que expressavam suas opiniões individualmente; obedecendo ao princípio distributivo de renda, com o intuito de repensar a desigual distribuição dos recursos públicos; além de disto, foi produzido um método capaz de harmonizar as deliberações dada pela participação ao poder público. Este modelo combina a democracia representativa à participativa de forma positiva e aponta para a possibilidade de ampliação deste modelo, como foi o caso de Belo Horizonte

Um segundo ponto trata-se da viabilização da participação de segmentos antes excluídos do debate político é o texto da Carta Magna. Na concepção de Avritzer (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 65), o texto constitucional de 1988 adota subsídios que legisla a possibilidade de novos arranjos participativos por meio de iniciativas populares, no artigo 28, associações populares, no artigo 29, entre outros. Dessa forma, no momento da redemocratização do país, temas que emergiram da sociedade tornam-se presentes na principal legislação do brasileira. A partir deste marco, surge o orçamento participativo tal citado acima. Nesse contexto, à luz dos teóricos, a participação da população ampliou-se significativamente, evidenciando as potencialidades de boas experiências de democracia participativa e, nesse sentido, emergindo a possibilidade de dar novos sentidos à concepção democrática no Brasil.

Na atualidade, a democracia brasileira tem se tornado um importante tema nos debates em âmbito político, em razão a situação política brasileira. Desde 2013, com as manifestações contra o aumento de tarifa do transporte público, em São Paulo, as reivindicações da populares tem ganhado importante destaque na história do país. Isso porque, conforme Bresser-Pereira (2016) indica “o surgimento de um nova direita, sediada na classe média tradicional, que, especialmente depois da reeleição de Dilma Rousseff em outubro de 2014, se radicalizou e passou a exigir o impeachment da presidente” (p. 293). Nesse sentido, os protestos evidenciaram o descontentamento da sociedade frente aos políticos e insatisfação pelos serviços de educação e saúde pública prestados. Dessa forma, o futuro da República Brasileira ainda caracteriza-se uma incógnita, considerando a instabilidade política que cresce exponencialmente, com um governo que possui o maior índice de reprovação¹³ desde o fim da ditadura e propostas parlamentares que circunscrevem uma reforma política que consiste em uma nova forma de representação, ou seja, por meio de distritos. Nesta lógica, a democracia possivelmente vivenciará novas invenções de si. Aguardemos.

¹³ Conforme a colunista Eliane Brum, do jornal El País, o presidente Temer possui apenas 5% de aprovação de seu governo, um recorde de rejeição desde a redemocratização. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/21/opinion/1503324298_467830.html

3. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Conforme Burgos (2014), ainda que a forma escolar seja anterior ao desenvolvimento das democracias modernas, “as afinidades eletivas entre a escola e a democracia sempre precisaram, em cada caso particular, ser construídas e permanentemente defendidas” (p. 21). Desde a Revolução Francesa o ensino escolar tem sido colocado como um importante instrumento para efetivação da forma de governo democrática na promoção de um aprendizado que viabiliza a formação de cidadãos críticos. Dessa forma, neste capítulo, buscar-se-á apresentar como se dá esta relação, seja quando no seu estabelecimento na França, seja na sua difusão no Brasil, além de evidenciar estudos que tem sido desenvolvidos nesta temática.

3.1 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA PRIMEIRA INTRODUÇÃO

Historicamente, uma das primeiras tentativas de articulação da escola à democracia encontrou seu gérmen nas manifestações burguesas, em meio à efervescência dos ideais liberais, e no conseqüente fim do sistema monárquico que culminou na Revolução Francesa, no final do século XVIII. Neste momento, emergia uma proposta que consistiu em estabelecer uma escola pública e universal, pensada como um direito fundamental aos princípios democráticos.

Assim, buscou-se estabelecer novos preceitos educacionais capazes de promover “uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia” (BOTO, 2003, p.741). De acordo com Boto (2003), o Marquês de Condorcet é considerado um dos precursores de sua época ao indicar um plano escolar que buscava

Obter progressivamente a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais. A preparação cultural acentuaria a força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança (BOTO, 2003, p. 742).

No entanto, além desta proposta não ter sido aprovada na Assembleia Legislativa Francesa, havia intensos obstáculos para a sua implementação. Isto é, para a implementação desta, se fazia urgente a expansão das instituições escolares que, por sua vez, direcionavam seu atendimento apenas à elite. Além disso, era necessário adequar o conteúdo de aprendizado, pois caracterizava-se por seguir viés diferente do movimento iluminista ao priorizar um conteúdo literário em detrimento do científico, bem como rever

a formação e má remuneração dos professores que evidenciavam-se deficientes e precárias (ARANHA, 2006).

Apesar disto, esta foi uma importante concepção que influenciou o pensamento ocidental e inspirou importantes teóricos posteriormente. De acordo com Burgos (2014), Émile Durkheim e John Dewey destacam-se enquanto responsáveis pela teoria clássica no que compreende à democracia e educação na modernidade. Isto porque, Durkheim apontava para uma compreensão das “instituições educacionais como instrumentos de afirmação de consensos valorativos” (p. 22) que ora age como reprodutora social e cultural, ora como difusora de valores. Assim, ao valorizar o segundo ponto, fomenta-se a construção de uma pedagogia capaz de atuar na promoção de uma cultura democrática, criando uma espécie de ideário comum entre os indivíduos. Dewey, por sua vez, teorizava que “a democracia, antes de ser um regime político, é uma cultura, uma prática que se aprende exercitando” (BURGOS, 2014, p. 23) e, nesse sentido, a escola caracteriza-se enquanto locus “capaz de cultivar nos indivíduos o sentido da participação, da experiência, do encontro e da troca” (idem, *ibidem*).

Sendo assim, os dois autores colocam em voga uma noção que indica uma compreensão da instituição escolar para além de uma construção democrática. Isto é, eles assinalam que a escola deve caracterizar-se neutra diante das vontades e interesses do Estado e/ou de algum partido, atendendo a um universalismo que se desprende dos mecanismos burocráticos que podem influenciar no desenvolvimento das competências dos indivíduos. Dessa forma, a escola teria como sua principal função a formação dos indivíduos para aperfeiçoamento da convivência em sociedade, aproximando-se de uma perspectiva liberal de educação. Conforme Libâneo (1990), neste tipo, a escola caracteriza-se por

Preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1990, p. 6)

Esta é uma proposta educacional que tornou-se hegemônica. Por outro lado, as propostas de autores como Freinet e Paulo Freire alinham-se a uma perspectiva que seguia uma tradição conforme teorizou Rousseau, isto é, uma linha que tendia a destacar a participação enquanto ponto importante no âmbito da educação. Em outras palavras, Libâneo (1990) denomina este segmento como uma tendência educacional que busca a “valorização da experiência vivida como base da relação educativa” (LIBÂNEO, 1990, p.

20). Dessa forma, a aprendizagem emerge a partir do aprender junto e tende a favorecer iniciativas populares “não-formais” de educação.

3.2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, até por volta dos anos de 1930, a tradição educacional consistia no reflexo da sociedade em que se desenvolvia, isto é, uma escola segmentada entre parcelas rica e pobre da população. Isso porque, durante o período de prevalência da economia de base agrícola e na mão de obra escrava, a educação escolar desempenhava o papel de manter o equilíbrio social na manutenção de uma ordem que distinguia as funções dos aristocratas e da camada mais pobre. Assim, a educação caracterizava-se na qualidade de prestígio social, na qual somente uma elite tinha acesso.

Outro ponto, conforme destaca Romanelli (2014), é que “a economia não fazia exigência à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos” (p. 47). Dessa forma,

A cultura transmitida pela escola guardava, pois, o timbre aristocrático. E o guardava em função das exatas necessidades da sociedade escravista. Enquanto não predominavam nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios (ROMANELLI, 2014, p. 42).

Logo, a formação plena, em um primeiro momento, era dirigida a educar apenas uma minoria dominante que não incluía os primogênitos dos donos de terra e dos senhores de engenho, mulheres e escravos. A estes era reservada uma educação rudimentar, baseada na catequese que tinha a finalidade de evangelização. Contudo, com a ascensão de uma economia fundamentada na exploração de minérios, surge ainda uma nova camada social imbuída das concepções liberais advindas da Europa e que, por sua vez, compreendiam na educação a chance de ascensão social. Nesse sentido, a burguesia caracterizava-se enquanto uma camada social entre os aristocratas e os escravos, que alcançou semelhantes privilégios educacionais a elite oligárquica, após o estabelecimento da república. Ela tornou-se responsável por ocupar, principalmente, os cargos administrativos públicos do novo período político.

Observa-se, contudo, que esta nova perspectiva não amplia o acesso educacional de modo igual para todos. Enquanto os aristocratas oligárquicos e a burguesia tinham condições de acesso à educação secundária e superior, para os demais era reservada uma educação básica e profissionalizante, pouco atraente. Isso porque, o ingresso na carreira escolar após o ensino primário era tanto mais dificultoso, tanto devido às avaliações para

ingresso e necessidade de pagamento quanto porque “as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização” (ROMANELLI, 2014, p. 46).

No entanto, esta realidade educacional, no entendimento da época, não caracterizava-se um problema social, ao passo que a demanda educacional era baixa e, quando ocorria, partia ou de uma pequena aristocracia ociosa, ou da camada burguesa que, como supracitado, compreendia a educação como instrumento de ascensão social. Logo, a preocupação do governo federal limitava-se em atender apenas a estes grupos e manter a manutenção da organização social, bem como uma educação voltada para a tradição aristocrática. A educação neste momento não significava o desejo por uma formação, mas, pelo contrário, consistia na aspiração de desfrutar dos privilégios das classes dominantes da época.

Esta perspectiva educacional fragiliza-se ao longo dos anos de 1920, dando início a movimentos que acabam por culminar em uma primeira tentativa de relacionar princípios democráticos à educação, em 1930. Isso porque, desde a década de 20, o país vivenciava uma série de revoltas que objetivavam reestruturar a ordem social estabelecida. Romanelli (2014) indica que a “Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos coma velha ordem social oligárquica” (p. 49). Buscava-se neste momento a substituição de uma economia apoiada na produção agrária para uma economia fundamentada nos princípios do capitalismo industrial.

Com efeito, em 1930, na realização das eleições, esperava-se grandes mudanças no cenário nacional em todos os aspectos. Contudo, elas foram marcadas por dois importantes pontos que vieram a culminar em um golpe que redefiniria concepções educacionais de grande importância. Isto é, com a vitória das elites agrárias paulistas, por meio de eleições fraudulentas, e o assassinato do candidato à vice-presidência da oposição, aconteceram invasões do movimento armado fruto de uma coalização entre dois grupos: os militares e os revolucionários (ROMANELLI, 2014). Embora estes grupos distingam-se em sua composição e concepções, caracterizavam-se afins em seu objetivo: renovar o âmbito político nacional, estabelecendo uma nova base econômica baseada no capitalismo industrial.

Em suma, Getúlio Vargas assumiu o poder de 1930 a 1937 em um governo de caráter provisório. Este período foi marcado por instabilidade política devido aos conflitos de interesses dos grupos que o apoiaram anteriormente culminando, em 1937, no golpe de Estado. Assim, nasce o “Estado Novo” que caracteriza-se como um “golpe não só nos

dois movimentos políticos acima referidos, mas também nos interesses latifundiários” (ROMANELLI, 2014, p. 53). Dessa forma, Getúlio adquiriu plenos poderes para remodelar a estrutura do Estado, tal qual demandada na Revolução de 1930, concentrando os poderes estatais que acabaram por beneficiar o intenso desenvolvimento da indústria.

Em resposta a esta nova perspectiva, se fez necessário também conceber formas educacionais que atendessem a este novo momento e às demandas que surgem da nova classe que ascende nos perímetros urbanos. Assim,

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 2014, p. 62)

É neste contexto, então, que surge as primeiras evidências da relação entre educação e democracia, uma vez que emerge a necessidade de romper com a lógica estabelecida até então no âmbito educacional e ampliar o ingresso à educação escolar a todas as instâncias sociais. Logo, influenciados pelas concepções do movimento da Escola Nova, um grupo de educadores se reúnem a fim de evidenciar uma nova compreensão da instituição escolar e seu papel na nova realidade brasileira. O principal objetivo deste grupo baseia-se na tentativa de “sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver estes problemas” (ROMANELLI, 2014, p. 130). Em outras palavras, os escolanovenses buscaram trazer a voga a necessidade de tratar o âmbito educacional enquanto um problema social que, por sua vez, deve ser assumido como responsabilidade do Estado.

Destarte, por volta de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado, objetivando alinhar ideologicamente as expectativas do grupo para com a política educacional. Neste documento, os escolanovenses propunham uma escola única, laica, obrigatória e de responsabilidade do Estado, indicando o desejo de desenvolver um projeto educacional efetivo no país, capaz de atender ao rearranjo político, econômico e social que país atravessava. Assim, buscava-se romper com o caráter dualista até então estabelecido no país e, nesse sentido, democratizar a educação, tornando-a pública e, conseqüentemente, acessível a toda a população.

Esta perspectiva, contudo, contrariava o segmento que representava a classe conservadora e oligárquica, uma vez que estes visavam uma educação cristã e restrita em seu acesso (SANTOS; BARBOSA; COELHO; ALVES, 2012). Para este grupo, a ampliação do acesso à educação minaria o monopólio exercido pelas instituições privadas

católicas, bem como a laicização seria prejudicial ao caráter confessional desenvolvido nestas instituições. Logo, estabeleceu-se uma intensa disputa ideológica entre os conservadores – representantes da Igreja – e o grupo orientado pelos ideais escolanovense, tendo como principais aspectos de combate a laicização, a institucionalização da escola pública e a coeducação (ROMANELLI, 2014).

Assim, os dois grupos tiveram algumas vitórias por seguinte. Quer dizer, se por um lado foi garantido o ensino religioso, ainda que facultativo, no texto da CFRB de 1934; por outro a perspectiva defendida pelo movimento da Escola Nova foi substancialmente adotada na mesma Constituição. Conforme Santos, esta foi a primeira constituição a incluir um capítulo sobre a educação (SANTOS, 2010). Este fato, que também aparece na Constituição de 1937, demonstra vitória dos escolanovenses ao pedido de integrar o assunto educacional à agenda política. Além disto, outro ponto que aparece nas Cartas Magnas é a ampliação e institucionalização da educação pública que constituem-se como direito garantido para todos e todas. No entanto, na prática, o que Romanelli (2014) indica é que a ampliação escolar aconteceu

De forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade (ROMANELLI, 2014, p. 65).

Com o desenvolvimento capitalista no país, os debates acerca da educação escolar e a responsabilização do Estado em provê-la continuavam intensos. Isto é, com o fim da Era Vargas e o estabelecimento daquilo que Cunha (2009) indica como a “primeira experiência democrática no Brasil” (p. 19), evidencia-se uma disputa entre o grupo pró escola pública e aqueles que representavam os interesses das instituições privadas. O temor deste último grupo era que “a democratização de tais oportunidades e a participação das camadas populares de forma mais ativa na vida pública” (SANTOS, 2010, p. 22).

Dessa forma, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024 de 1961, apontou para um acentuado favorecimento à educação das classes mais abastadas, prevalecendo uma educação desigual para toda a população e, mais uma vez, falha à tentativas de democratização do ensino. Conforme Santos (2010), a votação contava com uma maioria conservadora resultando na responsabilização do Estado em financiar não somente as instituições públicas, mas ainda as privadas. Dessa forma,

A vitória do grupo conservador faz prevalecer o modelo de política educacional já em vigência, que era seletivo e propedêutico, pois manteve os sistemas de exames admissionais entre os níveis de ensino, ainda que a reprovação neste exame fosse uma das causada da evasão escolar, não criou novas oportunidades escolares fora dos grandes centros urbanos; investia recursos públicos na manutenção de uma educação pública baseada no modelo

do Colégio Pedro II; e ainda custeava parte das despesas das escolas particulares (SANTOS, 2010, p. 22).

Em contrapartida, neste momento também evidenciou-se os inícios das discussões e compartilhamento de experiências de uma educação popular que concebia a alfabetização a partir do enriquecimento cultural e da conscientização política do povo (ARANHA, 2006). Paulo Freire é um importante autor que destacou-se neste momento, ao fomentar uma educação que superasse a divisão em classes da sociedade e buscasse socializar os bens culturais e garantisse a educação para toda população, aspectos importantes para a formação humana. Sua pedagogia combatia a noção “bancária”, caracterizada pela transmissão do conhecimento pela educação vertical entre o (a) educador (a) e o (a) educando (a). Assim, propôs uma educação que buscava o entendimento acerca da consciência e do mundo por meio de uma lógica que pressupõe a troca de vivências pelo diálogo.

As experiências de educação popular, enquanto cenário promissor para novas discussões no âmbito educacional, é interrompida a partir do golpe de Estado que culminou na Ditadura Militar, em 1964. Assim, o período seguinte foi caracterizando, no campo educacional, por focar em uma educação primária e profissional, além de dispor de uma infraestrutura precária, profissionais mal remunerados e um ensino que abandonou os aspectos mais humanitários (BITTAR; BITTAR, 2002). Além disto, este foi um período caracterizado pelas fortes intervenções dos Estados Unidos da América, na parceria MEC-USAID, uma vez que estes auxiliariam o país em termos técnicos e de recursos para a instauração deste novo tipo de ensino.

Ademais, segundo Santos (2010), neste período a teoria do capital humano, de Theodoro Schultz, foi incorporada no segmento educacional brasileiro. Como resultado a “tarefa da educação passou a ser associada com a de civilizar as massas e produzir elites através da incorporação e maximização das capacidades totais da população” (p. 24). Dessa forma, a concepção de uma educação enquanto prestígio social é substituída pela noção de uma educação para socialização dos indivíduos, atendendo à aplicabilidade de uma perspectiva política e disseminação ideológica. Logo, é realizado um grande investimento do governo em âmbito educacional, priorizando a democratização da educação escolar e resultando na diminuição da evasão escolar e analfabetismo.

Todavia, a nova política educacional teve pouco impacto em relação ao total da população no país, pois as taxas de analfabetismo sofreram uma queda quase irrelevante diante do total da população; o total de matrículas representava somente 14,7% da população e quase metade dos alunos matriculados nas primeiras séries não chegavam no início do ano seguinte, e somente 6,4% dos estudantes conseguiam concluir o 1º grau em relação aos matriculados (SANTOS, 2010, p. 27).

Diante deste contexto, o governo acabou por financiar bolsas de estudos para estudantes em instituições privadas, favorecendo a organização privada, ao invés de impulsionar a ampliação das escolas de natureza pública. Esta perspectiva, portanto, acabou por atender mais às necessidades do empresariado do que à população em geral, pois além incentivo público com os subsídios para bolsas, as instituições privadas eram isentas da cobrança de impostos (SANTOS, 2010). Diante disto, cabe salientar que, o discurso que indicava uma tentativa de ampliação e democratização da educação escolar serviu enquanto fundamento para a transferência de grande quantidade de dinheiro público para as instituições privadas, fortalecendo a estratificação social no âmbito da educação.

Com o enfraquecimento do Regime Militar, em meados dos anos de 1980, o país iniciou o processo de redemocratização da sua vida política, com intensa participação de movimentos sociais. A democracia neste momento passou a orientar para além do domínio político e social, atingindo o contexto educacional e suas instituições. Assim Burgos (2014) afirma que, a partir deste momento, a escola pública torna-se fundamental para a construção da proposta democrática e civilizatória no país. Esta é uma característica que aparece no texto da Carta Magna ao preconizar orientações acerca da prática educacional de escolas públicas como principal instrumento para a formação de uma cultura democrática. Dessa forma,

A constitucionalização da educação escolar se desdobra em dois princípios fundamentais: de um lado, a ideia de que o processo educacional deve ser capaz de formar indivíduos dotados de autonomia cognitiva e intelectual, habilitando-os a viver plenamente a condição do que tem sido definido como “cidadãos críticos”. De outro, a ideia de que a escola pública deve se converter em um centro de animação cívica, o que pressupõe que seja capaz de mobilizar estudantes, pais/responsáveis e sociedade civil em torno de uma gestão escolar participativa (BURGOS, 2014, p. 18)

Esta perspectiva aparece especialmente em dois artigos da Constituição Federal, isto é, os artigos 205 e 206. Nestes são assinalados a colaboração entre família, Estado e sociedade para a promoção de uma educação cidadã e preparatória para o mercado de trabalho, bem como valores que devem orientar o desenvolvimento educacional pautados na “igualdade de acesso à escola, liberdade, pluralismo no processo de aprendizagem e gestão democrática do ensino” (BURGOS, 2014, p. 18).

Ademais, a partir deste momento verifica-se uma produção intensa de normas que buscam, principalmente, ratificar o texto constitucional, a fim de criar uma cultura democrática por meio de legislações que compartilham e fomentam esta concepção. Esta característica pode ser destacada, por exemplo, na Lei n. 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na Lei n. 9.694 de 1996, Lei Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBN); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); no Decreto 6.094 de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; e Lei nº 13.005 de 2014, nomeada como Plano Nacional de Educação (PNE).

No entanto, o caráter participativo que evidencia-se fortemente neste período vai gradativamente se distanciando da realidade escolar a partir dos anos de 1990. Isso porque, conforme assinala Burgos (2014), os instrumentos participativos criados para fomentar a participação de professores, estudantes e comunidade escolar no programa escolar são minados por aspectos que fortalecem o viés tecnocrático na escola e distanciam os principais agentes do processo educacional. Estes aspectos circunscrevem a redução do Plano Político Pedagógico e o Conselho Escola Comunidade a um caráter meramente burocrático; ao conformismo da sociedade frente ao papel educacional que se resume a simples prestação de serviço a um público específico; ao controle burocrático que – utilizando de avaliações – minimiza a autonomia escolar na busca de uma suposta qualidade; e, por fim, da mercantilização da educação ao incutir no trabalho escolar a perspectiva do mundo financeiro.

Portanto, neste contexto, podemos evidenciar dois pontos. Um primeiro que coloca em risco o entendimento da escola enquanto principal espaço para a construção de uma sociedade democrática e formadora de cidadãos críticos, tornando-a “um aparato de controle estatal” (BURGOS, 2014, p. 28). Por outro lado, a abertura dada pela legislação viabiliza a prática de um projeto contrário, no qual busca-se a compreensão do espaço escolar enquanto um espaço público no qual é possível levantar a discussão da participação social não só no âmbito escolar, mas para além dos muros da escola. Assim, a escola pode caracterizar-se, conforme esta perspectiva, em um ambiente favorável a uma educação que viabilize o projeto de renovação democrática, uma vez que pode impulsionar a construção de subjetividades que se inclinam para práticas politizadas e mais democráticas. Isso porque, “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 2013, p. 270).

Para tal, Burgos (2014) indica que se faz necessário compreender a participação de três principais segmentos do processo escolar, ou seja, os docentes, os discentes e a família. Os professores no sentido de salientar o seu papel na “formação de uma cultura democrática” (p. 28), os estudantes para que se amplie os espaços de participação com uma representação correspondente, e a família como elemento de representação da sociedade na escola.

3.3 ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA

Para a realização deste trabalho, foi desenvolvido uma pesquisa do tipo Estado da Arte em que buscou-se identificar e sistematizar pesquisas que circunscrevessem o tema da Democracia e Democracia na Educação e/ou da Escola. Para tal, foi realizado um levantamento de dados, com o intuito de destacar publicações científicas que evidenciassem a formação de espaços democráticos conveniente à participação, observando o (s) segmento (s) que assume (m) maior protagonismo nos espaços escolares, além de compreender o que tem sido produzido na área educacional de modo a indicar a democracia como princípio norteador no contexto da gestão e do cotidiano escolar.

Dessa forma, para a construção do *corpus* deste trabalho, o primeiro passo consistiu no estabelecimento do período que seria delimitado a pesquisa e os descritores que seriam utilizados nas buscas do tema escolhido. Logo, optou-se por considerar um recorte que contemplasse os estudos mais recentes, a fim de evitar uma possível “duplicação de estudos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 45). Nesse sentido, estipulou-se um prazo de pesquisas entre 2009 a 2015. Quanto às palavras – chave selecionadas, evidenciou-se: “Gestão Escolar”, “Administração Escolar”; “Gestão Democrática”, “Democracia” e “Educação”.

Após isto, foram delimitadas as fontes para consulta dos dados, a fim de que se conseguisse reunir um número significativo de pesquisas sobre a área escolhida, garantindo sua legitimidade acadêmica. Elegeram-se 3 (três) sites nacionais, que são referência no uso de consultas bibliográficas. A primeira fonte de consulta apoiou-se em dois espaços do site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), isto é, o banco de teses e o espaço de periódicos. A CAPES é um órgão, associado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pela expansão e consolidação¹⁴ dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em território nacional e reúne um rico acervo de trabalhos científicos oportuno para indicar o que tem sido produzido.

Ademais, utilizou-se do arquivo disponível no site da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação que consiste em um veículo de “publicação quadrimestral da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)”¹⁵, ao passo que a ANPAE se caracteriza como uma instituição que busca reunir pessoas interessadas nos estudos de domínio político e da gestão da educação¹⁶ e utiliza a revista como instrumento de publicação. Por fim, elegeram-se as publicações de

¹⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 02 mar. 2016

¹⁵ Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em 11 jan. 2016.

¹⁶ Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>. Acesso em 02 mar. 2016.

periódicos científicos reunidos na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma vez que nesta são reunidas as principais publicações acadêmicas.

Em um total de trinta e sete (37) trabalhos, três (3) estavam com os resumos incompletos e não dispunham do trabalho disponível online e, nesse sentido, foram descartados. Além disso, outros quatro (4) trabalhos foram encontrados repetidamente nas fontes pesquisadas, dessa forma, considerou-se estes apenas uma vez. No fim, totalizaram-se trinta (30) trabalhos encontrados com as palavras – chave mencionadas. Estes foram agrupados em 7 (sete) grupos, à medida que apresentavam proposições de objetivos semelhantes: Gestão Escolar Democrática e conceitos; Gestão Escolar Democrática e participação; Gestão Escolar Democrática e financiamento; Gestão Escolar Democrática e Conselhos Escolares/Educação; Gestão Escolar Democrática e sua implementação; Gestão Escolar Democrática e os gestores; Gestão Democrática e outros. Entre eles, os trabalhos foram categorizados em três tipos: dissertações, teses e artigos científicos. O maior número entre eles é o de dissertações (15), seguido de artigos (12) e tese (3).

Nessa perspectiva, mediante a análise feita, conclui-se que os estudos que compreendiam à temática demonstraram-se como um forte ponto abordado na temática da área escolar, ao passo que, mesmo alguns trabalhos não tratassem diretamente da gestão, a democracia ainda estava inserida no debate. Faz-se importante mencionar, especialmente pelo trabalho que se desenvolve aqui, a ausência de estudos que buscam compreender a formação do corpo escolar para atuar em instâncias democráticas dentro da escola, a fim de favorecer e propiciar um contexto mais democrático. Para mais, observou-se que os trabalhos concentravam-se preferencialmente em análises da implementação da democracia na gestão escolar, considerando aspectos como instrumentos de participação, condicionantes sócio-históricos das políticas educacionais no Brasil. No que compreende a atores participantes do cotidiano escolar, os professores e a comunidade alcançaram maior visibilidade e os discente apresentam-se enquanto um segmento que recebe baixa atenção neste tipo de estudo.

Posto isto, percebeu-se que os trabalhos que compreendiam à participação no âmbito educacional reconheciam este princípio como condição para o estabelecimento de uma gestão democrática. No entanto, observou-se a pouca presença nas publicações sobre educação sobre discussões que evidenciassem a participação discente como existente ou, ainda, um fator importante enquanto um segmento do corpo escolar. Nessa perspectiva, reconhece-se necessário a promoção de estudos que privilegiem o incentivo de espaços democráticos que motive a formação de subjetividades que atendam uma concepção em

que haja a “democratização dos saberes e das práticas sociais desenvolvidos em todos os espaços sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 126), bem como suscitar a importância da participação de todas as esferas que envolvem o processo educacional.

4. POR UM PROJETO DE RENOVAÇÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com Santos (2013), o projeto de renovação democrática deve buscar promover uma nova teoria capaz de desenvolver formas de “participação política que não confinem esta ao ato de votar” (p. 270). Isso porque, embora indique que a democracia representativa hegemônica não seja democrática, mas pouco democrática, o autor afirma que

A complementação ou o aperfeiçoamento da democracia representativa através de outras formas mais complexas de democracia pode conduzir à elasticização e aumento do máximo de consciência possível, caso em que o capitalismo encontrará um modo de convivência com a nova configuração democrática, ou pode conduzir, perante a rigidificação desse máximo, a uma ruptura ou, melhor, a uma sucessão histórica de micorrupção que apontem para uma ordem social pós-capitalista (SANTOS, 2013, p. 270).

Para tal, embora não se tenha como prever como este processo culminará, o autor indica a necessidade de uma articulação entre a democracia representativa e participação, de modo a resultar em uma redefinição do campo político e sua ampliação. Isso porque, a teoria liberal acabou por despolitizar o âmbito político e as práticas sociais tornando estas áreas imunes ao exercício da cidadania. Dessa forma, com uma nova teoria democrática, se faz possível repolitizar estes espaços possibilitando “desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas de democracia e cidadania” (SANTOS, 2013, p. 270).

Assim, neste contexto, reconhece-se na escola um ambiente favorável para a promoção de uma educação que viabilize o projeto de renovação democrática, isto é, conforme Santos (1996) indica, um novo projeto educacional no qual busca “recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (p. 17). Isso porque, a partir da construção destas subjetividades oportuniza-se práticas politizadas e mais democráticas, de modo que permita “identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 2013, p. 270). Além disto, por meio deste projeto é possível utilizar “imagens desestabilizadoras” (p. 17) capazes de apresentar o resultado de ações humanas no passado, a fim de recuperar sentimentos de inconformismo e rebeldia em relação a um presente que se repete ao fazer opção pelas escolhas do passado.

Na perspectiva de Oliveira (2009), é por meio desta formação de subjetividades inconformistas e rebeldes que torna-se viável a promoção de subjetividades democráticas por meio de

Processos de negociação de sentidos entre as experiência vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação, menos ou mais democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto

conjunto de possibilidades, em função do imenso número de combinações existente, permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem a favorecer a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la (OLIVEIRA, 2009, p. 34).

Nesta perspectiva, Freire (1967) indica que este modelo educacional deva ser aquele em que proporcione às pessoas uma percepção das problemáticas de seu tempo, de modo a encorajar a independência intelectual priorizando o diálogo como instrumento de análise crítica capaz de minimizar aquilo que Santos (2007) afirma ser uma das principais correntes no pensamento moderno ocidental, o pensamento abissal. Isto é, um “sistema de distinções visíveis e invisíveis” (p. 71) que, por meio de uma “linha invisível” (p.71), coloca-se como inexistente um tipo de conhecimento em detrimento de um outro. Esse processo acaba por legitimar um conhecimento único nos grandes assuntos que atravessam a humanidade que, para efeitos da democracia, acaba por silenciar as pessoas e coloca-las em uma “posição quietista” (FREIRE, 1967, p. 82) afastando-as da criticidade do mundo.

Nesse sentido, o diálogo é um importante instrumento para fomentar uma educação transformadora, ao passo que “somente o diálogo, que implica um pensamento crítico, é capaz, também, de gera-lo” (FREIRE, 1988, p. 83). Isso porque,

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 1967, p. 95-96).

Portanto, é na promoção de uma educação transformadora, que contribua para o processo de formação de subjetividades democráticas, que poderemos ambicionar um novo modo de pensar a democracia. Para tal, Santos (2007) nos alerta sobre o uso de instrumentos hegemônicos para novos fins, isto é, “os instrumentos hegemônicos que temos são as semânticas legítimas da convivência política e social: a legalidade, a democracia, os direitos humanos” (p.84). Dessa forma, é na promoção dos espaços que vivenciamos, que tem-se a oportunidade de mudanças diárias, por meio de um processo contínuo e constante.

5. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo buscar-se-á apresentar a organização da pesquisa, indicando os objetivos da pesquisa, considerando como os objetivos específicos contribuirão para o alcance do objetivo geral. Feito isto, serão assinalados os fundamentos teóricos utilizados como orientação dos caminhos metodológicos que se percorreu para o desenvolvimento desta.

5.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando a efetivação de um projeto societal no qual o princípio da democracia seja recriado conforme demandas atuais, a escola caracteriza-se enquanto âmbito fundamental para o desenvolvimento deste. Conforme já explicitado aqui, este espaço destaca-se por ser favorável a formação de subjetividades democráticas capazes de impulsionar novas experiências e vivências democráticas. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa fundamentou-se em compreender as colaborações de espaços democráticos na formação de subjetividades democráticas, sendo estes construídos no ambiente escolar.

Para tal, em um primeiro momento, objetivou-se contextualizar a emergência da democracia como um princípio necessário à gestão da educação que, por sua vez, originou os capítulos iniciais deste estudo. Este ponto de partida caracterizou-se pelo levantamento de fontes literárias pertinente ao tema da democracia, considerando desde seus registros iniciais na Grécia, no século IV a. C., alcançando sua influência na área educacional, no século XVIII até os dias de hoje. Isto porque, considerou-se importante compreender a formação da sociedade moderna e das concepções que atravessam o âmbito educacional tal qual produzida historicamente e, assim, estabelecer um aporte teórico apropriado para delineamento das estratégias necessárias no desenvolvimento da pesquisa no âmbito da escola. Além disto, este referencial fez-se profícuo para uma observação fina acerca da presença ou ausência de princípios democráticos na dinâmica da instituição escolar. Isto é, conforme será apresentado adiante, buscou-se, à luz do referencial teórico e por meio da observação participante, compreender como se desenvolviam as relações na escola e de que modo a democracia – ou a falta dela – estava presente no cotidiano da instituição.

Assim, por meio de uma parceria junto aos pibidianos do curso de Ciências Sociais, estudantes e o professor de sociologia da instituição escolhida, buscou-se desenvolver um espaço participativo de reflexão, formação e diálogo acerca da gestão democrática na escola. Isso porque, objetivava-se compreender as contribuições que este

tipo de espaço poderia resultar na formação de subjetividades democráticas em âmbito escolar, considerando a participação de diferentes segmentos do cotidiano escolar. Nesse sentido, cada parceiro teve uma contribuição diferente na construção do trabalho, de modo a evidenciar informações suficientes para pensar como a escola emerge enquanto um espaço democrático.

5.2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento de espaços democráticos no âmbito escolar, elegeu-se metodologias que promovessem uma formação com saberes plurais e distantes de sistematizações hierárquicas e desiguais (OLIVEIRA, 2009), além de utilizar do diálogo como principal instrumento de formação. Isso porque, de acordo com Freire (1988), ao valer-se do diálogo em um espaço de relações de igualdade, se faz possível enunciar e denunciar o mundo que, por sua vez, “volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1988, p.78)”. Assim, conforme esta perspectiva, torna-se possível a construção de uma pesquisa com base na relação construída entre a vivência dos pesquisadores e pesquisados no andamento do estudo, ao passo que

Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se tornar um novo conhecimento (FREIRE, 1999, p. 35).

Nesse sentido, optou-se pela observação participante, a fim de oportunizar à pesquisadora perceber a dinâmica escolar e como o princípio democrático se faz, ou não, presente na instituição escolar, compreendendo que

Um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compressão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc.... que de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (MARTINS, 1996, p. 270).

Dessa forma, o primeiro cuidado consistiu em utilizar estratégias que oportunizassem a aproximação da pesquisadora ao ambiente escolar sem que houvesse grande estranhamento e/ou sobrecarga no âmbito escolar à medida que fosse desenvolvido o trabalho. Para tal, utilizou-se de uma parceria que oportunizou a entrada no âmbito escolar de modo a potencializar experiências que já estavam sendo desenvolvidas, ou seja, por meio da colaboração do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em todas as instâncias: professores coordenadores, estudantes pibidianos e professor supervisor.

Ademais, para além da observação participante, utilizou-se dos pressupostos da pesquisa participante com o intuito de corroborar com o levantamento de informações iniciado no momento de observação. Isso porque, esta metodologia caracteriza-se por ser “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1999, p. 14). Nessa perspectiva, os pressupostos da pesquisa participante orientaram a promoção de um espaço de discussão, constituído junto e a partir da concepção dos partícipes da pesquisa, que objetivava compreender aspectos que favoreciam e/ou dificultavam o estabelecimento de um ambiente democrático na escola.

Para tal, à priori, estabeleceu-se uma equipe colaborativa que pudesse, concomitantemente, apoiar o desenvolvimento dos espaços de discussão e serem fontes no processo investigativo. Isto é, em concordância com a perspectiva da metodologia adotada, buscou-se favorecer a inserção de pessoas que tivessem “um bom conhecimento e uma experiência concreta do meio social, econômico e cultural a quem pertence os membros do grupo de estudo” (LE BOTERF, 1999, p. 57), a fim de que estas assessorassem a pesquisadora no delineamento de estratégias propícia para a abordagem do tema da democracia na escola e atuassem enquanto mediadores nos momentos de discussão. Nessa perspectiva, foram incluídos na pesquisa: estudantes voluntários do segundo ano do Ensino Médio da escola pesquisada, estudantes pibidianos e o professor de sociologia da escola pesquisada.

Além disto, a equipe colaborativa foi submetida a entrevistas que, por sua vez, aconteceram em dois momentos: antes e depois do momento do espaço de discussão. Estas entrevistas tinham o intuito de perceber a compreensão deste grupo acerca do tema da democracia e de como este tema está presente – ou não – no âmbito escolar. Assim, anterior ao momento de discussão, apenas os estudantes voluntários do segundo ano foram submetidos a entrevistas, semiestruturadas, com um roteiro que variava entre 12 a 20 perguntas que se dividiam entre 2 perguntas de cunho pessoal, para identificação, e o restante acerca do tema democracia. Posteriormente, a seguir do momento de discussão, toda a equipe foi submetida a entrevistas, semiestruturadas, com um roteiro que variava de 12 a 20 perguntas, entre elas 2 de cunho pessoal, para identificação, e as demais sobre o tema da democracia.

Para os momentos de discussão, utilizou-se da noção do círculo epistemológico com o intuito de promover um espaço democrático, ao passo que este caracteriza-se como o ponto central deste trabalho. Isso porque, o círculo epistemológico coaduna com a

proposta da pesquisa, uma vez que se baseia no diálogo entre todos participantes, de forma a oportunizar “destacar o comum, discutir o incomum e confrontar sua experiência, seu sentir e seu pensar” (ROMÃO et al, 2006, p. 186). Nesta perspectiva,

A ação da pesquisa deve, necessariamente, ser precedida de uma reflexão sobre o ser humano concreto, com quem queremos pesquisar. Quanto mais se reflete com ele sobre a realidade, mais ele emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto para intervir nela para mudá-la (ROMÃO et al, 2006, p. 186).

Dessa forma, o círculo epistemológico foi utilizado em dois momentos: primeiro somente com os estudantes voluntários partícipes da equipe colaborativa, após, com os demais estudantes do segundo ano da escola pesquisada e os estudantes pibidianos. O intuito deste momento consistiu em propor um debate orientado pelas palavras-chave que apareceram com maior frequência nas entrevistas, a fim de que os estudantes pudessem relacioná-las ao tema da democracia e da democracia na escola, ressignificando-as (ou não) e ampliando (ou não) seu entendimento acerca destas. Assim, o debate aconteceu em dois momentos: primeiramente, junto com os estudantes voluntários e posteriormente com os todos estudantes do segundo ano, da turma 208¹⁷, e os estudantes pibidianos que puderam comparecer no dia.

¹⁷ Devido à dificuldade de locomoção da pesquisadora, somente uma turma do segundo ano participou deste momento, embora o planejamento incluísse as duas turmas. Isso porque, a pesquisadora não conseguiu chegar a tempo de realizar a atividade com a turma 207, resultando em uma limitação da coleta de informações.

6. NA PRÁTICA: A DESCRIÇÃO DA PESQUISA EM AÇÃO

Neste capítulo, buscar-se-á apresentar a fundamentação metodológica na prática, isto é, informações sobre o processo e as pessoas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa. Assim, explicitar-se-á o estabelecimento da parceria junto ao PIBID, os aspectos burocráticos e a apresentação da pesquisa da pesquisa no âmbito escolar. Além disto, será descrito o perfil dos partícipes da pesquisa e do espaço escolar, bem como a dinâmica em que foram desenvolvidas as entrevistas e o círculo epistemológico.

6.1 PRIMEIROS PASSOS

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa significou a parceria junto aos professores e estudantes vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Isso porque, o PIBID caracteriza-se enquanto um programa que busca, no momento da graduação, sendo ela presencial, a vivência de licenciandos no ambiente escolar¹⁸ e, nesse sentido, este grupo já experimentava do cotidiano da escola, bem como compreendia as relações que atravessavam aquele espaço. Dessa forma, seria possível uma aproximação da pesquisadora ao âmbito escolar respeitando e conhecendo a dinâmica já estabelecida naquela instituição.

Além disto, compreendeu-se que a cooperação dos pibidianos das Ciências Sociais seria positiva para o desenvolvimento do trabalho, ao passo que o conteúdo teórico próprio deste curso de graduação poderia corroborar para o delineamento das estratégias metodológicas e o tipo de abordagem do tema em âmbito escolar. Sendo assim, contactou-se os professores coordenadores institucionais do programa, no departamento de Ciências Sociais, para determinar, conforme a perspectiva de vivência e planejamento deles, a escola e o público que melhor pudessem receber a pesquisa.

A Escola Estadual Raul de Leoni destacou-se como a opção mais promissora para tal uma vez que os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pelos pibidianos nesta escola alinhavam-se com a proposta deste estudo, além dela atender o público que considerou-se como ideal. Isto é, para fins desta, o público ideal significava estudantes que cursassem o segundo ano do ensino médio, seja pela idade e maturidade característica, seja por estarem em um estágio escolar que já estão ambientalizados com ensino médio e não tão preocupados com a etapa seguinte – preparação para o ingresso no ensino superior. Dessa forma, seguimos os procedimentos burocráticos para o desenvolvimento do trabalho ao

¹⁸ Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 15 de março de 2017.

submeter o projeto que orientaria a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFV.

Feito isto, e após a aprovação da pesquisa pelo CEP, apresentou-se a pesquisa aos pibidianos envolvidos nos trabalhos da escola definida que, neste momento, puderam apresentar suas considerações acerca do que se planejava. Dessa forma, os pibidianos indicaram possíveis dificuldades que poderiam emergir no cotidiano escolar, isto é, grande desinteresse dos estudantes em projetos extraclasse, não e/ou mínima participação dos estudantes nas atividades em sala, grande índice de faltas, entre outros. Estes foram aspectos também identificados ao apresentar a pesquisa ao professor supervisor do PIBID na escola e professor de sociologia. Ele indicou que as turmas indicadas como ideais para o estudo poderiam não atender às expectativas previstas no projeto no que compreende a participação dos estudantes. Além disto, o professor lembrou que as atividades do ano escolar já estavam programadas, o que poderiam atrasar os prazos estimados para o desenvolvimento do estudo.

Posteriormente, apresentou-se o estudo para a direção da instituição escolar. Isso porque, era necessário que, a priori, a direção escolar aprovasse a realização da pesquisa na instituição e, nesse sentido, tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica declararam anuência com a realização deste trabalho. No momento, elas indicaram que a pesquisa viria endossar o trabalho que estava sendo desenvolvido, na tentativa de integrar a comunidade escolar à escola, na busca de uma maior identificação e participação destes com o meio escolar. Esta perspectiva culminou em um projeto chamado “Sou mais Raul” que objetivou desenvolver projetos aos sábados a fim de integrar a comunidade escolar.

Por fim, apresentou-se o projeto para os estudantes do segundo ano do ensino médio duas vezes, haja vista que os estudantes deste período são distribuídos em duas turmas: turma 207 e turma 208. O objetivo deste momento consistiu em, além de expor a finalidade do trabalho, alcançar voluntários que integrariam a equipe colaborativa, tal qual explicitado na metodologia. Assim, este momento foi marcado pela reação dos estudantes conforme os pibidianos e o professor de sociologia já haviam alertado, conjugado à dificuldade destes estudantes em comparecerem no turno contrário às aulas para conceder entrevistas. Neste contexto, após intensas negociações, em um universo total de aproximadamente 50 estudantes, apenas 11 voluntariaram-se para a pesquisa que foi definida para ocorrer durante o turno escolar.

6.2 PÚBLICO PARTICÍPE

À priori, os estudantes do segundo ano caracterizavam-se enquanto o público fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que compreendeu-se que as vozes deste segmento era pouco retratadas em estudos acadêmicos. Contudo, após a qualificação deste trabalho, por sugestão da banca, ampliou-se o grupo partícipe da pesquisa, no sentido de incluir ainda vozes de outros segmentos, ou seja, dos pibidianos e o professor de sociologia. Isso porque, para compreender as perspectivas dos discentes sobre o tema da democracia, reconheceu-se necessário incluir outras vozes que pudessem ampliar o entendimento no momento da análise.

Dessa forma, o público partícipe da pesquisa foi composto por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, estudantes pibidianos do curso de Ciências Sociais da UFV e o professor supervisor do PIBID e de sociologia na escola. Os estudantes do segundo ano foram divididos em dois grupos na pesquisa, isto é, voluntários que compuseram a equipe colaborativa e os demais estudantes que participaram somente do segundo momento de discussão. Enquanto os estudantes pibidianos e o professor foram convidados a participarem não só do desenvolvimento do trabalho, enquanto colaboradores na construção de estratégias e efetivações das atividades, mas, também, como entrevistados após todas as atividades de pesquisa no âmbito da escola.

No que compreende ao grupo voluntário dos estudantes do segundo ano, após intensas negociações, onze (11) estudantes se dispuseram a participar da equipe. Destes, contudo, apenas oito (8) seguiram na pesquisa total ou parcialmente. Os motivos para a desistências dos três estudantes, aparentemente, consistiam em não quererem ausentar-se da sala de aula nos períodos necessários para a pesquisa e/ou ausência na escola nos dias em que ocorreram as entrevistas e, por isso, foram dispensados de participação. Neste ponto, vale salientar que as dificuldades já indicadas pelos estudantes pibidianos e o professor de sociologia se apresentaram neste momento. Os estudantes se mantiveram resistentes à participação na pesquisa, pois, segundo L. S., “tem bastante aluno que está trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Tem muitos alunos com uma realidade muito diferente do que a gente está acostumado a ver”. Além disto, a pibidiana J. S. O. assinalou que uma das turmas, a 207, possui “meninos muito bons, se você pedir para eles calarem a boca, eles calam a boca (...), muito pacífica né? Você tem que ficar instigando, tem que ficar questionando, você tem que ficar em cima”.

Para além, das oito (8) participantes, sete (7) eram do sexo feminino e apenas um (1) era do sexo masculino, de idade de 16 a 21 anos. Conforme Zibas e Franco (1999), o elevado de pessoas do sexo feminino, em detrimento ao masculino, no âmbito escolar, é

um fenômeno encontrado desde a década de 1980. Segundo as autoras, este fato pode ser justificado devido a “maior pressão, por parte da família, para que o filho ingresse mais cedo do que a menina no mercado de trabalho, o que pode prejudicar a escolarização do menino” (ZIBAS e FRANCO, 1999, p. 39). Isso porque, segundo Rosemberg (1989) indica

Em sua grande maioria, estudantes de 2º grau trabalham 40 horas ou mais por semana, o que os leva, quase que necessariamente, a frequentarem o curso noturno que apresenta altas taxas de perda. Por seu melhor rendimento escolar, as meninas passam menos anos no 1º grau, constituem um contingente maior de candidatas ao 2º grau e sofrem, direta ou indiretamente, menor pressão para trabalharem fora, sendo-lhes reservados, principalmente, os afazeres domésticos, que a despeito de se ocuparem um bom número de horas, são mais compatíveis com as atividades escolares. Complementarmente, é possível que ocorra pressão para que evitem ingressar no curso noturno, pois, imaginária e concretamente, sua segurança física e sexual é mais ameaçada que a masculina (ROSEMBERG, 1989, p. 60).

Quanto à localização de suas residências, a maioria destas estudantes relataram morar em bairros próximos a escola, resultando em um fácil deslocamento à instituição. Os principais meios de transporte que indicaram utilizar para tal são: à pé, três (3) estudantes, automóvel próprio, um (1) estudante, ônibus, três estudantes (3), e um (1) não informou. Entre os bairros que residem, três (3) deles indicaram moradia no bairro Santo Antônio, uma (1) no Pau de Cedro, dois (2) no Córrego São João, um (1) no Amoras e uma (1) no União. Nesse sentido, a grande maioria, seis estudantes, afirmaram que optaram por estudar nesta instituição devido à proximidade de casa. Os demais argumentaram que a escolha da escola se deu pela facilidade de transporte ou por opção dos pais. Por fim, ao serem consultadas com quem moravam, cinco (5) indicaram morar com os pais – mãe e pai ou padrasto -, enquanto três (3) afirmaram morar somente com a mãe.

No que diz respeito aos parceiros pibidianos, duas pibidianas foram convidadas a serem entrevistadas, a fim de se alcançar uma compreensão ampliada da concepção dos estudantes, do contexto escolar, das turmas e dos discentes envolvidos na pesquisa. Assim, optou-se por selecionar uma (1) estudante que estivesse presente nas atividades da pesquisa na escola, embora tivesse ingressado no programa há pouco, e uma (1) estudante que já atuava há mais tempo no PIBID, apesar de não ter participado das atividades da pesquisa na escola. A primeira estudante, L. S., ingressou no curso de Ciências Sociais em 2013 e atuava no PIBID desde maio daquele de 2016. Seu interesse em participar do projeto compreendia a possibilidade de atuar em duas diferentes escolas simultaneamente, pois “estou finalizando a graduação em licenciatura e eu achei uma boa aliar o PIBID ao estágio, no caso. Que aí serio o momento em que eu iria atuar em duas

escolas diferentes para aprimorar mais a formação e ter mais vivência no âmbito escolar”. Já a segunda estudante, J. S. O., era estudante do curso de Ciências Sociais desde 2014 e atuava no PIBID há dois anos. Para ela, a oportunidade de trabalhar no PIBID compreende a “uma maneira melhor de inserir no mercado de trabalho”.

Por fim, dispomos ainda como parceiro e entrevistado da pesquisa o professor supervisor do PIBID e professor de sociologia na escola. Ele atuava na escola enquanto professor designado e, nesse sentido, havia ingressado no Raul de Leoni no início do ano de 2016. Formou-se em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa e encontrou na profissão uma oportunidade de um ingresso no mercado de trabalho após graduar-se. Para fins da pesquisa, o professor teve papel fundamental no desenvolvimento deste ao ceder parte de suas aulas para que a discussão com os estudantes pudesse ser realizada.

6.3 O ESPAÇO ESCOLAR

A escola caracteriza-se enquanto um importante ambiente democrático na sociedade. Isso porque, conforme Burgos (2012) é a instituição que alcança a maior diversidade populacional em nossa sociedade atual. Além disto, neste espaço é possível fomentar ações e relações mais democráticas, assim como promover uma formação de subjetividades democráticas, favorecendo uma concepção de mundo aos envolvidos com o processo escolares. Nesse sentido, buscou-se para o desenvolvimento deste trabalho uma instituição escolar que apresentasse um contexto de acolhimento para a pesquisa, bem como compartilhasse da relevância de se promover contextos mais democráticos. Além disto, como critério de escolha, optou-se por uma escola que estivesse situada no município de Viçosa, enquanto resposta social para o desenvolvimento deste trabalho, isto é, uma vez que este estudo resulta de um investimento público, oriundo de uma Universidade da cidade de Viçosa, buscou-se por meio dele desenvolver uma investigação na expectativa de cumprir o papel transformador inerente à esta instituição.

Sendo assim, a Escola Estadual Raul de Leoni foi definida, conforme sugestão dos professores coordenadores do PIBID, para lócus da pesquisa. Esta instituição faz parte da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais e atualmente localiza-se no bairro Santo Antônio do município de Viçosa. O bairro que abriga a escola caracteriza-se por ser uma região periférica da cidade. Segundo Silva (2014), este surgiu a partir de um loteamento, em 1972, no governo do prefeito Antônio Chequer, na tentativa de afastar a população mais pobre do centro e evitar processos de favelização na cidade. Nesse sentido, o prefeito criou diversos bairros para abrigar esta população, como: Nova Viçosa,

Novo Silvestre, Amoras, Cantinho do Céu, Santo Antônio, Lourdes, Betânia e Ramos – embora o último bairro tenha abrigado uma população com a faixa de renda superior às demais e possuir uma localização privilegiada que os outros.

Conforme Duarte e Andrade (2014), esta é uma perspectiva atual quando se considera o tipo de público que se atende na instituição. Isso porque, conforme os autores, o público da escola representa uma parcela da população de baixo poder aquisitivo, moradores tanto do bairro Santo Antônio, quanto de localidades próximas e zona rural. Assim, de acordo com a pibidiana L. S. indica “o Raul é meio um colégio periférico, né? Bem marginalizado!”. Quanto a diversidade habitacional dos estudantes é justificável, segundo os preceitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, que define que os estudantes devem frequentar escolas próximas à sua residência (Art. 57, V) e, quando não possível, o estado deve ser responsável pelo transporte de estudantes para instituições de ensino conforme estabelecido pela Carta Magna, no Art. 108, VII.

Para mais, a escola oferece desde o ensino fundamental até o ensino o ensino médio, que em 2016, contava com 364 estudantes, sendo 204 estudantes do Ensino Fundamental, 125 estudantes da Educação Integral e 160 do Ensino Médio. Seu corpo docente era formado por 48 professores que ministram aulas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por fim, no âmbito da gestão escolar, a escola dispunha de uma diretora – eleita no final do ano de 2015 -, uma vice diretora e uma especialista em educação.

No que se refere ao seu espaço físico, a escola caracteriza-se por ser ampla, dispondo de doze salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, um palco no pátio, refeitório, banheiros para os estudantes, uma quadra de esporte, rampas para receber pessoas com deficiência física e salas reservadas para a área administrativa, ou seja, direção, sala de professores e secretaria. Embora tenha passado por uma recente reforma, em 2014, a escola se encontra em deficientes condições de conservação, isto é, portas dos banheiros caindo, portas de sala de aula igualmente, ausência de lâmpadas nas salas de aulas, carteiras dos estudantes danificadas, entre outros. Para mais, conforme indica a pibidiana J. S. O., há uma considerável dificuldade quanto aos materiais disponíveis na escola, ao passo que a escola não dispõe de instrumentos como data show, notebooks, entre outros.

Conforme explicitado na metodologia acima, a observação participante no âmbito escolar buscava não só ambientalizar a pesquisadora no ambiente de pesquisa, mas, ainda, minimizar as estranhezas que poderiam emergir no momento inserção da pesquisa no meio. Dessa forma, embora ela atravessasse toda a perspectiva dos fatos expostos nesta pesquisa, compreendeu-se necessário salientar a lógica utilizada para a observação do/no

espaço físico da escola. Assim, em um primeiro ato, a observação consistiu em compreender a dinâmica do cotidiano escolar, no período matutino, enquanto, geralmente, a pesquisadora sentava-se no pátio escolar a fim de acompanhar as situações que se desdobravam enquanto estava na escola. Além disto, buscou-se observar as situações, modos de fala e referência que os estudantes pibidianos e o professor de sociologia reproduziam no seu cotidiano.

Assim, optou-se por observar a dinâmica da instituição a partir do pátio, pois, este localizava-se em posição central na escola e oportunizava, nesse sentido, uma visão ampla do espaço físico da escola, além de ser o principal local de vivência do intervalo de aula dos estudantes. Isto é, conforme ilustrado na foto abaixo¹⁹, no pátio era possível contemplar os banheiros dos estudantes (1), as salas de aulas (2), as salas da direção e dos professores (que situava-se abaixo da rampa), a biblioteca (4) e a movimentação em direção à quadra da escola e da portaria (3) e ao refeitório (5).



Figura 1: Pátio da Escola Estadual Raul de Leoni durante atividade desenvolvida pelo Projeto da Família e nomeada “Família e comunidade”.

¹⁹ Fonte: Blog da Escola Raul de Leoni. Disponível em: <http://eerauldeleoni.blogspot.com.br/2014/12/atividades-de-2014.html>.

Ademais, outro ambiente em que foi possível observação consistiu na salas de aula do segundo ano do ensino médio quando o professor responsável pela aula era o professor supervisor do PIBID e de sociologia da escola. Isso porque, a pesquisadora pôde acompanhar algumas aulas do professor para apresentar a pesquisa e conhecer a turma que seria o público principal da pesquisa. Dessa forma, embora a visita às salas de aula fossem objetivamente para atender alguns pontos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível que a pesquisadora pudesse acompanhar minimamente a dinâmica em sala de aula dos estudantes das turmas do segundo ano.

Por fim, foi possível acompanhar a movimentação na sala de espera da sala da direção e dos professores. Isto é, como acontecia os atendimentos de estudantes, pais, funcionários, entre outros, por parte do corpo diretivo e dos professores. Este momento foi possível ao aguardar a diretora e/ou professor de sociologia para reuniões de apresentação e discussão de estratégia para o desenvolvimento da pesquisa. Além disto, foi no espaço da sala de professores que foi possível reunir com os estudantes pibidianos junto ao professor de sociologia para analisar como aperfeiçoar a execução da metodologia do estudo no âmbito escolar.

6.4 ENTREVISTAS

Para além da observação participante, as entrevistas ocorreram de modo individual e em dois momentos: anterior e posteriormente ao círculo epistemológico. Isso porque, seu papel, conforme a metodologia já apresentada, compreendeu em entender como os estudantes voluntários concebiam a democracia, bem como o modo que percebiam este conceito no âmbito escolar. Dessa forma, enquanto as primeiras entrevistas incluíram apenas as estudantes do segundo ano do ensino médio voluntárias²⁰, as segundas compreenderam as mesmos estudantes da primeira entrevista mais os estudantes pibidianos e o professor supervisor do PIBID que atuava como professor de sociologia na instituição.

Dessa forma, as primeiras entrevistas²¹ ocorreram após anuência da direção escolar em retirar as estudantes da sala, em horário de aula. O espaço cedido pela escola para a efetivação desta etapa foi a biblioteca, pois definia-se como um espaço mais calmo e reservado para essa atividade. As entrevistas caracterizaram-se semiestruturadas, com um roteiro de 14 perguntas que se dividiam entre 2 perguntas de cunho pessoal, para

²⁰ Conforme será esclarecido a seguir, apenas um estudante voluntário caracteriza-se como do sexo masculino. Nesse sentido, compreendeu-se adequado utilizar artigos que relaciona-se ao gênero em maior número: o gênero feminino.

²¹ Tanto o roteiro, quanto a descrição das entrevistas, encontram-se no anexo deste trabalho.

identificação, e 12 perguntas acerca do tema democracia. Tiveram a duração de, aproximadamente, 9 a 15 minutos e foram gravadas por meio de um aplicativo de gravador de voz de um celular. De modo geral, as primeiras entrevistas evidenciaram-se tranquilas, embora as estudantes demonstrassem certo nervosismo, no sentido de se preocuparem em responderem corretamente as perguntas. Assim, a ordem das entrevistas foi estabelecida conforme as estudantes eram encontradas na escola. Isso porque, houveram dias que a pesquisadora foi à escola e havia estudantes ausentes. Foram 8 participações neste momento inicial.

No tocante às segundas entrevistas²², elas aconteceram, igualmente, com as estudantes voluntárias, um dia após a realização do círculo epistemológico junto à turma do segundo ano, durante o período de aula, na biblioteca da instituição. Nesse sentido, as entrevistas caracterizaram-se semiestruturadas, com um roteiro de 10 perguntas que se dividiram entre 1 pergunta de cunho pessoal, para identificação, e 9 perguntas acerca do tema democracia. Estas tiveram a duração de, aproximadamente, 9 a 15 minutos e foram gravadas por meio de um aplicativo de gravador de voz de um celular. Ao contrário das primeiras entrevistas, nesta, as estudantes demonstraram maior confiança em expressar suas concepções acerca do tema da democracia em geral, bem como sobre como este tema está inserido no âmbito escolar. Assim como na primeira entrevista, a ordem das entrevistas foi estabelecida conforme as estudantes estavam disponíveis para serem entrevistadas. Foram totalizadas 7 participações neste momento.

No que compreende à terceira parte das entrevistas²³, esta ocorreu com as pibidianas e o professor supervisor do PIBID e de sociologia na escola. Aconteceram conforme agenda deste público e, nesse sentido, os locais compreenderam entre espaços da UFV e a sala de professores da Escola Raul de Leoni. As entrevistas com este público buscavam ampliar a compreensão acerca do tema da democracia dos discentes, de modo a tentar obter outros pontos de vistas das vivências dos estudantes na instituição escolar. Assim, estas foram gravadas por meio de um aplicativo de gravador de voz de um celular e mantiveram-se semiestruturada, tendo um roteiro que variou entre 16 a 17 perguntas, sendo 1 de cunho pessoal, para identificação, 3 a 4 perguntas de cunho profissional e o restante sobre o tema democracia. A ordem da entrevista consistiu em primeiro sendo as estudantes pibidianas, seguidas pelo professor supervisor do PIBID. As entrevistas duraram de 15 a 40 minutos.

²² Tanto o roteiro, quanto a descrição das entrevistas, encontram-se no anexo deste trabalho.

²³ Tanto o roteiro, quanto a descrição das entrevistas, encontram-se no anexo deste trabalho.

6.5 CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

No momento do círculo epistemológico buscou-se promover um debate sobre o tema da democracia, observando as perspectivas dos estudantes sobre a noção democrática e como ela se insere no meio escolar, considerando a vivência dos estudantes – da escola Raul de Leoni e dos pibidianos - e suas experiências. Além disto, planejou-se ampliar a compreensão sobre as percepções dos estudantes que se evidenciaram no momento da primeira entrevista, observando se houve ressignificação de algum ponto.

Assim, buscou-se favorecer um espaço de diálogo entre os estudantes em tom democrático, priorizando a participação de todos aqueles que gostariam de se manifestarem. Esta atividade envolveu os estudantes voluntários que compunham a equipe colaborativa, a turma 208 do segundo ano, os estudantes pibidianos que atuavam na escola e, de alguma forma, o professor supervisor do PIBID e de sociologia na escola. Isso porque, esta atividade ocorreu no horário cedido pelo professor, embora ele tenha se ausentado da atividade, haja vista que a pesquisa buscava tratar, até então, somente da perspectiva dos estudantes.

Nesse sentido, o primeiro círculo aconteceu com as estudantes que foram entrevistadas, partícipes da equipe colaborativa, no espaço cedido pela escola, ou seja, na biblioteca. Dessa forma, buscou-se estabelecer neste momento uma discussão inicial, no sentido de antecipar a estas estudantes os temas que deveriam ser tratados com o restante da turma posteriormente, ao passo que elas atuariam como mediadoras da discussão com o restante da turma. Como se tratava de poucas participantes, além do espaço físico ocupado ser menor, foi possível gravar²⁴ por meio de um aplicativo de celular todo o debate. Nesse primeiro momento, participaram S. R., C., L., P. T., S. e A.C²⁵. Assim, o círculo ocorreu durante um período de tempo reduzido, haja vista que o espaço cedido para seu desenvolvimento, estava sendo ocupado por uma reunião de Colegiado, atrasando o início da atividade. Além disto, algumas estudantes deveriam sair mais cedo, pois, sendo moradoras de locais rurais, utilizam do ônibus escolar para ir para sua casa e, assim, os estudantes desta localidade saem em um horário mais cedo.

O segundo momento de discussão, portanto, foi realizado no momento da aula de sociologia e, por esta razão, momento não foi gravado. Isso porque, o gravador disponível não alcançava a totalidade das vozes participantes e, nesse sentido, os registros feitos resultaram das anotações feitas pela pesquisadora após a atividade. Neste

²⁴ A descrição das falas das estudantes encontram-se no anexo deste trabalho.

²⁵ Os nomes das participantes foram reduzidos às suas iniciais, a fim de garantir sigilo de suas identidades.

contexto, participaram os estudantes do PIBID que atuavam na escola, as estudantes S. R., C., J., P. T. e A. C. – que participaram da entrevista e do primeiro círculo epistemológico –, os demais estudantes da turma 208 e a pesquisadora.

Destarte, nos dois momentos, a dinâmica consistia em organizar o ambiente em forma de círculo, apresentar as palavras-chave que mais se repetiram nas entrevistas e dialogar com os estudantes sobre seus significados e aplicabilidade na sociedade e na escola. Nesse sentido, foi possível relacionar conceitos e compreensões acerca da noção democrática, discutir eventos cotidianos que relacionavam-se a esta concepção e visualizar aspectos que poderiam promover, em âmbito escolar, um espaço mais democrático respeitando o papel de cada estudante na construção deste espaço.

Este momento acabou por culminar na confecção de dois painéis²⁶ que sintetizaram o debate entre os estudantes. Conforme apresentado das figuras abaixo, o primeiro, com o título “Democracia”, os estudantes relacionaram as seguintes palavras-chave ao tema: “Dar opinião”, “Eleição”, “Política/Governo”, “Corrupção”, “Igualdade”, “Televisão” e “Aula de Sociologia”. Quanto ao tópico “Democracia na escola Raul de Leoni”, listaram “Eleição”, “Grêmios” e “Representantes estudantis”. No segundo painel, intitulado “Para ser mais”, os estudantes elencaram palavras-chaves que se dividiam entre problemas e propostas. As palavras enumeradas como problemas compreendia a pontos identificados como impedimentos para a escola se estabelecesse como um ambiente democrático, enquanto as propostas envolvia sugestões para superar estas problemáticas. Assim, os problemas foram definidos como: “Infraestrutura”, “Esportes”, “Igualdade (de tratamento)”, “Esportes”, “Abuso de poder”, “Maior participação estudantil”. As propostas foram delineadas como “Reativar o grêmios”, “Representantes estudantis por sala” e “Interclasse”.

²⁶ Fonte: Acervo pessoal.

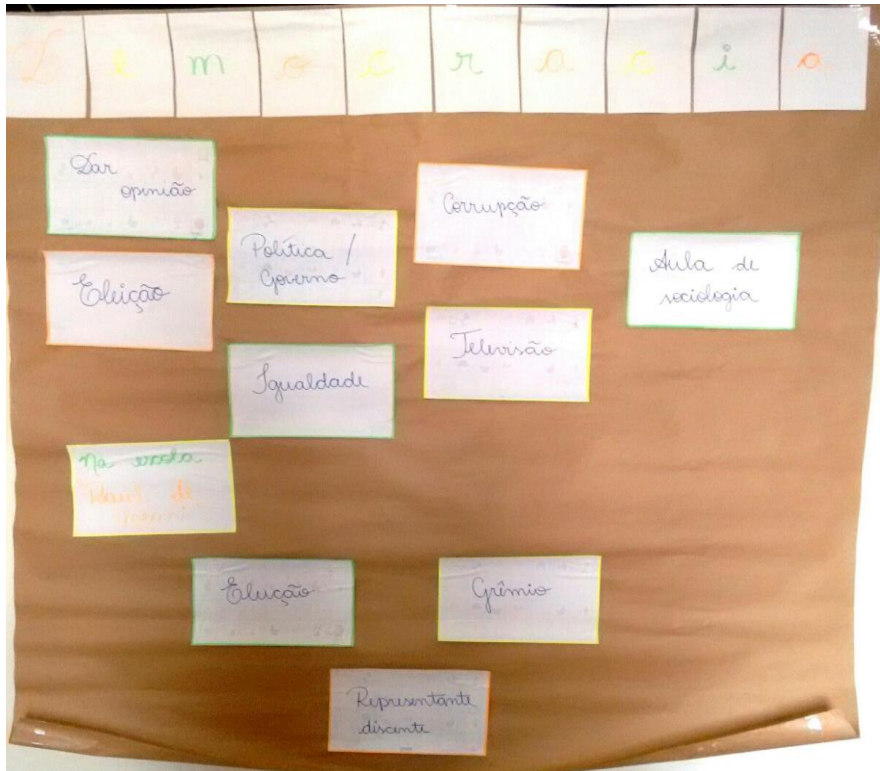


FIGURA 2: Painei 1 – Democracia

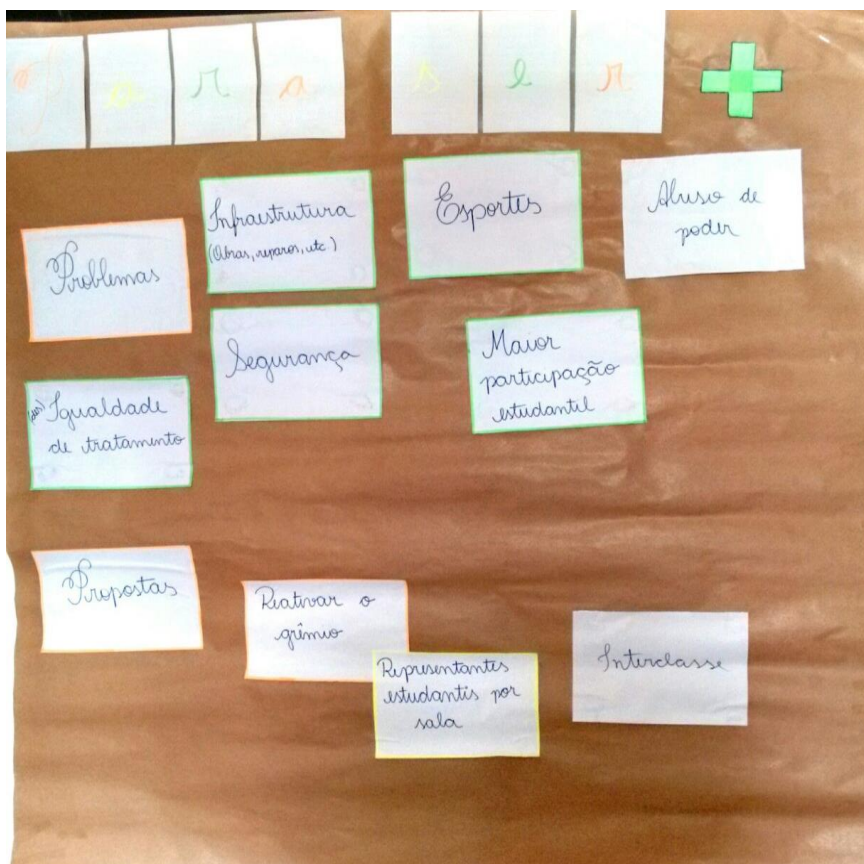


FIGURA 3: Painei 2 – Para ser mais.

7. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo buscar-se-á apresentar as análises das informações reunidas a partir dos instrumentos utilizados, na tentativa de compreender as colaborações de espaços democráticos na formação de subjetividade democrática de estudantes do segundo ano do ensino médio. Significando que, a partir das entrevistas realizadas junto aos estudantes, buscou-se entender como estes concebiam a noção da democracia e como o princípio foi identificado por eles no âmbito escolar. Além disto, observou-se como a promoção de espaços democráticos, constituídos na instituição escolar escolhida para o estudo, ampliou e/ou ressignificou, ou não, suas percepções.

7.1 CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA

As definições e compreensões de democracia das estudantes²⁷ partícipes deste estudo foram apresentadas com certa hesitação. Com frequência, as estudantes (3) indicavam “eu não sei de nada!”, seja como uma resposta definitiva, ou anterior a uma caracterização que, em sua maioria, apresentava forte associação à aspectos da democracia representativa hegemônica. Logo, as definições foram vinculadas à “liberdade de expressão, da pessoa ter o ponto de vista dela” (C.), “cumprimento de promessas” (J.), “direito ao voto (...) porque se somos todos iguais temos que ter os mesmos direitos” (L.), “forma de governo”, “considerar a opinião das pessoas, aonde as pessoas possam participar mais” (S.), e “o povo ter a oportunidade de expressar sua opinião, o que acontece muito nas urnas” (A. C.).

Para mais, segundo a perspectiva das discentes, o tema da democracia é abordado, principalmente, em jornais e nas aulas de sociologia. Neste ponto, A. C. destacou ter ouvido sobre a temática também através do grêmio e pela mãe, indicando que este fato ocorre devido à formação de sua mãe

Porque... O que que acontece, ela (mãe de A. C.) optou por não estudar, aí ela começou a trabalhar. Aí, de uns quatro anos para cá, ela resolveu fazer o Enem e entrar na UFV, com lá seus trinta e tantos anos (...). Aí, desde então, ela se tornou uma pessoa politicamente ativa e depois de ter entrado e ter tido um pouco mais de conhecimento (A.C.).

Esta perspectiva se mantém nos momentos de discussão, ao passo que as estudantes também não indicaram uma concepção definitiva de democracia, mas conseguem identificar aspectos que perpassam este conceito. Assim, “dar a opinião”, “eleição” e “igualdade” foram palavras-chave assinaladas no debate como característicos de um governo democrático, estando presente durante todo esse momento.

²⁷ Os momentos de discussões culminaram na construção de um painel que ilustra os temas discutidos e encontra-se disponível no anexo deste trabalho.

Este contexto destaca o incômodo que pessoas comuns demonstram em definir uma noção complexa como a democracia. Conforme Moisés (2010), à exceção de pessoas com uma formação educacional elevada, este é um aspecto comum que não afeta apenas cidadãos de nações pobres ou em desenvolvimento, com uma recém vivência democrática. Isso porque,

As pessoas comuns podem ter limites na sua compreensão do mundo da política por fatores como o seu insuficiente interesse por ela, a pouca centralidade atribuída às diferentes dimensões do sistema político e, principalmente, os seus níveis insuficientes de escolarização ou de educação formal (MOISÉS, p. 275, 2010).

Dessa forma, o autor indica que esta percepção vincula-se fortemente a situações de grande desigualdades sociais que incidem na escolarização de grande parte da população e, assim, no conhecimento político. Conseqüentemente, à medida que os sujeitos vivenciam espaços capazes de promoverem a compreensão deste conceito, maior será sua capacidade de defini-lo e desempenhar um papel ativo como cidadão. Neste trabalho, este ponto pode ser observado nas falas iniciais da estudante A. C. que, embora tenha uma compreensão formal de democracia próxima a de suas colegas, destaca-se por ter uma compreensão deste conceito que vai além dos instrumentos indicados pelas estudantes, isto é, a televisão e as aulas de sociologia. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a estudante demonstrou-se atuante dos espaços de participação da escola, bem como conhecedora da dinâmica dos processos que envolvem estes ambientes devido, o que acredita-se ser, consequência da influência de sua mãe.

Assim, no que se relaciona à aula de sociologia, as estudantes colocam esta disciplina como um ponto relacionado à democracia e contraposto à televisão. Isso porque, conforme A. C. indica que

Ela [aula de sociologia] esclarece o que está na cabeça das pessoas, porque a televisão, ela tenta mostrar alguma coisa, ela tenta mostrar o que é favorável para os políticos. O que que eles querem mostrar: O lado claro, o lado lindo da coisa. O lado obscuro, eles não mostram. E a aula de sociologia, muitas vezes, não estou falando que é sempre, ela te mostra esse lado obscuro da realidade da sociedade (A. C.).

Quando à televisão, as estudantes indicaram um jornal transmitido por uma grande empresa midiática brasileira como o principal meio de informação sobre democracia e, por isso relacionam este aparelho ao conceito democrático. Conforme a compreensão de Singer (2000, p. 60) este contexto se estabelece, ao passo que a mídia desempenha a função de ser “a mais importante fonte de informação política para a maioria dos cidadãos”. Para as estudantes, o principal fator relacional da televisão à democracia se manifesta “porque ela transmite os protestos” (S. R.), embora não seja uma fonte totalmente confiável, uma vez que “muita coisa fica escondida” (S. R.).

Os protestos indicados pela estudante compreendiam às reivindicações que tiveram grande destaque na mídia nos últimos anos e tornaram-se um importante marco político e social na história do país. Em junho de 2013, iniciaram uma série de protestos que tiveram inicialmente como razão central, à data de 17 de junho, “a ideia da redução da tarifa de ônibus e a demanda pelo passe livre” (AVRITZER, p. 75, 2016). Isso porque, os protestos que se estenderam com força significativa até 2015, tiveram suas demandas modificadas com o tempo, assim como uma mudança do público partícipe dos protestos e suas lideranças. Isso porque, de acordo com Avritzer (2016), as manifestações iniciais foram estabelecidas com uma agenda progressista e com forte participação do público jovem, encabeçada pelo Movimento Passe Livre (MPL). Este contexto foi substituído gradativamente por pautas conservadoras e um público que se destacou por pertencer à classe média brasileira, que não parecia ser liderado por nenhum grupo. Conforme o autor, esta mudança aconteceu a partir da data de 20 de junho de 2013 e se estendeu até 15 de março de 2015, culminando²⁸ com o impeachment da presidente Dilma.

Dessa forma, a relevância de tais fatos, somado às Ocupações dos Estudantes nas escolas do estado de São Paulo, foram aspectos que aparecem consideravelmente na fala das estudantes. Por um lado, há a influência dos jornais nas concepções das estudantes, bem como a naturalidade em associar o tema da democracia aos veículos de comunicação em massa como fonte de informação política. Por outro, a partir dos protestos indicados, estabelece-se uma nova dinâmica de acesso à informação e de recepcionar facilmente o conteúdo vinculado nos programas e jornais da televisão e, nesse sentido, a aula de sociologia se conjuga à outras formas de alcançar notícias. Esta nova configuração de recepcionar notícias é resultado dos protestos de junho de 2013 que trouxe uma grande inovação ao processo político que se manifestou na ruptura com a lógica midiática estabelecida até o momento. Para o autor,

A mobilização nas redes sociais relativiza o papel da grande imprensa, desde que a TV aberta não seja considerada um ator no espaço público, tal como a Globo não foi até pelo menos o dia 10 de junho, quando alguns dos seus comentaristas abordavam o MPL de forma claramente negativa, como foi o conhecido caso de Arnaldo Jabor, na CBN e no Jornal Nacional (AVRITZER, p. 70, 2016).

A partir de então estabeleceu-se uma pluralidade midiática, resultando em mais de uma fonte para busca de informação para a população. Este contexto difere-se de outros episódios de forte participação popular como o Diretas Já e o impeachment do ex-presidente Fernando Collor. Isso porque, no primeiro caso, a Rede Globo evitou abordar o evento até os seus acontecimentos finais, deixando de apresentar importantes marcos,

²⁸ Até a divulgação deste trabalho.

como a manifestação na Praça da Sé, em 1984. Enquanto no momento do impeachment, a imprensa apresentou seletivamente o episódio, apoiando à causa somente no final. Dessa forma, a partir de 2013, com o advento da internet como fonte de informação, veículos de notícias alternativos se tornaram mais fortes frente às dúvidas da população quanto aos informes que grandes mídias.

A corrupção também emerge como um dos pontos associados à democracia nas entrevistas e nos debates e pode ser fortemente atrelado ao contexto apresentado acima. Isso porque, em meio ao contexto dos protestos, surgiram diversos escândalos de corrupção no âmbito da política brasileira, especialmente pelos resultados das investigações da Polícia Federal denominada Operação Lava Jato. Dessa forma, além da corrupção se tornar uma das reivindicações da população durante os protestos, esta tornou-se assunto recorrente nas grande mídias que, neste trabalho, são classificadas como uma das principais fontes de informação das estudantes. Assim, na perspectiva de S., a corrupção pode ser relacionado à democracia “porque os políticos são tudo corruptos”, embora A. C. discorde, uma vez que “não quer dizer que é ligado com a democracia”, pois

A gente coloca a corrupção porque ela mostra o nosso convívio, nosso meio social. O Brasil é um país corrupto, se a gente... Um país corrupto em massa! Se a gente fosse para algum outro lugar, tem corrupção? Tem! Mas não tão aberto, não tão exposto quanto aqui que a gente vê de qualquer forma. A gente não consegue provar, mas a gente vê (A. C.).

Assim, os efeitos da corrupção na democracia são identificados por

Deixa uma instituição mais fraca. Como é que você fala que você dá a sua opinião, que é aquele o seu direito, mas sendo que você não vê aquilo ativo? Você confia! É um ato de... Você dá aquela parte sua, naquele meio e você é decepcionado por aquilo, sabe? (A. C.)

O autor Ribeiro (2000) indica que, de fato, a corrupção é um fenômeno moderno e que emerge na adoção deste tipo de governo, ao passo que “só nas repúblicas ou democracias ela se coloca como um problema” (RIBEIRO, 2000, p. 172). Isto se dá na atualidade, haja vista que a república ou democracia tem “um engate afetivo facilitador: a busca do interesse privado e não mais da virtude” (ibidem, p. 174), propiciando o estabelecimento da corrupção. Segundo o autor, as primeiras tentativas de república em Roma buscavam obsessivamente excluir práticas corruptas, ao instruir os cidadãos acerca da prioridade da coisa pública frente aos interesses pessoais, mas

Não é o que sucede com a república moderna: essa não funciona reprimindo os interesses e sim realizando-os, ainda que de forma indireta. Por isso, quando os interesses privados e o bem comum entrarem em conflito, de duas uma: ou a engenharia política será capaz de fazer, uma vez mais, o egoísmo desviar-se, por uma complexa rede de canais, até engendrar o bem comum, ou este último falirá em favor das vantagens particulares (RIBEIRO, 2000, p. 174).

No Brasil, de acordo com Avritzer (2016), a partir da promulgação da CFRB de 1988 houveram novos esforços de criação ou reconfiguração de órgãos de modo a combater à prática corruptiva no país. Conforme o autor, essas ações foram representadas pela

Nova lei orgânica do Tribunal de Contas da União (TCU) que permitiu-lhe interromper obras com suspeitas de infração. A criação da Controladoria – Geral (CGU), em 2002, e a sua ampliação posterior possibilitaram a correção de erros da administração pública antes que eles se tornassem irreversíveis. A Polícia Federal (PF), fortemente reaparelhada no governo Lula, começou a realizar operações integradas que apresentaram excelentes resultados no combate à corrupção (AVRITZER, p. 83, 2016).

No entanto, ainda assim, há uma forte sensação de que tais práticas aumentaram no Brasil. Segundo Avritzer (2016) não é fácil mensurar os resultados que a melhoria do aparato contra corrupção produziu no país, mas, para os problemas da atualidade, indica dois principais aspectos que, no cenário atual, corroboram para desconfiança pública e realização de prática corruptas, isto é, o financiamento público de campanhas políticas e o estabelecimento de um presidencialismo de coalizão.

Para o primeiro ponto, vale ressaltar que, conforme assinala o autor, poucas mudanças foram realizadas no processo eleitoral desde o período autoritário e, dessa forma, aspectos como a “proporcionalidade das representações estaduais, o aumento do número de membros no Congresso Nacional e a implantação de critérios políticos na divisão de recursos do orçamento da União” (AVRITZER, p. 84, 2016) contribuem para uso de dinheiro público para financiar a vida política do país. Quanto ao presidencialismo de coalizão, este se fundamenta na troca de cargos ministeriais ou recursos públicos destinado à União por apoio no Congresso Nacional, ocasionando a troca de favores e caixa dois.

Por fim, o tema da igualdade é relacionando pelas estudantes, entre os tópicos referentes à democracia, embora afirmem que elas não reconhecem esta noção presente na prática. Segundo S. relata “no país não é todo mundo que tem a mesma condição, nem todo mundo tem o mesmo direito no país”. Ao serem indagadas o ponto que esta desigualdade alcança, elas indicaram atingir em “tudo!”: “Se a gente for olhar isso, os próprios partidos são desiguais. Porque o outro lá tem mais financiamento que o outro? Isso não é igual!”. Neste ponto, L. lembrou da PEC 241²⁹ ao indicar que “se fosse igualdade mesmo, a gente podia votar”, significando que, embora as estudantes não pudessem votar em seus representantes, por não terem a idade adequada, elas vivenciam os efeitos da legislação mesmo que, em sua visão, todos sejam prejudicados.

²⁹ As estudantes se referem ao Projeto de Emenda Constitucional que foi transformado na Emenda Constitucional 55 de 2016, mais conhecida como PEC dos gastos públicos.

7.2 O RECONHECIMENTO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

No que compreende a concepção da democracia no âmbito escolar, as estudantes, de modo geral, indicaram compreender a instituição escolar que frequentam como democrática, ou não, a partir de aspectos que confirmam ou ampliam a compreensão apresentada no tópico anterior sobre democracia. Neste tema, as estudantes demonstraram compreender o conceito aplicado, quando, por exemplo, a estudante J., listou elementos que demonstravam que a escola era “mais ou menos” democrática:

Porque, tipo, tem eleição de colegiado e essas coisas... Tipo, ano passado teve o grêmio, só que o grêmio nem proliferou direito e já acabou antes do ano acabar. O colegiado tem pessoas que se candidataram para poder desfrutar das coisas da escola, do que ajudar os outros alunos. Representantes dos alunos para desfrutar do próprio bem o próprio bem (J.).

Em semelhante perspectiva, S. R. afirmou que a escola é “mais ou menos” democrática, uma vez que “às vezes ela (direção) nos deixa dar muitas opiniões sobre, tipo assim, algum tema”. Outra discente que compartilhou deste ponto de vista foi L. ao assinalar que “tem coisas que a gente praticamente não opina em nada. Porque, igual, teve o colegiado, mas nem todos que fazem parte do colegiado vê o que a gente realmente necessita”. Por fim, S. também apontou sua escola como mais ou menos democrática, justificando que “acho que pelas regras que tem (é democrática) e pelos alunos não seguirem muito (não é democrática)”.

As compreensões que diferenciaram-se das apresentadas foram as de C., A. C., P. T. e N. R. Isso porque, conforme A. C., a escola não caracteriza-se democrática, haja vista que “a gente (estudantes) não tem uma voz ativa. A gente só acata as ordens vindas de cima”. Além disto, sua compreensão do nível de democracia na escola que frequenta não decorre “de democracia, sua opinião, política”, mas “depende com quem você vai falar”. Diante o mesmo entendimento, P. T., destacou a igualdade como um aspecto importante para o estabelecimento de um ambiente democrático e na escola este ponto não é vivenciado: “por exemplo, o uso de uniforme: para uns é.... Se você vir sem o uniforme, eles não deixam você entrar. Outros, vem e entram. Acho que isso é uma diferença, porque tem que ser igual para todos”. Para mais, apenas uma estudante reconheceu sua escola como democrática, “porque bastante coisas que a gente faz aqui, a gente faz em grupo, né? Todo mundo participa” (C.) e uma estudante (N. R) indicou não saber responder.

Percebe-se que a qualidade democrática neste ponto é considerada pelas estudantes conforme o grau de participação que cada uma delas se identifica. Isto é, se elas reconhecem a possibilidade de participação, seja votando, seja sendo consultadas sobre algum assunto, seja na possibilidade de um trabalho em grupo, elas consideram a

escola democrática. Contudo, quando este direito lhes é negado ou limitado de alguma forma, elas apontam a não democracia. Nesse contexto, quando as estudantes são indagadas sobre a importância da participação, são enfáticas ao determinarem que “tem que ter participação (...), porque eu acho que todo mundo tem o mesmo direito, então todo mundo tem o direito de expor as ideias para não ficar contraditório” (S.).

Esta compreensão emerge também nos momentos de discussões, em que a máxima “que deveriam participar” (P. T.) volta a aparecer e indicam o Colegiado como espaço para tal. A propósito, segundo as estudantes, as formas de participação na escola são apresentada por três principais instâncias: pelo grêmio estudantil, por meio de representantes discentes no Colegiado, na conservação do espaço físico da escola e em consultas/votações. O último ponto, por exemplo, é esclarecido por J. como meio de participação:

P³⁰: Você acha que, aqui na escola, vocês conseguem participar?

J: Agora está tendo mais entrosamentos dos alunos nas questões políticas.

P: De que forma a participação acontece essa participação?

J: Tipo, o voto. Aí cada um vai... meio que vai, meio que dá palestra lá, explicando, e vota. Na direção, no ano passado, todos os candidatos à direção deu a proposta e os alunos e os pais tiveram o conceito de votar.

A estudante referenciou-se ao momento da eleição para diretora que ocorreu no final do de 2015 em que as chapas concorrentes apresentaram suas propostas para os estudantes, culminando na votação. Este é um momento lembrando também por C. ao indicar sua participação para a eleição de representantes estudantis para o Colegiado. Segundo ela, “a professora passa um papel, perguntando a nossa opinião sobre algum assunto e a gente dá. Vota”. Logo, a eleição emerge como um ponto importante para o estabelecimento de um ambiente democrático, “porque a gente escolhe quem a gente está colocando e fazer pela gente aquilo que a gente não está podendo fazer”.

No tocante ao grêmio estudantil, este apareceu de forma confusa na fala das entrevistadas, uma vez que, enquanto umas demonstravam grande domínio no assunto, outras revelam não conhecer sua existência, ou quem fazia parte dele. A estudante C., por exemplo, não conhece a organização, nem indicou ciência de sua existência em sua escola. Em semelhante perspectiva, P. T. afirmou que a escola não dispunha de um. Já S. afirmou que a escola “tem o grêmio estudantil” e caracterizou-o como um espaço “onde que se os outros alunos não concordam passam por aqueles alunos (do grêmio) e esses alunos levam até o diretor, ou supervisão da escola”. Uma vez envolvida no processo de constituição deste órgão, A. C. esclareceu todo o processo que ocorreu para constituição:

³⁰ Na transcrição das entrevistas, a pesquisadora é registrada como P., enquanto a estudante segue legenda conforme as iniciais do seu próprio nome.

Tinha umas 30 pessoas envolvidas. Aí a gente pediu ajuda do pessoal do Effie Rolfs para poder dar um suporte para a gente, porque eles já tem um grêmio estabelecido. Só que foi algo bem relâmpagos, a gente.... O pessoal não sabia, a gente, o que era realmente o grêmio. Aí todo mundo ficou bem animado, muito “vamos, vamos!”, mas na hora do grêmio agir e se posicionar, o presidente foi embora, a maioria dos secretários também saíram da escola (...) Foram duas chapas, com quase 10, 11 pessoas em cada chapa. Cada um com a sua função. Aí foi uma eleição de quase, mais de 100 votos de diferença! Mas todos os alunos votaram. A gente fez... Pegamos o quarto horário, o quarto e o quinto horário, tirou cada um da sua sala e fez a votação aqui na biblioteca (A. C.).

Ademais, ainda observou-se estudantes que mesmo envolvidas com o grupo de representação, não conhecia o andamento de atividades do grêmio. Segundo N. T., sua participação se deu em razão de uma indicação: “Foi o professor que escolheu os alunos lá” e o objetivo do grêmio consistia em “melhorar um pouquinho as coisas da escola”, mas as atividades e reuniões compreenderam apenas até o final do ano de 2015 – ano em que foi estabelecido. Nesse contexto, L. afirmou que a constituição do grêmio foi “muito mal organizada”, uma vez que “teve a eleição e tudo, mas era a mesma coisa que tinha nada, porque não resolviam, era só para falar que tem mesmo, sabe? Tinha... Fazia nada mesmo não”.

Semelhante perspectiva é encontrada no que se compreende ao Colegiado. Isso porque, embora algumas estudantes assinalassem terem participado da eleição para designação dos representantes estudantis, poucas conheciam tanto os assuntos tratados nas reuniões, quanto o andamento e tema das deliberações. Como membro reconhecida deste grupo, A. C. explicou que “o colegiado é formado pelo pessoal da escola, da limpeza, os professores e a secretaria. E tem a comunidade que são os pais e alunos e os alunos. Aí os alunos votam nos alunos, os pais votam nos pais e o pessoal da escola, cada um vota no seu segmento”. Dessa forma, conforme a estudante, a função do órgão consiste na resolução de problemas da instituição e exemplifica: “igual, estava todo falando porque o portão estava fechando 7:10, a gente não poder entrar sem o uniforme, mas tudo isso foi definido pelo colegiado”, ressaltando que entre os seis (6) representantes discentes com direito a voto, somente ela votou contra essas propostas.

A fala de A. C. acaba por evidenciar, nos momentos seguintes do debate, uma série de cobranças sobre demandas das estudantes que, aparentemente, os representantes estudantis do Colegiado não divulga a toda escola. Isto é confirmado no momento da entrevista individual de A. C., ao passo que ela indica que dificilmente anuncia as decisões tomadas nas reuniões do Colegiado, restringindo a divulgação de informações somente a sua turma, uma vez que “foi a minha turma que votou em mim, então eu represento ela”. Além disto, a estudante salientou que “eu não posso ir na outra sala, de outros alunos, com outro professor pedir licença”, pois “pega mal, você está

demonstrando mais autoridade que o professor. A não ser que seja horário vago”. Quando indagada sobre a responsabilidade de noticiar sobre as reuniões,

Sim, a gente tem que divulgar, porque essa é a nossa obrigação no colegiado, a gente tem que... Igual, o dinheiro que gasta. Todo mundo fica reclamando que não tem dinheiro para isso, não tem dinheiro para aquilo, mas está vindo dinheiro? Aí a gente tem que sentar, explicar: “ó, não está vindo dinheiro para isso, não tem como a gente fazer aquilo”. Igual, está tendo licitação para a quadra, aí a gente tem que sentar, explicar: “ah, não começou porque disso e disso. Ó, veio uma pessoa aqui...” (A. C.)

Outro ponto revelado neste contexto é as “vantagens” que A. C. possui frente aos demais estudantes da instituição escolar. Segundo P. T., a estudante “entra sem o uniforme”, o que é reconhecido em tom de deboche pela discente: “eu sou diferente!” e continua: “P. T., eu entrei com o uniforme, mas minha mochila está lá com ele bonitinho, dobradinho, entre os meus cadernos”. Sendo assim, diversas estudantes listam vivências que experienciaram algum nível de diferença de tratamento dado por membros da escola à A. C. e à elas:

Mas é só você e seus amigos que entram sem uniforme e se a gente entra sem o uniforme eles mandam embora na hora (...). Se você a gente, estava mandando embora (P. T.).

A A. C. chega ali 7:15. 7:13 e 7:15 ela entra. Outra pessoa chegava 7:12 e não podia entrar (S).

E A. C. passou uns dez milhões, trezentos mil... Não sei quantas vezes perto da especialista em educação³¹, perto da diretora e nunca aconteceu nada (L.)

Assim, P. T. indicou que, em razão do cargo que ocupa no colegiado, A. C. possuía um tratamento diferenciado em detrimento de outros estudantes: “Tem que tratar todo mundo do mesmo jeito! Se um tem que usar uniforme, porque umas e outras não precisam?”. Nesse sentido, a pesquisadora questionou sobre um modo para a resolução desta problemática e S. indicou a cobrança igual para todos como uma saída. A estudante A. C., no entanto, provocou ao admitir que “eu tenho cobrança. Eu cumprir com as minhas cobranças, aí é outra história... Ligar para os meus pais? Ah, eles ligam! Mandar cartinha? Ah, eles mandam! Eu devolver elas?”. Ademais, a estudante reconheceu que “eu não tenho nada a reclamar do meu tratamento na escola. É muito bom!”. Nesse contexto, as estudantes caracterizam essas ações de A. C. como atos de corrupção. Logo, ao serem indagadas sobre o sentimento de representatividade, as estudantes afirmaram que não se sentem representadas por, no caso, a representante discente A. C. e indicam falhas nos representantes.

No que compreende à participação dos pais nas deliberações da escola, nas entrevistas a grande maioria indicou que os pais dificilmente vão à escola, seja para participar de alguma reunião pedagógica, ou para pegar boletins das estudantes,

³¹ A fim de resguardar a identidade da especialista em educação, o nome dela foi substituído pelo cargo que ocupa na instituição.

excetuando J. que indica que naquele ano os pais participavam mais, atribuindo à mudança de direção este fato

Na minha opinião, a outra diretora, ela meio que deixava tudo acontecer. Se acontecer, aconteceu. E a diretora atual³², eu acho que ela procura muito.... Melhorar a escola. Tudo que ela falou, ela procura cumprir. Porque já teve projeto de incentivos religiosos, incentivos em relação ao esporte. Tipo, tem sábado que é o sábado... Não sei se está ainda, mas teve um tempo que estava tendo o “sou mais Raul” que era para entrosar a família e o bairro da escola (J.).

Ainda sobre a participação dos pais, A. C. atribuiu a sobrecarga dos pais como justificativa para não participação, pois “a galera é bem ocupada”. Contudo, L. destaque que há “falta de oportunidade” também, haja vista que, por exemplo,

Não é tão fácil não (participar do colegiado). Porque não é uma coisa assim.... Igual, supervisor e diretor, tipo, todo mundo fica sabendo “Ah, fulano...”. Ah, ele tem como se candidatar, fez uma prova... (...). Tem como saber que ele foi se candidatar. Colegiado não é tão fácil se candidatar assim não! Eu não sabia que, tipo assim, que podia se candidatar para o colegiado. A não ser os alunos, que eu estou falando. Tipo assim, pais. Ninguém chegou na sala avisando (L.).

Em concordância, P. T. reiterou que “ninguém chegou falando que se quisesse que os pais se candidatassem, só falaram que ia ter votação do Colegiado. Perguntaram quem queria se candidatar, mas aluno”.

Por fim, havia ainda aquelas que não participavam mais ativamente das atividades da escola e órgãos de representação seja por timidez, seja por falta de oportunidade. As estudantes C. e S. R. se enquadram no primeiro grupo ao indicarem que ter muita vergonha de falar à frente dos colegas. Nesta perspectiva, a fala de S. interdita os dois casos pois, conforme ela

A escola é uma desorganização total. Tem gente que não está querendo participar, quem está fora está querendo fazer coisa melhor... Mas sabe qual o problema? É que muita gente tem vergonha de se candidatar. Eu mesmo, sou uma pessoa que tenho vergonha. Mas eu poderia está fazendo muito melhor do que gente que está lá dentro (S.).

Já no segundo grupo, pode-se incluir L. que afirmou que ela não participaria como representante, mas considera que sua mãe se interessaria em concorrer como representante dos pais no Colegiado.

Conforme supracitado e evidenciado ao longo do texto deste tópico, a participação evidencia-se como um ponto principal para a identificação da democracia na escola. Dessa forma, as estudantes indicam problemáticas que podem ser observadas no contexto das democracias modernas, embora isto não seja claramente relacionada por elas. Isto é, a falta de identificação com seus representantes, o desconhecimento de funcionamento dos órgãos e/ou associações representativas, o reconhecimento dos privilégios e a condenação moral de pessoas que ocupam cargos de poder e, neste caso, de representação,

³² A fim de resguardar a identidade da diretora atual, o nome dela foi substituído pelo cargo que ocupa na instituição.

as dificuldades de informar-se sobre as deliberações que atingem a elas de alguma forma, entre outras. Nesse sentido, percebe-se processos democráticos dentro da escola, como as eleições de representantes, as eleições para diretora – embora este tema só perpassasse na fala das meninas -, o estabelecimento de um Colegiado e do grêmio, mas não caracterizam-se suficientes para os anseios de participação das estudantes e, inclusive, de justiça no âmbito escolar.

Para o professor de sociologia, a participação dos estudantes da escola Raul de Leoni

Ainda está em um processo de construção também. Até porque, por conta de todo esse período sem reflexão, né? Então assim, foi um longo período, igual eu te falei, que não existiam eleições, que as eleições ainda não eram diretas, elas eram indiretas, muitas vezes por indicação, né? Então assim, eu acho que é um processo de construção e a gente tem que levar em consideração a maturidade dos alunos. São alunos de faixa etária de 7 a 16, 15 anos, então assim.... Estão em um processo de construção da sua maturidade. Então, eles ainda não acham... Em algum momento eles vão olhar e falar assim “Isso não é importante!” “Ah! O que eu vou mexer com isso e tal” “isso não vai fazer diferença nenhuma pra mim”. Isso que faz parte da maturidade (L).

7.3 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO

A compreensão da escola enquanto um espaço democrático emerge a partir das propostas dos estudantes – tanto as entrevistadas, quanto os que participaram do segundo círculo epistemológico – capazes de promover um ambiente mais democrático no espaço escolar. Assim, conforme indicado pelas discentes entrevistadas e seus colegas, a reativação do grêmio estudantil, o estabelecimento de representantes estudantis por sala e o estabelecimento do interclasse facilitaria a democratização da instituição, além da possibilidade de assembleias frequentes para debater, junto a todos os segmentos da escola, os problemas e projetos da escola.

Segundo os estudantes, em geral, o problema da participação é o que mais ganha destaque e, nesse sentido, tanto a reativação do grêmio estudantil, quanto o estabelecimento de representante por sala ampliariam resolveriam esta problemática ao ampliar as possibilidades de participação dos discentes. Assim, eles indicam que promover mais espaços de participação é uma exequível, ao passo que, no que se refere ao grêmio, por exemplo, “até ano passado teve, só que desativou porque grande parte dos membros do grêmio saíram da escola” (J). Sendo necessário, portanto, apenas retomar.

Nessa perspectiva, a possibilidade de assembleias semestrais é classificada como uma ótima iniciativa, a fim de aproximar o debate entre os diferentes segmentos da escola. Para tal, A. C. indica que esta assembleia poderia acontecer com a presença de representantes dos diferentes grupos, enquanto as demais estudantes assinalam para a

necessidade de que, neste caso, deveria haver maior proximidade com os demais colegas de como a perceber o que tem sido desenvolvido por ele.

No que compreende a ideia do interclasse, ela surge tímida no momento do segundo círculo epistemológico. Isso porque, a sugestão emerge como uma brincadeira quando o assunto da assistência em infraestrutura da escola entre em pauta. Contudo, a medida que o debate foi acontecendo, a proposta foi tomando forma e argumentos e a possibilidade de construção de uma quadra adequada para a integração da escola por meio do esporte, bem como a perspectiva de utilização deste espaço pela comunidade torna-se justificável para compor as medidas para tornar a escola um ambiente mais democrático.

Para mais, o próprio espaço de discussão promovido pela pesquisadora foi reconhecido enquanto um espaço de ampliação de conhecimento e, por isso, positivo para o estabelecimento de um ambiente democrático na escola. Conforme C., por exemplo,

Nos ajudou a entender um pouquinho sobre o colegiado, sobre o grêmio e sobre o que é democracia. E também foi bom ouvir a opinião dos outros (...). É sempre bom saber a opinião dos outros com relação a escola, aos projetos que tem nela, porque eu mesma não sabia o que o grêmio muito bem, agora eu sei mais ou menos o que é (C.).

As estudantes consideraram a oportunidade de debater aspectos que elas possuíam dúvidas, ou reclamações, ou elogios, se faz necessário, “porque boa parte do pessoal não tem essa voz ativa. Não precisa estar aquele tempo todo fazendo pressão para isso, mas nem se candidatar a participar, querer participar, não só aqui na escola, mas fora também” (A. C.).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de democracia consiste, desde a sua concepção, em um conceito múltiplo e com características que são modificadas conforme o local e pessoas que aderem aos seus princípios. Esta concepção relaciona-se especialmente à esfera política, sendo reconhecida como o governo do povo e validado pelo livre discurso, pela participação e igualdade. Assim, suas problemáticas se apresentaram e intensificaram consoante à complexidade das sociedades, ocasionando um grande esforço de teóricos que compreendiam esta como a melhor forma de governo em solucioná-las. Dessa forma, a noção da democracia representativa é compreendida como o caminho mais sensato, a fim de efetivar este tipo governamental. Contudo, este é um ponto controverso, ao passo que, conforme já explicitado neste trabalho, novas problemáticas emergem demandando novos arranjos para este tipo governamental.

No Brasil, a história política é expressamente marcada por dois tipos de regimes antagônicos, isto é, formas de governos democráticas e monocráticas. Dessa forma, conforme abordado, as experiências do povo brasileiro com a democracia caracterizam-se como recente e percorrem um caminho ainda instável em seu estabelecimento, especialmente, devido aos momentos vividos atualmente no país. Isto é, desde o momento mais significativo de redemocratização, por volta de 1980, o país que já experienciou processos de impeachment de um presidente por duas vezes, ocasionando grande instabilidade para campo político, econômico e social. Conforme indica Ferreira (2010), a democracia no Brasil segue uma premissa da qual se buscou apresentar neste trabalho, isto é, este tipo de governo não é resultado de uma receita pronta, mas é inventada e desenvolvida conforme o tipo, os conflitos e crenças de sua sociedade, respeitando a temporalidade em que ela está inserida.

Destarte, este tipo de governo no Brasil tem se destacado pelos impasses que são resultados dos últimos acontecimentos no país, isto é, eventos que tem transferido ao âmbito político incertezas e consequências econômicas e sociais ao país. Entre estes eventos, destacam-se os protestos que se iniciaram em 2013; as Ocupações Escolares em São Paulo, em 2015; o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016; e as investigações realizadas pela Polícia Federal nomeada de Operação Lava Jato. Além disto, há um crescente destaque de tais temas na imprensa brasileira, ocasionando a disponibilidade de mais informações para a população, bem como o crescimento de um sentimento de criminalidade neste âmbito.

De todo modo, quando busca-se compreender à relação da democracia e educação, observa-se que esta nasce com base nos preceitos que evidenciavam garantir o

desenvolvimento humano sem que haja a intervenção de terceiros. Isso porque, dessa forma, o indivíduo terá liberdade para sistematizar seu pensamento de mundo e, especialmente, sua consciência política. Nesse sentido, ao longo da história, esta relação coloca em voga a limitação no ingresso de pessoas de todas as classes sociais à educação escolar que, reservada somente a um grupo abastado, é ampliada gradualmente, a fim de alcançar uma grande maioria até os dias de hoje. Este fato é especialmente observado no Brasil em que, após a redemocratização, insere o princípio democrático no âmbito escolar como orientação para a gestão deste, salientando a necessidade de participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, a partir da CFRB de 1988, importantes legislações foram promulgadas objetivando assegurar esta perspectiva no âmbito escolar, bem como legitimar esta compreensão.

No entanto, a partir do desenvolvimento deste trabalho e de um Estado da Arte, observou-se a baixa incidência de pesquisas sobre participação discentes no âmbito escolar. Isso porque, a partir da análise de trabalhos acadêmicos, embora fosse assinalado sua importância, poucos estudos demonstravam experiências a partir da participação de estudantes, ou que promovesse a efetivação desta. Desse modo, buscou-se por meio deste estudo responder a esta lacuna, embora não se pretendesse fazer de forma acabada, ao destacar o protagonismo de estudantes no estabelecimento de um ambiente democrático em uma instituição escolar.

Assim, objetivou-se compreender as colaborações de espaços democráticos na formação de subjetividades democráticas, sendo estes construídos no ambiente escolar. Para tal, estudantes do segundo ano do Ensino Médio foram convidados a serem entrevistados, a fim de se perceber como eles compreendiam a concepção de democracia e como este conceito é identificado, ou não, na instituição em que estudam. Além disto, propôs-se a estes estudantes vivenciar debates sobre as concepções que sobressaíssem no momento das entrevistas, pretendendo investigar se as antigas concepções e compreensões eram ampliada e/ou ressignificadas.

Portanto, pode-se observar que, quanto a compreensão dos estudantes acerca da concepção de democracia, os estudantes tiveram grande dificuldade em estabelecer um conceito, mas conseguiram identificar aspectos que circunscreve esta concepção. Atribuiu-se este fato a dois principais pontos: à imaturidade acadêmica e a pouca vivência em âmbitos democráticos. Isso porque, conforme indicado neste trabalho, o conceito de democracia caracteriza-se como uma noção difícil de se precisar, principalmente se há um conhecimento limitado sobre o tema. Dessa forma, considerando que trata-se de uma concepção de estudantes do segundo ano de ensino médio, acredita-se que este seja um

ponto a avaliar neste ponto. Além disto, a vivência democrática dos estudantes se apresenta limitada, em uma experiência que se valida apenas por meio de eleições que se perde na riqueza das demais possibilidades democráticas.

Outro ponto de destaque compreende ao papel da imprensa na concepção de democracia e política das estudantes, sendo este o principal meio de informação destas. Embora haja um grande esforço de pluralizar as fontes de informações, enquanto há uma maior criticidade às notícias veiculadas pela grande imprensa, a influência desta ainda é significativa e com maior acesso. Dessa forma, há uma emergente necessidade de intervenção para as novas gerações de que suas principais fontes de informações sejam vistas com maior teor de criticidade de modo a perceberem o que é posto por meio das notícias. Assim, a escola tem um importante papel em instrumentalizar seus estudantes para que possam ter uma postura analítica às informações que tenham acesso.

Para mais, é feliz a correlação das estudantes de temas como participação e igualdade à democracia. Isso porque, estes foram os principais pontos que emergiram no reconhecimento da democracia no âmbito escolar. Assim, embora não tenham conseguido estabelecer um conceito democrático, as estudantes identificaram sua escola como mais ou menos democrático conforme com as oportunidades de participação. Assim, a participação, conforme as estudantes, é atravessada pelo princípio da igualdade, haja vista que todos devem participar de modo equivalente, valendo-se de direitos e deveres semelhantes. Logo, participar pelo voto, pela expressão de opinião, por meio de representantes, na conservação do espaço físico foram pontos evidenciados como aspectos importantes para determinar a noção democrática.

Além disto, a experiência em promover estes espaços demonstrou-se positiva. Isso porque, ainda que o número de participantes da pesquisa tenham se limitado a uma pequena parcela, foi possível envolver diferentes grupos da escola tanto na promoção dos espaços, quanto nos momentos de debates. Nesse sentido, os debates sobre a democracia como forma de governo e como ela está presente no âmbito escolar demonstraram-se assertivas, pois considerou-se que aspectos que apareceram como confusos para alguns estudantes, foram ressignificados e/ou ampliados em sua compreensão. Este aspecto pôde ser observado, especialmente, quando estudantes indicaram, na segunda entrevista, reconhecerem a possibilidade de maior participação:

Todo mundo que tem oportunidade de participar, tem que vir participar (...). Agora eu sei que, ao invés de eu reclamar, que as coisas estão mal feitas, eu posso fazer a diferença dando minha opinião, podendo expressar minha opinião, buscando correr atrás (S.).
Essa experiência nos ajudou a entender um pouquinho sobre o colegiado, sobre o grêmio, sobre o que é democracia... E também foi bom ouvir a opinião dos outros, né? (C.).

Esse tipo de debate e discussão, meio que impõe um lado positivo e um lado negativo. E também pode te mostrar outras opiniões e você rever o seu conceito o assunto também (J.).

É bacana esse tipo de discussão, porque a gente não conhece do tema, então para a gente aprofundar um pouco mais, até para o ENEM mesmo, é bacana a gente vê e discutir as opiniões dos outros. É legal! (A. C.).

Dessa forma, reconhece-se que este tipo de ação deve ser uma atividade contínua no âmbito escolar, de modo a viabilizar não só o debate entre iguais, mas também entre os diversos segmentos presentes na escola. Assim, embora fortemente assinalada nas legislações, se faz mister reconhecer que o processo de inserção do princípio democrático no âmbito escolar ainda tem sido construído. Utilizando da fala do professor de sociologia: “a democracia na escola, ela não é ampla, mas ela está em processo de construção”. Assim, se faz necessário reconhecer o espaço escolar enquanto um ambiente propício para o fomento do pensamento crítico, da compreensão de mundo, bem como facilitador de ações democráticas que podem ampliar-se para além dos muros da escola.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUEQUE, J. A. G. Montesquieu: sociedade e poder. In: WEFFORT, F. C (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Editora Ática. 2011. p. 87– 142.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna. 2006.
- AVRITZER, L. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul-Dec., 2012.
- BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.
- BORIS, F. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação. 1995.
- BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **A construção política do Brasil: Sociedade, economia e Estado desde a Independência**. São Paulo: Editora 34. 2016.
- BURGOS, M. B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 55, no 4, 2012, pp. 1015 a 1054.
- BURGOS, M. B. Educação, sociedade e democracia: a transição democrática da escola. In: Maria Celina D´Araujo. (Org.). **Redemocratização e mudança social no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014, v. 1, p. 17-44.
- CORTI, A. P. O; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “OCUPAR E RESISTIR”: A INSURREIÇÃO DOS ESTUDANTES PAULISTAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.-dez., 2016.
- COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República: Momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1999. p. 385 – 490.

- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves. 1975
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2009.
- DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001. p. 17 – 32.
- DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104 – 130.
- DUARTE, B. M.; ANDRADE, L. C. S. Recursos didáticos em aulas de sociologia. In: **SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA**. n. 10. 2014. Viçosa. Anais. Viçosa: UFV. 2014. p. 102 – 119.
- FERREIRA, J. 1946 – 1964: a experiência democrática no Brasil. **Tempo**, vol.14, no.28, Niterói, Jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000100001. Acesso em 31 de jul. de 2017.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34 – 62.
- HELD, D. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Editora Paidéia, 1987.
- HOBSBAUM, E. J. **A revolução francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996
- LE BOTERF, G. **Pesquisa participante**: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51 – 81.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v; 14, n. 01. P. 51-64, jan/abr. 2012
- LIMONGI, F. P. “Os Federalistas”: remédios republicanos para males republicanos. In: WEFFORT, F. C (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Editora Ática. 2011. p. 185 – 216.
- MANGOLIN, Cesar. A ditadura militar no Brasil: processo, sentido e desdobramentos. In: PRAUN, Luci. (Org.). **Relações mundializadas, neoliberalismo e sociabilidade humana**. 2ed.São Bernardo do Campo: Editora do Autor. 2011.

- MARTINS, J. B. Observação participante: Uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci. Sociais/Humanas*, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266 – 273, set. 1996.
- MELLO, L. I. A. John Locke e individualismo liberal. In: WEFFORT, F. C (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Editora Ática. 2011. p. 64 – 86.
- MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: _____ (Org.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.
- MOISÉS, J. A. Os significados da democracia segundo os brasileiros. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, vol. 16, nº 2, Novembro, 2010, p.269-309
- NASCIMENTO, M. M. de. Rousseau: Da servidão à liberdade. In: WEFFORT, F. C (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Editora Ática. 2011. p. 143 - 184.
- OLIVEIRA, I. B de. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 3. ed. 2005
- OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. de. A formação de subjetividades democráticas no cotidiano. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP et Alínea. 2009.
- PENNA, L. de A. Positivismo. In: ABREU, A. A. de. **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República: 1889 – 1930**. Fundação Getúlio Vargas. 2015
- PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- RIBEIRO, R. J. A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 2000. p. 162 – 190.
- ROMÃO, J. E., CABRAL, I. E., CARRÃO, E. V. M., COELHO, E. P. Círculo Epistemológico Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 9, nº 13, Jan – Dec. 2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- ROSEMBERG, F. 2º grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68. 1989.
- ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. Porto Alegre: L&PM. 2015.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. D. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15 – 33.

- SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**. (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora Boitempo. 2007.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007: 3-46, 2007.
- SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez. 2013.
- SANTOS, M. L.; BARBOSA, W. A.; COELHO, E. P.; ALVES, C. F. Educação e Democracia: uma pesquisa com professores da Universidade Federal de Viçosa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 374-395, jul./dez. 2012.
- SANTOS, S. L. O. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 110 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Niterói, RJ, UFF/RJ, 2010.
- SILVA, H; CARNEIRO, M. C. R. **História da República Brasileira: Nasce a República (1888-1894)**. São Paulo: Editora Três. 1975.
- SINGER, A. Mídia e democracia. **REVISTA USP**, São Paulo, n.48, p. 58-67, dezembro/fevereiro 2000-2001.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção temas básicos de pesquisa-ação.
- THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: 3. ed. Brasiliense, 1999. p. 82 – 103.
- ZIBAS, D. e FRANCO, M. L. P. B. O ensino médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. **Textos**. n. 18. 1999.

ANEXOS

Seguem abaixo a descrição das informações coletadas por meio dos instrumentos assinalados na metodologia para a efetivação da pesquisa, o que significa dizer as entrevistas e os círculos epistemológicos.

ENTREVISTAS: PARTE 1

As primeiras entrevistas que aconteceram nos dias 27 de setembro, 04, 06 e 26 de outubro de 2016, no turno matutino, durante o horário escolar, somente com os estudantes do segundo ano do ensino médio voluntários e no espaço da biblioteca escolar. Totalizaram-se 8 estudantes entrevistados nesta etapa que, para resguardar suas identidades, serão mencionados conforme a letra inicial de seus nomes, assim como procurou-se manter as transcrições fidedignas ao que foi dito.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ENTREVISTA 1

Informações básicas

1. Por favor, se apresente citando seu nome, idade, o ano escolar e a turma a qual pertence.
2. Por favor, se apresente citando com quem mora e em qual bairro.

Questões sobre democracia

3. Como você define “democracia”?
4. Você estuda sobre democracia nas matérias escolares?
5. Na sua opinião, esta escola é democrática?
6. Na sua opinião, você participa das decisões tomadas nesta escola?
7. Na sua opinião, a participação de todos é um item importante para o estabelecimento de um ambiente democrático? Por quê?
8. Na sua opinião, você considera que os seus pais participam das decisões tomadas na escola?
9. Nesta escola há grêmios?
10. Nesta escola há eleições?
11. Na sua opinião, eleições podem ser importantes para estabelecer um ambiente como democrático? Quão importante pode ser?
12. Na sua opinião, quais mudanças podem ser propostas para tornar esta escola um ambiente democrático?

ENTREVISTA 1: S. R.

A primeira entrevistada não conseguiu definir uma concepção de democracia, embora tenha assinalado a relação deste tema à política. Para esta estudante, a familiaridade com a palavra se dá, pois, já ouviu sobre em jornais e durante aulas de sociologia na escola. No que compreende ao princípio democrático presente em âmbito escolar, a estudante afirmou que considera a escola “mais ou menos democrática”, uma vez que reconhece que os estudantes participam, expressando sua opinião, em algumas ocasiões, mas não indica o porquê da escola não ser democrática. Além disto, a estudante destaca a importância da participação, “porque é bom ter a opinião de cada um, do jeito que um pensa, do jeito que age...”. Além disto, acredita que por meio da intensificação desta, seria possível ter uma escola mais democrática, “porque cada um dá a sua opinião, né? Do que pensa, do que acha”. Quanto a participação dos pais, a estudante relatou que seus pais só participam de eventos da escola e que observa que os demais pais só participam em momentos de projetos.

No que compreende às instâncias de participação no âmbito escolar, como o grêmio, ela afirma que a escola possui grêmio e o reconhece como forma de participação estudantil, embora tenha desconhecimento de suas ações, uma vez que sobre as demandas estudantis “até hoje não vi ninguém falando disso não”. Dessa forma, indicou que o processo de escolha dos componentes da organização estudantil ocorreu por meio de eleição, “tipo assim, é por chapa, sabe? Aí, cada um votava, aí decidiu ter para, tipo assim, ter uma escola melhor, para conseguir novos meios... Aí decidiram ter o grêmio”. Por fim, no que compreende a escolha da diretora da escola, a estudante afirma que aconteceu por meio de eleição e que ela participou do momento da votação. A estudante não indicou possíveis mudanças para que sua escola se estabelecesse como um ambiente mais democrático.

ENTREVISTA 2: N. R.

O estudante, que só participou desta entrevista inicial, demonstrou-se muito acanhado no momento da entrevista e respondeu poucas perguntas. Sendo assim, indicou não saber determinar uma concepção de democracia e afirmou já ter ouvido falar no tema em jornais, na televisão. No que diz respeito a noção democrática no âmbito escolar, o estudante indicou não saber se sua escola caracteriza-se democrática e reconheceu que participa das deliberações da escola, “porque para realizar algo na escola, os alunos também tem que ajudar, né?”. Ele se referia a ideia de “não destruir a escola, esses trem assim.... (...) porque, às vezes, os nossos filhos podem estudar aqui”.

No tocante ao grêmio, o estudante afirmou que houve em 2015 foi estabelecido um grupo e que ele fazia parte, porém “eles começaram a fazer e acabou que não arrumou mais nada”. Assim, conforme N. R., os professores escolheram os integrantes do grêmio que chegaram a se reunir com o intuito de “melhorar um pouquinho as coisas da escola”, mas, segundo ela, a direção afirmava que não havia verbas para atender as demandas solicitadas pelo grêmio, impossibilitando qualquer ação. No ano de 2016 não tiveram grandes movimentações em continuar o grêmio, tampouco reuniões com a nova diretora que, segundo ele, foi eleita no final do ano de 2015.

Ademais, sobre a participação dos estudantes, N. R. indica que a importância do coletivo no sentido de “uma força ajudando a outra (...), os alunos ajudando as professoras juntos”. Contudo, salienta a falta de interesse dos estudantes em participar. Isso porque, ao ser indagado se os estudantes conseguem participar nos assuntos escolares, respondeu que eles “não tem interesse com nada”.

Por fim, evidenciou a necessidade de diversificar as atividades esportivas na escola para o estabelecimento de um ambiente mais democrático, bem como a melhoria da infraestrutura da escola, no que se refere a quadra e a vegetação alta que rodeia a escola.

ENTREVISTA 3: C.

Para a estudante C., democracia compreende a “liberdade de expressão, da pessoa ter o ponto de vista dela” e relaciona-se com o tema da igualdade, ao passo que “se somos todos iguais, temos que ter os mesmos direitos”. Além disso, indicou que já ouviu falar sobre o tema, principalmente, em jornais e televisão. No âmbito escolar, ela entende que sua escola é democrática. Isso porque, “bastante coisas que a gente faz aqui, a gente faz em grupos (...). Todo mundo participa”. Apesar disto, a estudante indica que seus colegas participam apenas de algumas deliberações dos assuntos da instituição, exemplificando com uma situação: “A professora passa um papel, perguntando nossa opinião sobre algum assunto e a gente dá. Vota...”. Nesse sentido, afirma que participou ativamente da votação para representante estudantil no colegiado da escola: “Para votar quem seria o... Tipo o líder da sala, que decidiria tudo assim”. Contudo, ainda ressalva que não possui informações sobre os trâmites que ocorrem no colegiado, assim como respostas sobre a votação.

Sobre o grêmio, a estudante ainda demonstrou não conhecer esta organização escolar, tampouco saber do que se trata. Enquanto, no que diz respeito às eleições da

direção, ela indicou que a diretora foi eleita e considera que apenas os professores votaram para esta escolha. Ela não participou deste momento.

Por fim, indica que, para sua escola tornar-se mais democrática, se faz necessário “os professores deixarem a gente participar mais, dos assuntos deles com a escola”, uma vez que considera que os estudantes participam pouco: “Igual aqui, tipo, tem vez que tem greve na escola, né? Eles podiam deixar os alunos participarem, para ver a opinião de cada um”.

ENTREVISTA 4: J.

Para a estudante J., democracia “deveria ser, como o nosso país diz que é democrata, deveríamos ser democratas também. Não como está hoje, cheio de corrupção que fala que vai fazer alguma coisa, mas não cumpre com o que vai fazer”. Ademais, indicou que já ter ouvido sobre a temática em jornais, em meio a “reclamações do povo”, e na aula de sociologia na escola. No tocante ao tema em âmbito escolar, a estudante afirmou que sua escola é “mais ou menos” democrática

Porque, tipo, tem eleição de colegiado e essas coisas.... Tipo, ano passado teve o grêmio, só que o grêmio nem proliferou direito e já acabou antes do ano acabar. O colegiado tem pessoas que se candidataram para poder desfrutar das coisas da escola, do que ajudar os outros alunos. Representantes dos alunos desfrutar do próprio bem para o próprio bem (J.)

Em sua perspectiva, os representantes estudantis deveriam “ver a reclamação dos alunos e passar para a direção”. Contudo, “ao invés dela (referindo-se a uma representante estudantil) fazer isso, dá a desculpa de ter reunião para sair da sala, essas coisas”. Ela afirmou que os representantes do colegiado são escolhidos por meio de eleição, na qual “os alunos votam nos alunos, os pais nos pais, os professores nos professores” e que tanto ela, quanto a sua mãe votaram na ocasião. Nessa perspectiva, a estudante assinala que a eleição é um ponto importante para estabelecer um ambiente democrático, “porque se você tiver relação com o voto, você vai estar pondo a confiança em uma pessoa que você acha que vai melhorar. Aí nisso, se ela não fizer o correto, você vai ter o direito de reclamar e poder dar a opinião”.

Em relação ao grêmio, J. afirma que a experiência “foi um desastre”. Isso porque, “teve a eleição, teve a discussão entre os grêmios e aí foi eleito. Falou, falou que ia fazer, fez o possível de fazer, e aí quando tinha como fazer a coisa acabou com o grêmio”. A justificativa do fim é desconhecida pela estudante. Ademais, ela indica que apenas os estudantes do sexto ano até o ensino médio participaram desta eleição.

Outro ponto destacado na entrevista de J. compreende a participação dos estudantes que acontecem, especialmente, por meio do voto e exemplificou a eleição da

diretora para ilustrar como acontece: “Na direção, no ano passado, todos os candidatos à direção deu a proposta e os alunos e os pais tiveram o direito de votar”. Esta participação é destacado pela estudante como algo que vem ocorrendo, principalmente sobre a participação do pais, com mais constância a partir do ano de 2016. Isso porque, a atual diretora tem incentivado uma maior participação na escola por meio de um projeto denominado “Sou mais Raul”. Conforme explica, este projeto acontecia aos sábados e consistia em “incentivos religiosos, incentivos em relação ao esporte” com o intuito de entrosar a família e o bairro da escola. Ainda afirmou que não participava destes momentos, pois frequenta um cursinho nos sábados pela manhã.

Por fim, a estudante indicou que para a instituição escolar que estuda se torne mais democrática seria necessário que substituísse o colegiado por mais representantes estudantis, isto é, “ao invés do colegiado, que tivesse um representante de cada turma, que o representante pudesse falar o que os alunos reclamam e não aproveitar da posição deles na escola”. Para tal, deveria se instituir uma avaliação dos estudantes quanto ao representante e uma auto avaliação do próprios representantes sobre sua atuação de modo a evitar o benefício do cargo.

ENTREVISTA 5: L.V.

A estudante L. V. indicou que a noção democrática vincula-se ao “direito das pessoas, em relação ao voto”. Este é um conceito do qual ela costumeiramente ouve falar em âmbito escolar, nas aulas de sociologia. Quanto a associação deste conceito ao espaço escolar, a estudante afirma que sua escola é “às vezes sim, às vezes não” democrática. Para ela,

Tem coisas que a gente praticamente não opina em nada. Porque, igual, teve o colegiado, mas nem todos que fazem parte do colegiado vê o que a gente necessita. Eu acho que não deveriam ser poucas pessoas, deveriam ser todos os alunos a dar palpite, falar o que está precisando (L.V.).

Dessa forma, a estudante indica que os partícipes do colegiado compreendem a “alguns pais de alunos, alguns alunos e o diretor”, além de afirmar não saber do que se passa nas reuniões do grupo, pois “quando eles se reúnem, é só entre eles. A gente nem fica sabendo que teve reunião”. Quanto à escolha dos representantes do colegiado, ela assinala que acontece por meio de eleição, mas se demonstra insatisfeita com a representação estudantil de sua sala:

Tem a votação, né? Para escolher quem são eles (representantes do colegiado). Só que na minha sala tem uma que faz parte e praticamente faz nada. Na maioria das vezes, os alunos aproveitam para chegar mais tarde.... (L.V.).

Para além, a estudante entende que há participação dos estudantes nas deliberações da escola, considerando este aspecto um importante para o estabelecimento de um ambiente democrático

Porque eu acho que se a gente participasse mais.... Tipo assim, é claro que tem coisas que a gente não pode fazer em uma escola, mas acho que seria bem melhor... (...) Se todo mundo participasse do colegiado a gente podia reunir e falar das atividades, do que podíamos fazer depois da aula, é uma que seria... que mudasse um pouco, porque nessa rotina assim, todo dia, é chato (L.V).

Quanto a participação dos pais nas deliberações dos assuntos escolares, ela acredita que os pais não participam efetivamente e assinalou o desinteresse dos pais nas reivindicações dos filhos.

No que diz respeito a instâncias democráticas na escola, como o grêmio, a estudante afirma que houve uma tentativa de desenvolver o grêmio no ano de 2015, em que ocorreu a eleição para a escolha dos partícipes, mas que a grande maioria dos estudantes que compunham o grêmio, havia saído da escola. Outro ponto destacado na entrevista da estudante compreende a eleição da diretora que, conforme ela, aconteceu por meio de eleição. Ela afirma que não participou do momento, pois estava viajando, e reconhece que a eleição é um momento positivo, pois “a gente pode escolher quem pode representar a gente melhor”.

Por fim, L. V. afirma que se pudesse indicar aspectos para que sua escola se estabeleça como um ambiente mais democrático, ela melhoraria “o cardápio da alimentação, colocaria portas no banheiro (feminino), e tiraria dois horários seguidos de aula matemática”. Isso porque,

Uma alimentação tão... sabe? Gostosa assim, você ia ficar mais disposta depois do lanche. Ir para sala feliz! Não ter duas aulas de matemática ia ser muito bom, você ia disposta, porque quando tem duas aulas de matemática, nossa! No último horário a gente está... Cansadíssima! Dá até sono para a verdade. E a porta no banheiro, porque a gente ficaria mais à vontade, porque quando a gente vai no banheiro tem que ir duas pessoas para segurar a porta de fora (L.V.).

ENTREVISTA 6: P. T.

A estudante P. T. não conseguiu apontar uma concepção de democracia, mas afirmou estar familiarizada com o conceito, pois “eles falam muito em televisão, na aula de sociologia”. No que diz respeito ao tema em âmbito escolar, ela indica que não considera sua escola democrática, uma vez que, “por exemplo, o uso do uniforme. Para uns, é.... Se você vir sem o uniforme, eles não deixam você entrar, Outros, vem e entram. Acho que isso é uma diferença, porque tem ser igual para todos”.

Sobre o tema da participação que, segundo a estudante, é um ponto importante para o estabelecimento de ambientes democrático, pois “a gente tem que participar para

fazer a diferença (...) você fala o que você sobre e tenta mudar a forma de fazer as coisas” e reconhece que não é ativa: “eu não falo, eu não opino (...) porque eu tenho vergonha”. Além disto, ela indica o colegiado enquanto modo de participação estudantil em sua escola

Aí quando a gente tem alguma coisa, a gente fala... Tem os que representam os alunos, os representantes dos professores... Aí quando a gente quer falar sobre alguma coisa, a gente vai até os alunos representantes do colegiado e fala. Aí eles repassam para a direção (P. T.).

Para mais, a estudante indica que os representantes são apenas do ensino médio e que possuem cargos que diferenciam os representantes dentro da estrutura do colegiado, havendo, dessa forma, um presidente que não é conhecido por ela. Ela indica que conhece apenas a estudante A. C. como participante e que, à época da eleição, ela votou em si mesma, “porque eu estava fazendo parte (...) era candidata. Só que eu fiquei.... Se alguém sair do colegiado, eu entro”. Dessa forma, P. T. indica que o funcionamento do colegiado consiste em uma reunião “e tudo que acontece na escola, o colegiado conta para gente”, reconhecendo que como não faz reclamações e não sabe se as demandas são atendidas. Sobre a participação dos pais, a estudante afirma que os pais que mais participam são os partícipes do colegiado e não sabe dizer como aconteceu a eleição dos pais: “eu não como que é, só que teve a votação”.

No tocante à eleição da direção, a estudante afirma que a atual diretora foi eleita no final do ano de 2015 e que ela não votou na ocasião. Além disto, embora afirme que, caso estivesse na eleição, votaria na diretora da gestão anterior, demonstra aprovar a atual gestão

Eu gostava mais da gestão da outra diretora, só que com essa a escola está mais organizada. Antes, você via muita gente mantando aula, tinha de tudo.... Com ela não, com ela teve mais organização na escola. Você vinha com a roupa que queriam não tinha que usar uniforme, nem nada. Com ela já é mais organizado.

Dessa forma, P. T. assinala que as eleições são um ponto importante para o estabelecimento de um ambiente democrático, “porque você tem o direito de votar em que você acha que mudaria”. Outro ponto, diz respeito ao grêmio que a estudante diz não ter conhecimento de há uma instância nesse sentido na escola.

Por fim, na tentativa de estabelecer sua escola como um ambiente mais democrático, a estudante evidencia a problemática da

Questão da diferença que, para uns, tem gente que se você vem para a escola sem uniforme, eles falam: “Você vai voltar para casa”. Tem outros que entram de uniforme, chega na escola e tiram o uniforme e não falam nada. Aí teria que ser diferente! Tudo igual para todo mundo! Se para um, se uma pessoa tem que usar aquilo, todos tem que usar. A mesma coisa para todos! Não para uns é uma coisa e para outras é outra coisa.

Além disto, P. T. salienta a necessidade de participação de todos, pois “acho que a gente deveria participar mais, porque tem muitas pessoas que não participam” e indica

que se houvesse um modo de participar por escrito, esta seria uma ação positiva, uma vez que tem “vergonha de falar, dependendo o que for”.

ENTREVISTA 7: S.

Conforme S., sua concepção de democracia relaciona-se a “forma de governar o país” e este tema é um assunto que escuta com frequência em jornais. Além disto, a estudante afirma que esta concepção tem a ver com considerar a opinião das pessoas, objetivando ampliar a participação desta. No que compreende do contexto escolar, ela afirma que sua escola caracteriza-se como democrática em alguns sentidos, isto é, estabelece-se democrática “pelas regras que tem e não é porque os alunos não seguem”.

Quanto a participação, a estudante assinala que considera que participa das decisões da escola, pois acredita que tem a oportunidade de expor sua opinião constantemente: “Tipo, quando tem um projeto. Eles (membros da direção) passam na sala perguntando se as pessoas tem interesse, acho que eu tenho a oportunidade de estar falando se eu quero ou não”. Ademais, considera a participação um item importante para o estabelecimento de um ambiente democrático, “porque eu acho que todo mundo tem o mesmo direito, então todo mundo tem o direito de expor as ideias para não ficar contraditório”.

Como forma de participação, a estudante indica que o grêmio é uma forma de representação estudantil, haja vista que esta organização é a responsável por informar a direção da escola acerca das demandas dos estudantes: “Tem o grêmio estudantil, onde que se os outros alunos não concordam passam por aqueles alunos e esses alunos levam até o diretor, ou supervisão da escola”. No entanto, embora afirme que os estudantes do grêmio tenham sido eleitos, ela não conhece os integrantes e afirma que em sua sala nenhum estudante faz parte deste grupo. Já no que diz respeito a participação dos pais, ela afirma que “era para participar, mas muitas vezes os pais não vêm, não comparecem a essas reuniões”, incluindo os seus.

Em relação a diretora, ela afirma que ela foi eleita pelos alunos e pais, mas demonstra-se arrependida por não ter participado deste momento, uma vez que não concorda com a escolha da atual diretora e, assim, “preferiria ter participado (...) porque, talvez, com eu votando, ela não estaria como diretora”. Isso porque, S. afirma que “essa é muito brava”. Apesar disto, reconhece que a eleição é um aspecto importante para o estabelecimento de um ambiente democrático “porque a gente escolhe quem a gente está colocando e fazer pela gente aquilo que a gente não está podendo fazer”.

Por fim, ao indicar uma possível mudança para tornar sua escola um espaço mais democrático, ela indica que a infraestrutura e segurança como importantes pontos.

ENTREVISTA 8: A. C.

Para a estudante A. C., a “democracia seria quando o povo tem a oportunidade de expressar sua opinião. O que acontece muito nas urnas, principalmente no Brasil”. Além disto, ela indica que já ouviu falar sobre a temática, principalmente, por meio de jornais, pelas aulas de sociologia, pelo grêmio e pela mãe. Esta última, ela destaca que seja devido a formação de sua mãe:

Porque.... O que que acontece, ela optou por não estudar, aí ela começou a trabalhar. Aí, de uns quatro anos para cá, ela resolveu fazer o Enem e entrar na UFV, com lá seus trinta e tantos anos (...). Aí, desde então, ela se tornou uma pessoa politicamente ativa e depois de ter entrado e ter tido um pouco mais de conhecimento (A.C.).

No tocante ao âmbito escolar, ela afirma que a concepção de escola democrática “depende com quem você vai falar”, ao passo que “não depende do nível de democracia”, mas relaciona-se com qual diretor há contato. Nesse sentido, ela considera que falta uma maior participação para que a escola seja democrática, “porque a gente não tem uma voz ativa. A gente só acata as ordens vindas de cima” e prever que este contexto só mudaria caso houvesse uma reestrutura do modo de administração escolar: “Teria que reestruturar todo o governo da escola. A diretora teria que ouvir mais os membros da comunidade...”.

Ademais, A. C. enfatiza que a participação é um aspecto importante, pois “a gente está sendo diretamente afetado”. Quando indagada sobre a sua participação, ela afirma que participa sim: “porque eu sou meio pra frente. Estou sempre na secretaria enchendo o saco”, embora seus colegas adotem uma postura contrária, seja por desinteresse ou por falta de espaço para manifestarem. No que se refere a participação dos pais, a estudante afirma que seus pais não gostam de ir à escola e que ela mesma resolve possíveis pendências.

Ao ser perguntada pelo grêmio, a estudante informou que a escola possui um e relata como foi a composição deste:

Tinha umas 30 pessoas envolvidas, aí a gente pediu ajuda do pessoal do Effie Rolfs para poder dar um suporte para gente, porque elas já tem um grêmio estabelecido. Só que foi algo bem relâmpago, a gente... O pessoal não sabia, a gente, o que que era realmente o grêmio, aí todo mundo ficou bem animado, muito “vamos, vamos!”, mas na hora do grêmio agir e se posicionar, o presidente foi embora, a maioria dos secretários também saíram da escola (...). Foram duas chapas, com quase 10, 11 pessoas em cada chapa. Cada um com a sua função. Aí foi uma eleição de quase, mais de 100 votos de diferença! Mas todos os alunos votaram. A gente fez... Pegamos o quarto horário – o quarto e o quinto horário – tirou cada um da sua sala e fez a votação aqui na biblioteca (A. C.).

Dessa forma, ela indica que toda esta movimentação nasceu de uma iniciativa dos estudantes, ainda que houvesse um planejamento da escola sobre:

“Apesar da escola ter um planejamento para o grêmio (...), a gente ficou tão animado com esse negócio de grêmio que a gente se colocou acima da escola. A gente estava tão desesperado para fazer alguma coisa que aí a gente esqueceu da autoridade da escola e aí a gente mesmo se posicionou e fez nada (...). (A direção) ficou imparcial, deixou o povo agir. Porque os alunos do terceiro ano sempre foram muito confiáveis. Ainda mais o pessoal do ano passado, todo mundo era muito ativo! As meninas eram da chapa, tinha gente no colegiado, então... A escola deixou o pessoal agir. Deixou agir como a gente bem quisesse e ficou imparcial.” (A. C.).

Nesse sentido, os estudantes que ficaram na escola, conforme o relato de A. C. não quiseram continuar o movimento, tampouco houve algum incentivo da diretora que foi eleita recentemente. Para além, sobre o tema da eleição, a estudante afirma que este é um aspecto importante para o estabelecimento de um ambiente democrático, mas que em âmbito escolar isso torna-se relativo, pois as pessoas só procuram saber no momento do processo e depois desinteressam-se.

Outro ponto destacado na entrevista concerne ao colegiado, sendo esta uma instância que a estudante também faz parte. Segundo ela,

O colegiado é formado pelo pessoal da escola, da limpeza, os professores e a secretaria. E tem a comunidade que são os pais dos alunos e os alunos. Aí os alunos votam nos alunos, os pais votam nos pais e (...) o pessoal da escola, cada um vota no seu segmento (A. C.).

Além disto, ela afirma que o colegiado é previsto em regimento e todos tem direito a voto: “A gente determina um certo assunto e cada um dá a sua opinião. Os prós e contras e depois a gente faz uma votação. Cada um dá o seu voto”. Entre os partícipes, totalizam 6 estudantes. Quanto ao feedback aos demais estudantes, A. C. indica que os componentes do colegiado informam os estudantes sobre os assuntos das reuniões, embora poucos procurem saber

A única vez que a gente foi realmente procurado para poder dar uma... Uma, realmente uma noção do que estava acontecendo, foi quanto o problema do portão e do uniforme, que isso altera todo mundo. Mas a maioria das coisas que falam aqui no colegiado, tem coisas que não podem sair, porque é confusão de aluno. Aí tem coisa que tem que manter sigilo daqui no colegiado (A. C.).

Assim, a estudante reconhece que é obrigação dos integrantes do colegiado divulgar os assuntos tratados nas reuniões, mas que ela só faz isto em sua própria sala de aula: “Eu chego na sala, peço um tempo para o professor e falo o que está acontecendo”. Isso porque, “foi a minha turma que votou em mim, então eu represento ela” e, indica que, “não posso ir na outra sala, de outros alunos, com outro professor e pedir licença”, pois “pega mal! Você está demonstrado mais autoridade que o professor. A não ser que seja um horário vago”.

Por fim, A. C. indica que se pudesse apontar mudanças para que sua escola se estabeleça como um ambiente mais democrático, ela afirma que “implantaria de novo o

grêmio, mas de uma forma correta”, isto é, “com calma, explicando o que seria. Eu acho que aumentaria as aulas de sociologia também. Aula de sociologia ajuda muito”.

CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICO

O primeiro círculo aconteceu no dia 26 de outubro, somente entre os primeiros entrevistados que, conforme explicitado acima, teriam o papel de mediadores no segundo momento desta atividade. Dessa forma, conforme supracitado, participaram 6 estudantes desta atividade, quais sejam: S.R., C., L. P.T., S. A.C. Enquanto o segundo foi realizado no dia 27 de outubro, durante a aula de sociologia, cedida pelo professor com aval da direção. Participaram as estudantes entrevistadas P. T., C., S.R., A. C., J., quatro estudantes pibidianos que atuavam na escola e a pesquisadora. Este momento culminou em dois painéis resultados das discussões.

1º CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO: MOMENTO COM AS ENTREVISTADAS.

A pesquisadora iniciou o momento do círculo epistemológico indicando que as estudantes deveriam sentarem em forma de meio círculo, uma vez que o círculo foi completado por um quadro com as palavras separadas para a discussão. Isto é, a pesquisadora destacou as palavras que mais apareceram durante a pesquisa, tanto no que se referia ao tema da democracia, quanto a relação deste tema no âmbito escolar. A proposta compreendia em fomentar uma discussão com base naquelas palavras, relacionando-as conforme a perspectiva das estudantes objetivando o reconhecimento de aspectos democráticos dentro e fora do ambiente escolar, bem como questões que dificultam o estabelecimento da democracia no espaço escolar. Dessa forma, a pesquisadora apresentava uma palavra e a partir daí iniciava a discussão. As palavras destacadas foram: Eleição, política, governo, igualdade, corrupção, dar opinião, representante e aula de sociologia.

A primeira palavra escolhida, de modo aleatório, foi eleição e as estudantes deveriam relacionar este ponto à democracia. Dessa forma, elas afirmaram que este é um tema que tem tudo a ver com democracia, “porque a gente escolhe quem vai representar a nossa cidade” (S.R.). A partir disto, relacionaram a palavra política e governo ao tema da eleição. Ao serem indagadas sobre quais outros pontos teriam ligação com as palavras destacadas, indicaram “dar opinião” (S. e P. T.) e “corrupção” (L.), pois, segundo S., “os políticos são tudo corruptos”. Contudo, A. C. contestou ao afirmar que “não quer dizer que é ligado com a democracia” e explica que

A gente coloca a corrupção porque ela mostra o nosso convívio, nosso meio social. O Brasil é um país corrupto, se a gente... Um país corrupto em massa! Se a gente fosse para algum outro lugar, tem corrupção? Tem! Mas não tão aberto, não tão exposto quanto aqui que a gente vê de qualquer forma. A gente não consegue provar, mas a gente vê (A. C.).

Nesse sentido, A. C. argumentou que a corrupção

Deixa uma instituição mais fraca. Como é que você fala que você dá a sua opinião, que é aquele o seu direito, mas sendo que você não vê aquilo ativo? Você confia! É um ato de... Você dá aquela parte sua, naquele meio e você é decepcionado por aquilo, sabe? (A. C.)

No que compreende à igualdade, as estudantes L. e S. R. indicaram que não há igualdade. S. R. levanta a questão de etnias ao afirmar que “hoje em dia o branco tem mais...”, mas é interrompida por S. que diz ter “nada a ver. Não, se você está jogando com o país, no país não é todo mundo que tem a mesma condição, nem todo mundo tem o mesmo direito no país”, deixando a temática de etnias fora da conversa. Ademais, A. C. completou declarando que “se a gente for olhar isso, os próprios partidos são desiguais, porque o outro lá tem mais financiamento que o outro? Isso não é algo igual”. Neste ponto, L. lembrou da PEC 241³³, ao indicar que “se fosse igualdade mesmo, a gente podia votar”. Este último é um fato lembrado por S. ao assinalar que a idade legal para votar é a partir dos 16 anos de idade, segundo a Carta Magna, mesmo que, em sua visão, todos sejam prejudicados.

Nesta perspectiva, A. C. lembrou que há outras formas de demonstrar sua opinião, isto é, por meio das manifestações

Mas olha só, é por isso que tem aquele negócio das manifestações (...) Não, mas olha só, o que acontece... É igual aconteceu lá na Revolução Francesa, o povo achou que estava ruim, o povo tomou tudo! Tomou, fez isso, fez aquilo. Continuou a mesma coisa? Saiu de uma monarquia e foi e.... Deu na mesma coisa com Napoleão? Deu! Mas o povo tomou! O povo fez e aconteceu! O povo matou o rei (A. C.).

Assim, concluiu-se, até o momento, que por meio da eleição é possível evidenciar a opinião particular, mas ela não é igualitária, pois os representantes são corruptos.

Posteriormente, o tema da televisão entra em voga e todas afirmaram que nem tudo é mostrado nela: “Muita coisa fica escondida” (S.), “A televisão opera para as massas” (A.C.). Em contra partida, a aula de sociologia foi destacada como esclarecedora sobre o contexto social

Ela esclarece o que está na cabeça das pessoas, porque a televisão, ela tenta mostrar alguma coisa, ela tenta mostrar o que é favorável para os políticos. O que que eles querem mostrar. O lado claro, o lado lindo da coisa, o lado obscuro, eles não mostram. E a aula de sociologia, muitas vezes, não estou falando que é sempre, ela te mostra esse lado obscuro da realidade, da sociedade (A. C.).

³³ As estudantes se referem ao Projeto de Emenda Constitucional que foi transformado em Emenda Constitucional 95/2016.

E, nesse sentido, conforme P. T., “por isso eles querem acabar com a aula de sociologia”, isto é, A. C. completou ressaltando que, uma vez que a disciplina de sociologia oportuniza a formação de um senso crítico, há uma tentativa de desobrigar o oferecimento da disciplina como obrigatória nas escolas. As estudantes referiam-se à Medida Provisória nº 746, de 2016, que foi convertida na Lei nº 13.415, de 2017, que definia a reestruturação do Ensino Médio.

No que compreende a como a escola emerge enquanto um espaço democrático, destacou-se das entrevistas problemáticas que, segundo as estudantes, evidenciavam a escola como não democrática. Assim, neste segundo momento de discussão, a pesquisadora orientou as estudantes a debaterem os temas buscando uma possível solução para eles. Para tal, foram destacadas os seguintes temas: Maior número de representantes estudantis, mais igualdade de tratamento, mais esportes, mais segurança, novas metodologias de aula, melhor alimentação.

Cabe destacar, nesse sentido, que no momento da discussão desta temática, emerge uma espécie de “prestação de contas” entre as estudantes. Isso porque, uma das estudantes participantes da pesquisa, integra o Colegiado da instituição como representante estudantil. Dessa forma, em muitos momentos ela é chamada a prestar esclarecimentos, seja acerca do que tem feito, seja para dar feedback a alguma demanda das estudantes, seja em razão do seu comportamento.

O primeiro a ponto debatido compreendeu a maior participação estudantil. A estudante P. T. iniciou afirmando que “todos deveriam participar”, enquanto a S. salientou que “todo mundo tem o mesmo direito de participar”. Dessa forma, A. C. indicou a representatividade estudantil como instância de participação no âmbito do Colegiado. O que foi negado pela P. T. Apesar disto, A. C. continuou ao afirmar que “é o colegiado que define as coisas. Igual, estava todo mundo me enchendo o saco porque o portão estava fechando 7:10, que a gente não pode entrar sem o uniforme, mas tudo isso foi definido pelo colegiado (...) Só eu votei a favor de entrar sem o uniforme e entrar a hora que quiser pelo portão. Só eu que votei, entre 6 alunos”.

Nesse momento, o assunto da desigualdade de tratamento evidenciou-se, pois S. e P. T. a questionaram sobre A. C. não utilizar o uniforme, embora seja a regra. A estudante A. C. respondeu que “É claro! Eu sou diferente. Beijós” (A. C.), o que causou revolta nas colegas que afirmaram que este ato tratava-se de corrupção (P. T.). Com o intuito de se defender, A. C. se explicou dizendo que “eu entrei com o uniforme, mas a minha mochila está lá com ele bonitinho, dobradinho entre os meus

cadernos”. Sendo assim, diversas estudantes apresentaram vivências que experienciaram a diferença de tratamento dado pela escola à A. C. e à elas:

Mas é só você e seus amigos que entram sem o uniforme e se a gente entra sem o uniforme eles mandam embora na hora (...) Se fosse a gente, estava mandando embora (P. T.).

A AC chega ali, 7:15, 7:13 e 7:15 ela entra. Outra pessoa chegava 7:12 e não podia entrar (S.).

E A. C. passou uns dez milhões, trezentos mil.... Não sei quantas vezes perto da coordenadora pedagógica³⁴, perto da diretora e nunca aconteceu nada (L.).

Assim, P. T. indicou que, em razão do cargo que ocupa no colegiado, A. C. possuía um tratamento diferenciado em detrimento de outros estudantes: “Tem que tratar todo mundo do mesmo jeito! Se um tem que usar uniforme, porque umas e outras não precisam?”. Nesse sentido, a pesquisadora questionou sobre um modo para a resolução desta problemática e S. indicou a cobrança igual para todos como uma saída. A estudante A. C., no entanto, provocou ao admitir que “eu tenho cobrança. Eu cumprir com as minhas cobranças, aí é outra história.... Ligar para os meus pais? Ah, eles ligam! Mandar cartinha? Ah, eles mandam! Eu devolver elas?”. Ademais, a estudante reconheceu que “eu não tenho nada a reclamar do meu tratamento na escola. É muito bom!”.

Em contra partida, S. R. exemplificou um caso que a diferiu do tratamento que A. C. recebe da direção escolar: “O ônibus atrasou. Aí chegou todo mundo. Aí entrou o W., C³⁵. e todo mundo. Aí chegou nós duas, o portão fechou. Aí foi, nós chamamos a supervisora e ela disse assim “Ah, não posso falar agora não” (...). Não tinha isso! Eu cheguei aqui 7:13 e tive que ficar na rua até meio dia”. Nesse momento, as colegas pediram para que A. C. esclarecesse o porquê destas medidas da direção.

No começo do ano, o portão estava aberto. Primeira coisa que a Elaine fez quando ela entrou na direção foi prometer isso, porque eu fui na sala dela e disse “Não, Elaine. Quando você fez a sua campanha, você falou que ia prometer o portão aberto. Agora é a hora de cumprir”. Aí ela abriu o portão. Aí o que que aconteceu? Tinha gente entrando na escola 10 horas, gente! (...)Aí o que que aconteceu, Elaine foi chamar a nossa atenção. Não deu em nada. Aí, levou para o colegiado. Eu lembro a reunião do colegiado, aí a gente foi falando isso, aí o que que aconteceu, Elaine deu voz para a mãe dos alunos. E as mães dos alunos que são do colegiado, a maioria é mãe de aluno que estuda a tarde, entendeu? É criança. E tem que trazer aqui na escola e tal.

Dessa forma, levantou-se a questão da participação dos pais. Isto é, conforme A. C., os responsáveis dos estudantes da manhã não participam, pois “a galera é bem ocupada”, mas L. salientou que há “falta de oportunidade” também. Isso porque, embora A. C. afirmasse que a grande maioria tomou conhecimento sobre a eleição do colegiado e tiveram oportunidade de participar, L. indicou que

³⁴ A fim de resguardar a identidade da coordenadora pedagógica, o nome dela foi substituído pelo cargo que ocupa na instituição.

³⁵ A fim de resguardar a identidade dos estudantes, seus nomes foram reduzidos a primeira letra.

Não é tão fácil não (participar do colegiado). Porque não é uma coisa assim... Igual, supervisor e diretor, tipo, todo mundo fica sabendo “Ah, fulano...”. Ah, ele tem como se candidatar, fez uma prova... (...). Tem como saber que ele foi se candidatar. Colegiado não é tão fácil se candidatar assim não! Eu não sabia que, tipo assim, que podia se candidatar para o colegiado. A não ser os alunos, que eu estou falando. Tipo assim, pais. Ninguém chegou na sala avisando.

Em concordância, P. T. reiterou que “ninguém chegou falando que se quisesse que os pais se candidatassem, só falaram que ia ter votação do colegiado. Perguntaram quem queria se candidatar, mas aluno”.

Em seguida, A. C. retomou sua explicação acerca da decisão acerca dos horários do portão e do uniforme:

Aí, o que que acontece, teve essa reunião. Aí os pais dos alunos tomaram à frente, porque a Elaine se posicionou. Ela é contra isso. Ela é contra deixar o portão aberto. Só que, ela foi e se posicionou. A Lô também se posicionou contra. Aí os pais falaram “Não, a gente também é contra!”. Aí, assim que os pais falaram “A gente contra”, o resto dos alunos falaram “Ah, se os pais são contra, a gente também somos”. Aí juntou todo mundo do colegiado: “Vamos fechar o portão e não vai ter horário de tolerância para não dar mais margem de erro”. Porque o que que acontecia, o pessoal só chegava atrasado e fazia bagunça na sala, essa era a desculpa de fecharem o portão. O negócio é a bagunça que o pessoal fazia depois que entrava.

Ao ser sugerido convidar a diretora para uma conversa sobre este ponto, as estudantes se esquivaram afirmando que ela é uma pessoa de difícil diálogo e, nesse sentido, elucidaram retomando a história de S. R. sobre o seu atraso ao mencionar “Aquela vez que teve confusão com nós? A mãe de uma colega nossa chegou. Tinha chegado para conversar numa boa. Ela chegou e falou “Sai todo mundo daqui, eu vou chamar a polícia”” (S.R.). Conforme as demais colegas, a situação caracterizava-se como uma circunstância de responsabilidade da diretora em resolver, pois “acontece dentro da escola, ela tem que resolver” (S.).

Se ela tem um problema na escola, ela mesma deveria resolver. Ela não deveria chamar a polícia, porque a mãe veio na escola resolver um problema. A obrigação é de quem resolver? Dela! Ela não se candidatou a diretora? Então o que acontece na escola ela tem que resolver! (...)Porque ela falou que tinha acontecido uma briga. Ela ligou para a polícia e falou que tinha uma briga, que é isso e aquilo. Se tivesse acontecido uma briga, caído na porrada é uma coisa, mas não! Uma mãe veio conversar e ela veio e já chamou a polícia. (P. T.).

Nesse sentido, enquanto algumas estudantes manifestavam seu arrependimento em não terem comparecido à eleição da direção, A. C. indicava uma forma efetiva de argumentação com a diretora, revelando sua estratégia:

Mas o que que acontece, para conversar com a diretora³⁶, você tem que ter uma base de argumentação muito forte. Você não vai poder sentar... Tipo assim, eu virei para conversar com a diretora uma vez... “Ah, diretora! Uniforme branco não dá muito certo, suja rápido...”. Aí eu fui lá falar com ela e ela “Isso não é problema meu não, porque a gente já comprou o uniforme, todo mundo tem e o uniforme é caro e isso e aquilo...”. Aí eu parei e falei assim “Não, eu tenho que pensar! Calma”. Aí eu falei assim: “Mãe, eu fui conversar com a diretora

³⁶ A fim de resguardar a identidade da diretora, o nome dela foi substituído pelo cargo que ocupa na instituição.

sobre esse negócio do uniforme”. E ela falou assim: “Ué, você não conversa com ninguém que tem a autoridade maior que a sua falando só “ah! Preciso fazer isso”. Você precisa fazer isso e por que você precisa fazer isso? Qual que é o seu objetivo? Como é que você vai fazer aquilo? Como é que você vai implantar isso?”. A gente tem que conversar assim com a diretora. Quando eu fui falar com a diretora, nessa segunda vez, eu disse “Não, diretora. É assim, assim, assado”. Aí a diretora disse “Não, me traz o desenho para gente dá uma olhada e vê se aprova”. Foi uma recepção totalmente diferente da primeira vez.

Por fim, A. C. reconheceu que não houve mudança, pois ela não levou o desenho para um novo uniforme, enquanto P. T. afirmou que sua turma tentou confeccionar um uniforme para a turma e a diretora vetou.

Um outro ponto debatido diz respeito ao número de representantes estudantis. Sobre o assunto, rapidamente, L. se manifestou afirmando que “acho que não resolve”, enquanto S. indicou que “acho que tinha que aumentar o número de pessoas”. Contudo, A. C. não concordou, pois “do jeito que a gente quer aumentar o número de representantes, eles vão aumentar o número de representantes da comunidade e da escola. A gente aumenta de um lado e eles aumentam do outro. E dá na mesma coisa!”. Quando sugerido duas formas de representação, isto é, o grêmio e os representantes do colegiado, A. C. avisou que

O grêmio não funciona da mesma forma que o colegiado funciona. O grêmio funciona com ações sociais da escola. “Ah, a gente precisa de uma palestra antidrogas”, o grêmio que vai lá e que vai resolver essa situação. “Ah, a gente está precisando de uma porta”, o vai lá resolver essa situação

O que logo resultou em uma cobrança para a estudante: “Então vocês precisam resolver essa situação, porque a gente está precisando de uma porta!” (P. T.). Este foi um problema que atravessou todo este momento de discussão sobre a democracia na escola e as representatividades estudantis, o que acabou por esclarecer como ocorre alguns pontos de negociação dentro da escola. Isso porque, segundo A. C., a escola não tem orçamento para comprar novas portas para o banheiro, o que gerou revolta entre as estudantes que, assim, sugeriram que fizessem “que nem fizeram com o espelho! O espelho quebrou? Juntou e passou todo mundo dando dinheiro” (P. T.). Nesse sentido, L. revelou que a diretora já havia sinalizado a resolução deste problema, uma vez que “todo mundo estava reclamando da porta no fim do ano, ela (a diretora) falou que tinha as portas, mas não tinha gente para colocar. Aí depois ela falou... Deu a data, falou que ia colocar não sei que dia e nada”.

Ainda no que diz respeito a representação estudantil, as estudantes afirmaram não se sentirem representadas pelos colegas, indicando que estes só ocupam os cargos a fim de gozar das regalias estes cargos trazem, isto é, L. indicou que “para falar a verdade, A. C. só vai para comer” – uma vez que nas reuniões de colegiado é fornecido um lanche aos integrantes. Outro ponto compreendeu a demanda de que os

representantes comportem-se como exemplos para os demais. Isto se evidencia na fala de P. T. ao indicar que “A. C. é tão boa representante, que ela era a presidente da eleição passada e não veio no dia da votação”. O que é retrucado por A. C. ao afirmar que “eu não vim no dia da votação do grêmio. Do grêmio eu não estava aqui... Não! No dia da votação do grêmio eu estava, eu não estava no dia do debate. Debate eu não vim”.

Logo, a temática do grêmio se evidencia e as estudantes indicam o desconhecimento de quem são os estudantes desta organização. A. C. se diz integrante do grupo e afirma que “a gente presta conta de situação. “Ah, a gente está gastando dinheiro com isso, isso e isso”. Porém, ao ser cobrada sobre as promessas feitas à época da eleição, A. C. indicou não ser mais do grêmio, o que fica confuso durante o debate, ao passo que a estudante demonstra conhecimento acerca dos processos que acontecem tanto no grêmio, quanto no colegiado. Isto é, ao esclarecer, por exemplo, como é dado procedimento a verba da escola, A. C. afirmou que o dinheiro

Vem na conta da escola.... Igual, a gente estava três meses sem receber o dinheiro para manutenção da escola. O que que é a manutenção da escola? Trocar lâmpada, pagar o gás, luz... Tudo a gente estava sem receber. A gente não estava pagando. A gente estava com 800 reais desde junho para poder manter a escola toda. Desde junho, com 800 reais, não tem como manter a escola (...) Chegou a semana passada o dinheiro. Chegou 8 mil, entendeu? Aí, tipo assim, eles convocam a eleição do grêmio e “Chegou 8 mil e a gente vai gastar com isso, isso, isso e isso”. A gente compara direitinho com o que está gastando, o que está na conta da escola.

E continua ao ser indagada se o dinheiro é gasto somente com o que está precisando com urgência

É! O que que está precisando. E o que que acontece, o caso das portas, é o que a gente tem medo de colocar. Por quê? Porta é caro. Não que seja caro... É um investimento! Entre aspas. Mas é um investimento que a gente vai colocar lá, a gente não tem certeza se daqui um mês ela vai estar lá no lugar dela.

Nesta perspectiva, a discussão ficou acalorada e a conversa voltou para possíveis soluções para o problema da representação estudantil. As estudantes S. e P. T. solicitam que A. C. delineie uma resposta à problemática e ela, por sua vez, propõe a reativação do grêmio.

Quanto à temática dos esportes, P. T. afirma que é necessário ter uma quadra e S. complementa “e tinha que ter mais ideias de esportes”. Nesse sentido, A. C. salientou que “ninguém quer fazer a quadra”, esclarecendo que

No momento, tanto os alunos quanto o grêmio, a gente está de mãos atadas quanto a infraestrutura (...). Por causa do orçamento e porque ninguém quer fazer. Mediante a situação financeira do país, não estão liberando dinheiro. Tá! Uma parte do dinheiro chegou. Aí, o que que acontece, o responsável pela obra, ele vai começar a fazer a obra, aí ele tem que fazer uma porcentagem da obra, aí ele vai fazer 40% da obra para receber a primeira parcela. Só que o valor

dessa primeira parcela, não é referente aos 40%, entendeu? Aí eles saem no prejuízo no primeiro instante. Então ninguém quer sair no prejuízo.

Para tal, sugere-se procurar instâncias superiores a fim de solucionar esta demanda. Contudo, encontrou-se uma dificuldade sobre quem recorrer, ao passo que, se por um lado a escola é estadual e, assim, a prefeitura não poderia ser solicitada, por outro, “a gente não tem contato nenhum com a superintendência. A gente tem o contato aqui no colegiado com o diretor, com o supervisor” (A. C.).

No que diz respeito a novas metodologias de aula, S. se adiantou e declarou que “não adianta! Professor traz uma aula diferente, aluno não colabora”. Nesse sentido, as estudantes relataram casos de professores que trazer novos métodos de aulas e os seus colegas de sala não colaboravam o suficiente para o desenvolvimento das aulas diferenciadas. Dessa forma, A. C. afirmou que este ponto “não se aplica porque tem muitas aulas boas, fora de série, que ninguém dá valor” e destacou que “a obrigação do professor, ele tem que te educar, ele tem que te formar cidadãos críticos em uma escola (...) tem que formar senso crítico”.

Por fim, o último tópico compreendeu a melhor alimentação como um ponto importante para o estabelecimento de um ambiente mais democrático na escola. Contudo, a maioria das estudantes afirmaram que este não era um ponto relevante para o tema, a não ser S. R. que destaca que “os primeiros (a serem servidos), elas colocam mais. Aí na hora que a comida está acabando, colocam pouquinho”. Este fato logo é relacionado ao ponto da desigualdade de tratamento já discutido acima, mas a temática foi retirada do painel a pedido das estudantes.

2º CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO: AMPLIANDO A DISCUSSÃO

O segundo círculo foi utilizado a fim de expandir a discussão feita com a equipe colaborativa para as turmas do segundo ano e, nesse sentido, buscar que os estudantes reconhecessem aspectos democráticos dentro e fora de sua escola, bem como pontos que comprometem que a escola se estabeleça enquanto um ambiente democrático. Assim, no primeiro momento da atividade, a pesquisadora esclareceu o que seria desenvolvido e indagou a turma sobre sua concordância em participar da atividade. Vale salientar que devido ao alto nível de ausências, a pesquisadora considerou oportuno solicitar a concordância dos estudantes conforme o desenvolvimento da pesquisa, isto é, ao apresentar a pesquisa, os estudantes foram consultados sobre sua participação e sendo ela positiva, foram solicitados a preencherem os termos de concordância – conforme orientação do CEP. Contudo, como já apresentado, a incidência de faltas eram grandes e, dessa forma, a pesquisadora achou preferível questioná-los oralmente ao longo da

pesquisa. Dessa forma, alguns estudantes que participaram deste momento não assinaram os termos de participação, da mesma forma que alguns estudantes que concordaram via termos não participaram da atividade. O público total de participantes circunscreveu a, aproximadamente, 20 estudantes da turma 208 do segundo ano. Ademais, participaram 5 estudantes da equipe colaborativa, 4 estudantes do PIBID, 1 estagiário e a pesquisadora. O professor da disciplina optou por ausentar-se desta atividade.

Dito isto, a dinâmica deste segundo círculo epistemológico se baseou na construção de painéis como resultado das discussões da turma que ocorreram a partir das palavras-chave indicadas no primeiro círculo epistemológico. Isto é, as palavras que foram destacadas nas entrevistas e que foram tema da discussão no momento anterior, com a equipe colaborativa, foram apresentadas para a turma 208 com o intuito de fomentar uma nova discussão que resultaria em uma nova disposição dos painéis que, por sua vez, foram divididos nos seguintes títulos: “Democracia”, “Democracia na escola: Raul de Leoni”, “Problemas” e “Propostas”. Em um primeiro momento, os dois primeiros títulos foram os temas dos debates e a sala foi organizada em forma de semicírculo para o debate, enquanto os estudantes pibidianos, um estagiário da disciplina e a pesquisadora localizavam-se à frente, pois estes responsabilizaram-se por montar os painéis e mediar a discussão. Além destes, os integrantes da equipe colaborativa que estavam na escola naquele momento, também foram chamados para mediar e fomentar a discussão junto a turma.

Os estudantes da turma 208 relacionaram ao tema “Democracia” as palavras-chave: Dar opinião, política/governo, eleição, igualdade, televisão, corrupção e aula de sociologia. Durante as discussões, as estudantes da equipe colaborativa destacavam-se nas falas, enquanto os demais estudantes ou apenas concordavam, ou se mantinham assistindo e em silêncio. Quanto ao título “Democracia na escola: Raul de Leoni”, os estudantes identificaram nas palavras: eleição, grêmio e representante discente como aspectos presentes na escola, demonstrando reconhecer aspectos democráticos no ambiente educacional.

No segundo momento, a turma foi dividida em dois pequenos grupos e os estudantes do PIBID, estagiário, equipe colaborativa e a pesquisadora se dividiram para mediar a discussão do segundo painel que compreendia aos títulos “Problemas” e “Propostas”. Neste momento, os grupos deveriam debater aspectos que reconhecessem como problemáticos para o estabelecimento de um ambiente democrático na escola e propor soluções para estes para, em seguida, levar os pontos de maior destaque para a discussão ampliada com toda a sala. Dessa forma, os debates em um grupo se deu de

forma mais acalorada, com intensa participação de todos e da equipe colaborativa que estava mediando, enquanto o segundo grupo quase não conversava, ocasionando em pouca participação destes.

Ao encerrar a discussão nos pequenos grupos e levar os pontos escolhidos para toda a sala, o primeiro grupo conseguiu indicar os principais pontos que compuseram o painel, enquanto o segundo grupo apenas concordou com os pontos indicados. Assim, o resultado destas discussões concretizou-se no painel da figura abaixo em que os problemas compreenderam a infraestrutura (obras, reparos, etc.), esportes, segurança, (des) igualdade de tratamento, maior participação estudantil e abuso de poder. No que concerne às propostas, foram indicados reativar o grêmio, representantes estudantis por sala e interclasse.

Por fim, os estudantes consideraram propor a direção uma assembleia para que pudessem apresentar os painéis elaborados, bem como, por meio desta, buscar estreitar o diálogo com a direção da escola.

ENTREVISTAS: PARTE 2

As segundas entrevistas aconteceram nos dias 28 de outubro de 2016, no turno matutino, durante o horário escolar, somente com as estudantes que já haviam sido entrevistadas. Totalizaram-se 7 estudantes entrevistadas nesta etapa que, para resguardar suas identidades, do mesmo que nas entrevistas anteriores, serão mencionados conforme a letra inicial de seus nomes. Além disto, procurou-se manter as transcrições fidedignas ao que foi dito.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ENTREVISTA 2

Informações básicas

1. Por favor, se apresente citando seu nome, idade, o ano escolar e a turma a qual pertence.

Questões sobre democracia

2. O que você achou da experiência do debate que aconteceu nos últimos dias?
3. Você avalia como importante esse tipo de discussão?
4. O que você mais gostou e menos gostou nessa experiência?
5. Você avalia que a sua concepção sobre democracia mudou? O que mudou?
6. Você acha que as ações planejadas para tornar sua escola mais democrática é viável? Por quê?
7. Na sua opinião, você participará mais ativamente das decisões tomadas nesta escola?

8. Na sua opinião, a participação de todos é um item importante para o estabelecimento de um ambiente democrático? Por quê?
9. Você se candidataria ao grêmios? (Se não, por quê?)

ENTREVISTA 1: S. R.

Ao ser perguntada sobre as experiências dos círculos epistemológicos, a estudante S. R. aprovou a atividade, considerando-a como importante, “porque nós podemos levar para a vida inteira”. Dessa forma, ela assinalou que passou a compreender os aspectos que determinam um ambiente como democrático, embora ainda não consiga indicar uma definição.

Sobre as propostas concebida pelos estudantes para que a escola pudesse tornar-se um ambiente mais democrático, a estudante afirmou que são ideias viáveis de execução, ao passo que os estudantes que participaram das discussões puderam refletir sobre os temas e “já sabem um pouco do assunto”. Nesse sentido, mostrou-se conivente com a possibilidade de se estabelecer uma assembleia, bem como indicou que poderia participar mais ativamente das deliberações da escola, de acordo com suas possibilidades. Isso porque, S. R. ainda demonstrou-se tímida para uma participação mais efetiva em órgãos como o grêmio ou colegiado.

ENTREVISTA 2: C.

A estudante C. indicou que a experiência dos círculos epistemológicos foi positiva, haja vista que “nos ajudou a entender um pouquinho sobre o colegiado, sobre o grêmio e sobre o que é democracia. E também foi bom ouvir a opinião dos outros”. Além disto, C. considerou que este tipo de atividade importante, pois “é sempre bom saber a opinião dos outros com relação a escola, aos projetos que tem nela, porque eu mesma não sabia o que o grêmio muito bem, agora eu sei mais ou menos o que é”. Outro ponto favorável indicado pela estudante foi o fato da atividade ter proporcionado um espaço de maior de maior participação dos estudantes.

Dessa forma, a estudante indicou que as propostas criadas nos espaços de discussão podem ser praticáveis “se todo mundo colaborar”. Para mais, indicou que a participação de todos é um aspecto importante, destacando sua relevância no âmbito escolar. Assim, C. afirmou que buscará participar mais ativamente das deliberações da escola, procurando superar sua timidez ao aliar-se “com pessoas que eu conheço, né? Com alguns alunos que converso mais. Professores também! Aí fica mais fácil no diálogo”.

Ademais, a estudante considera que com a possibilidade de reativação do grêmio poderá “melhorar bastante as coisas aqui na escola. Funcionamento, organização da escola, a participação dos alunos nos projetos também” e considerou que poderia candidatar-se ao órgão. Enquanto, sobre o colegiado, ela indica que não tentaria eleger-se para ser representante, ao passo que “acho que o colegiado não, porque é muita, assim.... Responsabilidade, eu tenho, mas é muita coisa também, né? Na escola, eu quase não converso (com outros estudantes), mais com os alunos da minha sala, da minha turma”.

Por fim, acerca de sua concepção de democracia, a estudante afirmou que sua compreensão não mudou muito: “Igual eu falei que é o modo de expressão da pessoa, dos direitos e da igualdade”.

ENTREVISTA 3: J.

A estudante J., que só participou do segundo círculo epistemológico, indicou que a experiência da atividade foi “bem legal porque podia não somente mostrar o que já sabíamos, mas também mostrar a opinião das outras pessoas sobre o assunto”. Dessa forma, ela destacou ter gostados mais “da discussão toda, as qualidades e os defeitos que a gente colocou na escola” e apontou que “não gostei porque o pessoal levou para o lado pessoal”. Além disto, J. afirmou que considera este tipo de espaço de discussão como um aspecto importante, “porque meio que esse tipo de debate e discussão, meio que impõe um lado positivo e negativo e também pode te mostrar outras opiniões e você rever o seu conceito sobre o assunto também”.

Sobre a concepção de democracia, a estudante indica que sua compreensão sobre o tema pouco mudou, assinalando que “democracia é ter todos os direitos, de todos terem os direitos iguais em relação ao voto, em relação à política”. Outro ponto que manteve-se foi seu entendimento sobre a democracia na escola em que ela definiu “que todos aqui temos que ter direito a eleição de diretor, de eleição do colegiado e também estar por dentro do que acontece, aqueles que não tiverem... Os assuntos que não tiverem sigilo, acho que a gente deve saber”.

A estudante ainda considerou viável as propostas elaboradas pelos estudantes, “porque são ações simples também, tipo, implantar o interclasse é bem simples: tem a quadra, tem o pessoal que quer jogar...”. Além disto, no que concerne a reativação do grêmio, indicou ser um planejamento exequível, ao passo que “até ano passado teve, só que desativou porque grande parte dos membros do grêmio saíram da escola”. Ainda, J.

afirmou que a iniciativa da assembleia seria um ponto favorável para a escola, “porque todos os alunos também estarão cientes do que a gente quer propor para a escola.

Sobre sua participação, a estudante destacou que participará mais ativamente das deliberações da escola, “dando opiniões sobre o melhoramento da escola, dando também as críticas, críticas construtivas. E também tendo o meu voto sobre diretor, colegiado...”. Mas, indicou que não se candidataria ao grêmio ou colegiado, pois entende que “não estou preparada para pegar uma responsabilidade assim. Porque eu tenho responsabilidade não somente na escola, mas também com os alunos, dar exemplo”.

ENTREVISTA 4: L.

Ao contrário de J., a estudante L. só participou do primeiro círculo epistemológico, ao qual, indicou que foi uma experiência positiva, “porque a gente teve a oportunidade de falar o que a gente acha, do que deveria melhorar, do que está ruim na escola, essas coisas”. Para a estudante, o ponto negativo na atividade dizia respeito a aspectos relacionados ao comportamento da A. C. na escola, “porque eu acho que ela, como membro do colegiado, deveria dar mais exemplo e não falar (...) que pode entrar a hora que ela quiser”. Além disso, L. salientou que este tipo de discussão é importante, ao passo que “a gente dá a nossa opinião também (...), o que é bom para a gente, reunir para ver uma estratégia boa para a escola”.

Acerca das propostas delineadas pelos estudantes para o estabelecimento de um ambiente mais democrático na escola, a estudante afirmou que considera as ações viáveis e importantes, uma vez que originou-se a partir das discussões entre as estudantes. Além disso, ao ser indagada sobre buscar participar mais das decisões da escola, L. afirmou que: “querer eu até quero, né? Mas vamos ver se a gente vai ter a oportunidade (...) de estar assim, para decidir mais”, uma vez que considera a participação como importante para o estabelecimento de ambiente democrático “porque acho que uma pessoa só não sabe o que é bom para todos”.

No que compreende ao grêmio, a estudante afirmou que não se candidataria, pois considera que não adequa-se a este tipo de representação e indica que, no caso do colegiado, gostaria que sua mãe se candidatasse.

ENTREVISTA 5: P. T.

Para a estudante P. T. a experiência dos círculos epistemológicos foi “interessante, porque cada um pode expressar o que acha”. Ela considerou que as propostas caracterizavam-se enquanto o ponto mais positivo da atividade, pois “poderia mudar a

escolar”. Além disto, a estudante indicou que este tipo de discussão é importante, “porque cada um acha uma coisa, mas nenhum fala o que pensa, aí junta todos e (...) aí a gente entra em consenso”. Outro ponto destacado é a concepção de democracia que a estudante afirmou que “antes não sabia muito o que era, agora já sei mais que é liberdade de expressão (...). Ah! Agora eu sei mais ou menos o que é”.

No que compreender às propostas delineadas pelos estudantes, P. T. indicou que as considera viáveis de prática, mas ressalta a necessidade de concordância da direção: “Porque acho que depende também muito da diretora, né? Mas, se ela concordar, poderia mudar algumas coisas”. Ademais, a estudante indicou que buscará participar mais das deliberações da escola, apontando os representantes do colegiado enquanto um importante meio de diálogo sobre as demandas dos estudantes: “Tipo assim, a gente acha ruim, mas nunca fala nossas opiniões com eles (estudantes representantes do colegiado), aí a gente fala com eles para levar para a reunião e passar pela diretora”. Esta é uma concepção que, de acordo com a estudante, foi melhor esclarecida durante os momentos de discussão.

Dessa forma, P. T. assinalou que a participação é um item importante para o estabelecimento de um ambiente democrático, “porque todos tem que participar, porque se não tiver bom e você não está participando, você não tem o direito de reclamar depois. Por fim, indicou que se candidataria ao grêmio e ao colegiado.

ENTREVISTA 6: S.

Ao ser questionada sobre a validade da experiência do primeiro círculos epistemológico, do qual participou, S. indicou que foi positiva, “porque eu pude aprender coisas que eu não sabia. Tipo, exatamente, eu não sabia o que era direito uma democracia, mas eu pude ver, saber novas coisas. Nesse sentido, ela considerou importante este tipo de atividade, ao passo que “todo mundo tem oportunidade de participação, tem que vir participar, que a gente aprende coisas que a gente não sabe e a gente pode estar passando para a frente”. Dessa forma, a estudante indicou que sua concepção de democracia mudou, pois “agora eu sei que, ao invés de eu reclamar, que as coisas estão sendo mal feitas, eu posso fazer a diferença, dando minha opinião, podendo expressar minha opinião, buscando correr atrás, entendeu?”.

No que compreende as propostas delineadas pelos estudantes, S. afirmou que elas só serão viáveis “se todo mundo colaborar”, pois somente se “todo mundo participar mais (...) não só falar, não deixar só no papel” poderá se alcançar êxito. Dessa forma, a estudante indicou que a participação é um aspecto importante para o estabelecimento de

um ambiente democrático, “porque todo mundo quer um lugar melhor, tem que ter participação de todo mundo, que um lugar não é feito de uma pessoa só”.

Sobre o grêmio e o colegiado, a estudante indicou que achou interessante as propostas de representação e assinalou o desejo de participar apenas do grêmio, responsabilizando a estudante A. C. como uma pessoa que se adequa melhor ao posto do colegiado.

ENTREVISTA 7: A. C.

Para a estudante A. C. a experiência dos debates nos círculos epistemológicos foram positivas, “porque a gente ouve as outras opiniões (...). O mesmo foco, mas com opiniões totalmente diferentes. Então, a gente tem que procurar saber mais, para não ficar só no raso do que as passa aqui na escola”, isto é,

Porque, tipo assim, a gente colocou como algo superficial. Igual estava lá: melhorar a alimentação para poder ajudar a democracia. O que a alimentação ajuda na democracia? Nada. Então a gente tem que se tornar seres mais críticos para procurar um pouco mais saber porque o que passa no jornal, ou o que a gente vê na escola não é o suficiente para nos tornarmos seres mais democráticos.

Dessa forma, indicou que este tipo de discussão é importante, principalmente, pela oportunidade de ausentar-se do âmbito da sala de aula, mas, também, “porque a gente não conhece o tema, então para a gente aprofundar um pouco mais, até para o ENEM mesmo, é bacana a gente vê e discuti opiniões dos outros”. Além disto, considerou que a discussão não mudou sua visão sobre o conceito de democracia, mas alterou sua percepção sobre como este tema atravessa o espaço escolar, “porque se a gente fizer um movimento, se a gente se juntar, a gente pode mudar o que acontece na escola, a gente pode ter uma voz sim”. Segundo a estudante, foi a partir da sensação de que “você não está sozinha no barco”, ocasionada pelas discussões, que ela mudou seu ponto de vista, ao passo que compreendeu que “mais gente também concorda com as suas ideias”.

No que compreende as ações delineadas pelos estudantes, A. C. indicou que elas são viáveis se houver determinação para executá-las, “porque não é aquela coisa fora da realidade, sabe? Não é difícil de você conseguir. Você tendo paciência e planejando com calma, dá pra fazer”. Além disto, a estudante afirmou que se considera uma pessoa “totalmente ativa” nas deliberações da escola, atribuindo à ausência de sala de aula a justificativa para sua participação: “quanto mais eu fico fora da sala, melhor! É para isso que eu participo desses negócios tudo”.

Nesta perspectiva, a estudante considerou que a participação é um aspecto importante para o estabelecimento de um ambiente democrático e indica que não há

mobilização para uma maior participação, “porque boa parte do pessoal não tem essa voz ativa. Não precisa estar aquele tempo todo fazendo pressão para isso, mas nem se candidatar a participar, querer participar, não só aqui na escola, mas fora também”. Assim, A. C. compreende que há um desinteresse do coletivo, exceto quando há algo do interesse dos estudantes, isto é, “tipo assim, eles procuram saber o que está acontecendo quando se torna algo do interesse, que dá ibope”.

Por fim, a estudante indicou que voltaria a se candidatar ao grêmio e ao colegiado, pois “eu gosto de ficar fora da sala e o grêmio deixa a gente muito fora da sala”, evidenciando mais um vez uma sua motivação em participar dos espaços de representação da escola.

ENTREVISTAS: PARTE 3

As últimas entrevistas foram realizadas a pedido da banca, após a apresentação prévia da dissertação, qualificação do seminário, conforme orientação do Regimento de Curso do curso de pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Isso porque, conforme já explicitado acima, os representantes da banca compreenderam que a inclusão de pontos de vista de outros segmentos que vivenciam o cotidiano escolar, ampliaria o aspecto democrático nas análises deste trabalho em concordância ao que se propõe. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas nos dias 06 e 08 de dezembro de 2016, conforme disponibilidade das estudantes do PIBID e do professor supervisor e de sociologia na escola.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ENTREVISTA 3

Roteiro de entrevista com as pibidianas

Informações Básicas

- 1) Por favor, se apresente citando seu nome, idade e curso/ano.
- 2) Há quanto tempo você faz parte do PIBID do Departamento de Ciências Sociais?
- 3) Por que o interesse em participar do PIBID?
- 4) Quais contribuições você considera que a sua participação do programa traz à sua formação?
- 5) Quais contribuições você considera que o programa traz à escola (especialmente ao Raul de Leoni)?
- 6) No seu tempo de atuação no programa, qual (is) atividade (s) foi (foram) mais marcantes para você? Você tem algum registro (foto) dela (s)?

- 7) Qual (is), você considera, a (s) principal (is) dificuldade (s) em atuar como pibidiana na escola Raul de Leoni?

Questões sobre democracia

- 8) Você consegue definir uma concepção de democracia?
- 9) Onde você costuma ouvir falar sobre conceito?
- 10) Na sua opinião, o seria uma escola democrática?
- 11) Você considera a escola Raul de Leoni uma escola democrática? Por quê?
- 12) Você consegue indicar aspectos democráticos e não democráticos na escola?
- 13) Na sua opinião, qual o papel dos estudantes no estabelecimento de um ambiente escolar democrático?
- 14) Você consegue afirmar se há grêmio na escola?
- 15) Você acompanhou as últimas eleições para a escolha da direção na escola? Se sim, relate um pouco do que observou.
- 16) Na sua opinião, quais mudanças podem ser significativas para tornar a escola Raul de Leoni um ambiente mais democrático?

Roteiro de entrevista com o professor

Informações Básicas

- 1) Por favor, se apresente citando seu nome, idade e curso/ano.
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Por que sua afinidade com as Ciências Sociais?
- 4) O que te trouxe a trabalhar em escola?
- 5) Quais são as maiores dificuldades e facilidades em ministrar aulas de sociologia?
- 6) E como você chegou ao Raul de Leoni?
- 7) Qual (is) dificuldade (s) você encontra em ministrar aula de sociologia nesta escola?
- 8) Há alguma (s) atividade (s) marcante no tempo em que você atua aqui?

Questões sobre democracia

- 9) Sobre democracia, você conseguiria definir uma concepção?
- 10) E sobre como a democracia perpassa pelo ambiente escolar?
- 11) Você diria que, hoje, o Raul de Leoni é uma escola democrática?
- 12) Você consegue indicar aspectos democráticos e não democráticos nesta escola?
- 13) Na sua opinião, qual é o papel dos estudantes no estabelecimento de um ambiente democrático?
- 14) Na sua opinião, como é a participação discente nesta escola?

- 15) Você acha que a sua disciplina influencia ou pode influenciar na participação dos estudantes?
- 16) Você tem conhecimento do grêmio nesta escola?
- 17) Por fim, você poderia indicar uma mudança ou mudanças fundamental (is) para que o Raul de Leoni se tornasse uma escola mais democrática?

ENTREVISTA 1: L. S.

A primeira estudante do curso de Ciências Sociais, L. S., indicou ter ingressado na Universidade no ano de 2013 e havia entrado no PIBID naquele ano, em maio de 2016. Ela estava atuando nas turmas do terceiro ano, embora tenha acompanhado a pesquisadora durante a atividade, na turma do segundo ano. Seu interesse pelo programa surgiu, pois buscava vivenciar o cotidiano escolar: “Estou finalizando a graduação em licenciatura e tal, e achei uma boa aliar o PIBID ao estágio, no caso, que aí seria o momento em que eu iria atuar em duas escolas diferentes para aprimorar mais a formação e ter mais vivência no âmbito escolar”. Nesse sentido considera a prática como maior contribuição que sua participação no PIBID,

Porque ao longo da graduação a gente fica muito ligada à teoria, teoria da didática, teoria de tudo e no final de tudo, só no final, você vai ter estágio. Então, o PIBID além dele ser um estágio também, ele te dá uma autonomia muito grande para você trabalhar com os alunos, então é uma forma mais... Até divertida (...) de se lidar com o estágio.

Além disto, a estudante considera que suas contribuições para a escola concentrasse na possibilidade de refletir sobre metodologias diversas para trabalhar junto às turmas.

A gente do PIBID, a gente tem um tempo a mais. Querendo ou não. A gente está pensando mais em metodologia, em como trabalhar a autonomia do aluno, pensando em metodologias diferentes que o professor, às vezes, não se dá conta. Ou, às vezes, nem tem tempo de pensar para os alunos. Então eu acho que o PIBID, ele está ali, para transformar mesmo a prática do dia a dia, do cotidiano do professor. Além de ajudar na formação do licenciandos.

Outro ponto destacado pela pibidiana foi uma atividade que considerou marcante durante o seu período de atuação no PIBID na escola Raul de Leoni, única escola que atuou pelo programa, isto é,

Nesse ano, na atual conjuntura política e tal, a gente decidiu debater com os alunos sobre a conjuntura política. A questão do impeachment, ser golpe ou não ser golpe, é... Porque é golpe, porque não é golpe. E a gente foi conversando isso com eles, foi abrindo para o debate e tal, e aí a gente achou que ia ter um cunho muito partidário no final, porque a gente estava tentando não ter o cunho partidário, né? Porque tem até as restrições da escola sem partido e tal. E aí, eles conseguiram discutir dentro disso e até abrir a visão deles para a política, acerca do que estava acontecendo. Muitas vezes a gente falava assim: “Ah, tal e tal aluno estava, sei lá, contra Dilma porque eu vi isso e isso na mídia”. E a gente estava ali, esclarecendo, sem tocar em nomes, e eles mesmos tiveram a autonomia de pensar “é isso que está acontecendo”, “é isso

que eu acho certo agora” e me deu uma felicidade muito grande, porque depois o L. falou que nas provas eles argumentaram muito bem sobre a questão e tal. Fiquei muito feliz com isso!

Quando indagada sobre a escola, a estudante indicou que já a conhecia, “porque eu morei lá perto (...), eu votava na escola lá e aí eu conhecia”. Contudo, assinalou que “não conhecia a realidade da escola” que, segundo a pibidiana trata-se de um dos pontos de dificuldade que encontrou ao trabalhar no Raul de Leoni.

O Raul é meio que um colégio periférico, né? Bem marginalizado! E aí a gente tem que adentrar mesmo a realidade dos alunos, as vivências dos alunos... Muitos alunos ali, às vezes, é até envolvido com alguma coisa, ou a gente propõe uma atividade extraclasse... Que a gente dava uma oficina de redação focando em assuntos sociológicos, assim, para o ENEM. E muitos alunos falavam assim: “Ah, eu não posso ir porque eu trabalho”. Então tem bastante aluno que está trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Tem muitos alunos com uma realidade muito diferente do que a gente está acostumado a ver e.... Acho que nem é questão de estrutura mesmo, mas de realidade dos alunos mesmo que a gente tem que vivenciar e conversar e debater com eles... E conhecer melhor.

No que compreende a concepção de democracia, L. S. afirmou que trata-se de “um modelo de representação política (...), onde nós, cidadãos, somos representados pelos políticos”. Ela indicou que costuma ouvir sobre o conceito nas aulas de Ciências Políticas da graduação a partir de uma perspectiva muito teórica. Quanto ao tema no âmbito escolar, ela considera que esta noção é “meio que idealizada”, “porque é uma escola que tem que ser construída tanto pelo corpo diretivo, quanto pelos professores, os alunos, e a comunidade que a escola está inserida”. Dessa forma, ela definiu a escola Raul de Leoni como uma instituição de ensino não democrática, após ouvir relatos durante o círculo epistemológico.

Acho que... Igual a gente estava vendo lá na sua pesquisa e tal, é... Eu não sei também a parte da diretora, porque eu não tive tanto... Eu tive uma relação bem profissional com ela, era tipo “ah, me empresta a chave?”, mas os alunos assim meio que... A menina falou que não tem diálogo com a diretora. A diretora realmente... Ela é apática. Ela está ali para colocar regra, para fazer a escola funcionar. Ela não tem diálogo com os meninos direito. Então acho que não tem como ser democrático se uma parte não está ouvindo. E são várias demandas que os alunos tem, assim, que elas não são ouvidas, né? Então acaba que fica só aquela hierarquia na escola (...) O que não é democrático também é a relação entre os alunos, né? A gente viu que tem lá a menina do colegiado lá e a outra menina lá brigando com ela porque o colegiado não faz nada.

Sendo assim, L. S. indicou que a falta de diálogo do corpo diretivo e dos alunos e a relação entre os estudantes são pontos não democrático na instituição. Por outro lado, considera a relação do professor supervisor do PIBID e de sociologia na escola com os estudantes como democrática, ao passo que “a relação dele com os alunos e tal, é a conversa, é o que que vai fazer de trabalho, o que que vai discutir é bem democrático”.

Nesse sentido, a pibidiana assinalou que o papel dos estudantes para o estabelecimento de um ambiente democrático compreende a uma “participação de fato”

Está tendo evento na escola, vamos ajudar a construir. Está tendo tal coisa na escola, vamos opinar. Teve uma situação, concorda ou não. Se concorda, por que. É participar mesmo! Não só os alunos. Os pais dos alunos, a comunidade, que às vezes a escola fica meio que deixada ao léu, só para os funcionários da escola quando acaba o turno. Aí vem as funcionárias e limpam e tal. E a escola fica abandonada, sem participação direito. Então, é participar mesmo da escola.

Ademais, L. indicou que há grêmio na escola, “mas não funciona”. Sobre a eleição da diretora, a estudante afirmou que não atuava na escola à época do processo, mas que ouvia comentários dos estudantes sobre as diferenças entre as gestões

A antiga diretora era muito maleável na escola. Acabava que a escola não tinha uma disciplina. Era aluno sem uniforme, era fora de sala, a estrutura da escola também está muito acabada – enquanto ela estava como diretora -, ela meio que deixava a escola ao léu mesmo e aí a nova diretora, a E., parece que ela deu uma disciplinada na escola e tal, colocou mais regras, mais disciplina, os alunos usam o uniforme, se entrar sem o uniforme ela vai lá e chama atenção... Isso que eu ouvi, mas sobre questão de eleição não.

Por fim, sobre uma perspectiva em que pudesse assinalar mudanças para que a escola torna-se mais democrática a pibidiana indicou que

Primeiramente, como os professores estão ali naquela relação direta com o aluno, acho que professor tem muito que refletir sobre o que ele está fazendo dentro de sala, como ele está agindo dentro de sala, é.... A gente sabe que não é uma coisa fácil, tem sala lá que tem 30, 40 alunos, e é algo muito difícil. Mas acho que, como eu já fui aluna do ensino médio e tal, acho que a relação entre aluno e professor, a democracia começa ali, né? O aluno podendo optar, poder opinar dentro de sala e tanto construir também uma escola com os alunos, né? Tanto de eventos e tal, acaba que a escola fica naquela de ensino só. A comunidade não participa da escola e acontece, igual aconteceu no Raul, a comunidade não participava da escola, só que eles foram lá e.... A escola foi assaltada! Eles não tem noção que aquilo ali é para todo mundo e que pode usar e tal. Então acho que é construir uma relação mesmo. Não perder a disciplina, assim, o respeito, mas construir uma relação mais humana, uma relação mais dinâmica, dialógica.

ENTREVISTA 2: J. S. O.

A também estudante e pibidiana, J. S. O., ingressou no curso de Ciências Sociais em 2014 e atuava no PIBID há dois anos: “Eu fiz o processo seletivo no final do ano de 2014, fiquei 2015 todo”. Segundo a estudante, suas motivações para ingressar no programa compreendia ao auxílio financeiro, uma vez que recebia bolsa para participar, bem como a curiosidade em conhecer a parte prática do curso de licenciatura.

Eu entrei na Comissão de Moradores de Alojamento e trabalhei durante 6 meses lá e aí no segundo período, eu trabalhando na área de bacharel, pesquisa quantitativa, pesquisa de campo, queria ver o porquê que os coordenadores do curso aconselhavam a gente fazer licenciatura primeiro depois o bacharel. Já não via muito sentido nisso.... Aí eu falei “ah, vou fazer o processo seletivo, se eu passar bem, se eu não passar, né?”. E, assim, eu falei “ah, vou ficar um mês, dois meses, vê como que é a licenciatura, como que é a escola pública”, né?

Nesse sentido, durante o período em que estive no programa, a estudante acompanhou duas escolas. Em 2015, ela atuou no ESED RAT e, em 2016, foi transferida para o Raul de Leoni. Ao chegar na nova escola, a pibidiana indicou que havia uma certa

recusa dos estudantes do PIBID em atuar nesta escola, ao passo que a “ex-diretora não queria mais, praticamente, o PIBID, ela não acatava nada do que a gente colocava, não havia diálogo, os próprios bolsistas do Raul de Leoni não”. Outro ponto de dificuldade, segundo J. compreendia as situações de violência que ela presenciou na escola em que “teve a cena também lá no Raul de um namorado de uma estudante lá, entrar com arma lá dentro pra... Teve polícia.... Eu assisti polícia duas vezes esse ano no Raul”.

Por outro lado, a pibidiana já havia trabalhado com o professor supervisor e de sociologia em sua experiência anterior, o que acabou facilitando sua atuação na escola.

O professor era novo, o L., né? Assumi esse ano, e eu já conhecia o L. do ESEDRAT, porque o L. trabalhou de março a julho com a gente lá, eu consegui ter um diálogo maior com ele, ele já sabia como que eu funcionava, como que ele funcionava também, né? Eu já tinha uma ideia sobre isso....

Nesse contexto, a estudante afirmou que o PIBID acrescentou, ao passo que “hoje se eu entrar em uma escola pública para dar aula, assim, eu vou ter um pouco de noção de como é aquele contexto ali. Não vou chegar totalmente cru”. Além disto, ela indicou que a desenvolver uma oficina de redação foi a proposta de atividade que mais marcou em sua trajetória. Embora a experiência como um todo não tenha alcançado êxito, pois as oficinas não tinham público por funcionar no horário contrário à aula, a vivência junto a um aluno tornou a atividade gratificante para ela.

A oficina de redação (...) foi um fracasso! Nossa, demais! Porque a gente começou com 12 alunos e chegou ao ponto de ir não ir ninguém, por exemplo. E, assim, não foi por falta de desempenho nosso, não. A gente pensava metodologias, a gente chegou a levar com.... É... Bombom, balas para os meninos. Trouxemos para o departamento, pensando “ah, trazendo eles para a universidade, vão vim e tal”. Só que dentro dessa oficina eu conheci o R. É um estudante do segundo ano que foi emblemático, porque (...) aí eu deparei com um aluno do segundo ano, com uma perspectiva grandiosa, ele queria fazer Direito. Ele queria passar em Direito, queria ser advogado. Ele falou que queria aprender a ler mais, a entender e a compreender mais, mas.... Com a letra bonita, mas não sabia escrever (...). E aí, a oficina de redação para mim virou monitoria.

Contudo, o estudante teve que abandonar a atividade, pois teve que ingressar no mercado de trabalho. Esta era uma realidade comum entre os estudantes do Raul de Leoni, pois um grande número se dedicava a outras atividades, o que resultava no insucesso de projetos no contra turno. Outro ponto indicado pela estudante como problemático em sua atuação era os horários que não coincidiam com seus horários de aula da Universidade e, nesse sentido, J. S. O. só atuava junto aos estudantes do segundo ano. Para mais, a estudante afirma que “eu tive uma dificuldade (...) com a distância e com a estrutura da escola, né? Eu tinha que levar data show para lá! Data show, notebook, para dar oficina às duas horas da tarde com esse sol, né?”.

No que compreende à temática da democracia, a pibidiana definiu esta concepção como “ações que o indivíduo tem dentro da sociedade em prol de um coletivo. E aí, o que

faz que essa sociedade se identifique democrática ou não vai partir do que que esses indivíduos percebem enquanto democracia”. Além disto, ela indica que é neste ponto que a noção encontra “o maior problema, né? Porque eu acredito que historicamente, que da defasagem na democracia, não é o termo em si, não é a aplicabilidade em si, mas a forma como ela não é discutida nem no antro familiar, nem antro religioso, nem no antro educacional”.

No âmbito educacional, a estudante afirmou que “a própria escola não se percebe enquanto democrática” e indicou que esta é uma concepção utópica, pois

Uma escola democrática, o estudante estaria ali sabendo o porquê ele está ali. Na sua construção crítica, social... Para pensar enquanto indivíduo dentro de uma sociedade. Então ele não estaria ali preso, estaria ali por livre espontânea vontade. Igual a gente, se você lê um pouco de Marx, ele vai falar que o trabalhador, o operário, ele tem que ter o seu momento de reflexão e de estudo para compreender o sistema que ele está. Superestrutura e não só infraestrutura. Então, o estudante ali dentro, ele vê a escola como um fardo. A escola não é educacional.

Nessa perspectiva, ao ser indagada sobre o Raul de Leoni ser democrático, ela afirmou que não, haja vista que

Para mim, nenhuma escola pública que eu conheço, assim, eu tenho contato com a escola pública de Ubá e daqui, é democrática. Parte... O primeiro ponto, para mim o aluno chegar na sala e ele não ter lâmpada e a porta quebrada, isso não é democracia. Ele paga imposto como qualquer um aluno. Por que que o aluno do COLUNI pode ter um doutor dentro da sala de aula, dando aula, e um estudante do Raul de Leoni não tem uma lâmpada? E eu não estou brincando não! Teve um período no Raul de Leoni que não tinha lâmpada! (...) E aí, os professores não discutem sobre isso, a diretoria... “Ah, não tem verba, não tem verba, não tem...” (...), Mas aí, ninguém percebe que enquanto indivíduo dentro da sociedade a gente possui direitos que a gente precisa reivindicar os direitos.

Outro aspecto indicado como não democrático diz respeito a

Muitos professores contratados e efetivados das escolas públicas não queriam auxiliar aos professores que estavam só em designação. Agora você pensa, uma classe, teria que está junto em prol de uma educação não queria. “Ah, eu estou efetivado mesmo, vou aposentar...”. Então não é um ambiente democrático! As pessoas são sub julgadas ali dentro. As pessoas no Raul não tem o mesmo patamar, né?

Por outro lado, a estudante indicou que o diálogo entre o professor e o estudante é um ponto democrático. Isso porque, em sua experiência nas aulas de sociologia, ela indicou que

Eu sei te falar do PIBID sociologia. A gente sempre foi aberto a todos os alunos. Em nenhum momento a gente chegou lá e falou “Isso é isso aí, tem que fazer isso aí mesmo e pronto”. Então a gente sempre tentou, né? E assim, eu acho que uma democracia também indireta, que às vezes a gente não percebe, é que aluno trata pibidiano, estagiário, mestrando – igual você – como pessoas iguais. Percebem que são pessoas de fora, mas não fala “ah, aquele ali é menor porque é estagiário. Aquele ali é maior porque é pibidiano. Aquele ali...”. Não! E às vezes eles tem um respeito muito maior por vocês do que pelo professor, né? Que já é zoação a semana toda ali, né? Mas, eu acho o olhar do estudante diante a gente, democrática, mas eu não acho o olhar da gente, diante o estudante, democrático.

Sobre o papel dos estudantes no estabelecimento de um ambiente democrático, J. S. O. indica que o “primeiro ponto que eu coloquei, eles precisam saber o porquê eles estão ali”. Isso porque, ela acredita que

O aluno não tem que adaptar à escola, a escola que tem que se adaptar ao aluno. Se maioria dos alunos ali são alunos de comunidades periféricas e são negros, afrodescendentes, o que que a escola tem que fazer? (...)Ela tem que trazer o ambiente daquele aluno, o cultural, para dentro da escola. Não é só no dia da consciência negra que ela tem que trabalhar isso. Ela tem que trabalhar o ano inteiro.

Nesse sentido, a pibidiana ressalta que foi criado um projeto denominado Mais Raul que buscava minimizar o estigma que os estudantes da escola sentiam por estudar nesta instituição. De acordo com a estudante

Existe uma evasão muito grande de estudantes no Raul de Leoni e existe um estigma muito grande, às vezes o estudante do Raul de Leoni saía da escola e tirava a blusa de uniforme e vinha para a UFV, vinha para... Diferente dos outros estudantes do COLUNI, do Effie Rolfs, né? Então eles tinham vergonha de estudar naquela escola, pela questão estrutural, pela questão da distância, do local onde ela se encontra, né? Aquilo é um terreno baldio! Então isso empobrece, desmotiva ele. Chegar em uma sala que você não tem porta? É desmotivante! Você pensa assim “Eu não tenho futuro! É isso aqui mesmo e isso aqui mesmo”. Então eles criaram um projeto em que ia ter, tipo, contextos, momentos dentro da escola em que eles iriam trabalhar sobre isso. Tentar valorizar mais a escola, os alunos começarem a trabalhar mais dentro da escola com projetos.

Ademais, a estudante afirmou que não existe grêmio na escola e que nunca presenciou um órgão de representatividade estudantil na escola, durante o período de sua atuação. Sobre a eleição da última diretora, ela indicou que quando chegou à escola, ela já estava eleita e por isso não acompanhou o processo.

Por fim, ao ser convidada a indicar mudanças para que a escola se estabelecesse enquanto um ambiente mais democrático, a estudante pontuou, a priori, o estabelecimento de uma nova grade curricular com “temas voltados para o contexto dos alunos”. Isso porque, conforme assinala

A escola é bem afastada, assim... De praça ou de qualquer vínculo de comunidade, assim, eu acho que a escola deveria promover mais espaços para esses alunos, né? Tem uma dificuldade muito grande dentro do Raul, porque tem muitos alunos que trabalham e muitos que participam até do apanho de café. Então a gente tem aquela questão do extra turno não ser para todo mundo, né? E isso também é uma colocação não democrática. Porque não adianta você oferecer um projeto, e aí o aluno não vai não é porque ele não quer! É porque ele não pode.

Além disto, ela ressalta que a frequência e o espaço de tempo de uma aula de sociologia insatisfatória, bem como a retirada da obrigatoriedade da disciplina da grade curricular, indicando este como um ponto antidemocrático nas instituições escolares como um todo.

ENTREVISTA 3: L. T. A.

O professor de sociologia e supervisor do PIBID na escola, L. T. A., é formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. Indicou ter escolhido a carreira de docente conveniência, pois “estava terminando a licenciatura ainda, não tinha terminado, e aí apareceu a oportunidade de dar aula, aí eu fui e vim e fiquei”. Ele atuou na escola Raul de Leoni como designado e assinalou que sua maior na instituição é de “legitimar a disciplina”, ao passo que “só teve um ano que teve professor de sociologia de fato. E isso é um problema em todas as escolas, não só aqui”. Dessa forma, segundo L.,

O problema da sociologia, primeiro dele, é a estrutura da disciplina, né? Porque você tem uma disciplina que é extremamente ampla, de conceito, de método e tal; mas você tem uma aula na semana só, de 50 minutos (...). Isso na teoria, porque na prática não chega a isso. Na prática, aí você vai ter no máximo uns 35 minutos de aula. Devido toda a burocracia e todo o sistema escolar. Então, você tem que controlar os alunos, acalmá-los, fazer chamada, então tem todo um processo que, na prática, você não vai ter esses 50 minutos. Então, você tem uma aula por semana, 50 minutos (...) Talvez seja o principal problema é a questão da estrutura da disciplina (...). E aí, tem todo um sistema educacional que ele está mais dizendo mais (...) a relação numérica, digamos assim. O sistema se interessa mais pela nota deles, se está sendo aprovado, porque que não está sendo aprovado do que se de fato o aluno está aprendendo e esse seria um outro grande problema.

Em contra partida, como fator positivo, o professor evidenciou a possibilidade de discussão que “nem todas as disciplinas talvez vão ter (...). A sociologia abre um espaço de um debate, de um diálogo, de uma reflexão maior do que talvez outras disciplinas estejam preparadas para isso”. Outro ponto destacado por ele diz respeito a sua trajetória na escola, uma vez que já foi estagiário na escola, em 2012, e voltou como professor, percebendo algumas mudanças na instituição:

Mas eu vejo que... O suporte que a direção e toda a direção e estrutura, né? Direção, supervisão, vice direção e tal, dá para o professor é um suporte diferente, entendeu? Você tem apoio, você tem incentivo, tem estímulo.... Acontecia, quando eu dava aula aqui, o professor, do qual eu acompanhava, muitas vezes ele precisava imprimir sua própria prova, porque a escola na época não tinha estrutura para isso. Hoje em dia a escola imprime a prova colorida para os alunos. Então a gente fica mais estimulado em colocar uma charge, uma imagem (...). Outra é na organização da escola, né? É um trabalho quase que cotidiano, né? Essa luta por uma escola mais organizada, mais harmônica e tal e é difícil. Eu como professor vejo que é difícil, imagina estando do lado da direção e tal, assim, eles estão conseguindo até um bom êxito até agora.

Quando indagado sobre uma atividade marcante, L. evidenciou duas experiências, sendo a primeira sobre o tema da violência contra mulheres e a segunda acerca da feira da consciência negra

A gente teve a intervenção sobre a violência contra as mulheres que espalhamos alguns cartazes pela escola e os cartazes com frases ofensivas e tal. Frases que acontecem no dia a dia, que às vezes as pessoas deixam passar batido, aí nós espalhamos essas frases pela escola e, assim, aquilo trouxe um certo incômodo às pessoas que estavam vendo essas frases, aí chegaram até a fazer uma reclamação “ó, por que vocês estão deixando o professor espalhar esse tipo de coisa pela escola?”. Aí depois a gente colocou um cartaz maior

falando “Se você se incomodou, isso também é uma forma de violência”, né? Para alertar sobre toda violência que acontece no dia a dia e as pessoas, às vezes, não percebem. Recentemente nós tivemos aí também... Tivemos a feira da consciência negra que foi uma semana de trabalhos. Então nós trouxemos uma moça aqui na escola, uma aluna da UFV, para falar sobre empoderamento e tal e, assim, ela emocionou bastante por sua firmeza, por sua militância, acho que ela conseguiu convencer os alunos que não importa os padrões sociais, as pessoas tem que se valorizar e se auto afirmar, né? Então assim, foram muitas coisas que foram bem marcantes assim na escola... Foi um ano até produtivo, né?

No que compreende à temática da democracia, o professor definiu o conceito

Não como a liberdade de fazer o que eu bem entendo, né? Mas ter o direito de pensar ou de agir da forma que seja mais correta desde que a forma que eu esteja agindo não atrapalhe a forma que os outros, é... Estejam agindo também. Então, assim, a liberdade não é para fazer aquilo que eu quero, mas para fazer aquilo que eu tenho direito de fazer, né? Eu acho que esse é o principal sentido de democracia. Se eu quero me manifestar sobre alguma coisa, e se é um direito meu, eu quero exercer esse direito. Se eu quero não manifestar, porque eu também tenho o direito de exercer isso.

Ademais, em seu entendimento sobre esta concepção no ambiente escolar, L. afirmou que é algo ainda longe de se alcançar, “porque a gente não tem essa consciência do que é democracia em todos os fatores que estão envolvidos na escola, né?”. Nesse sentido, salientou que, por exemplo, a não eleição de diretor era um fator que limitava o aspecto democrático na escola, uma vez que “você não tem todos os setores da escola representados, você não tem um grêmio que represente os alunos, você não tem uma participação.... Uma organização que represente todos os funcionários”. Dessa forma, ele acredita que o processo de democratização da instituição escolar está em processo de desenvolvimento, haja vista que “hoje a gente já tem eleições para diretores, já temos eleições para o colegiado”. Esta é uma perspectiva que o professor destaca na escola Raul de Leoni, visto que

Aqui a gente não tem um grêmio que represente os interesses dos alunos. Esse ano nós tivemos eleição para colegiado, mas eu não sei como era antes, entendeu? Eu não posso falar, eu não estava aqui, né? Mas estamos caminhando para uma escola que vai ser mais democrática. Claro, respeitamos sempre as funções de cada um dentro dessa democracia. A direção vai (...) receber uma maior, como eu posso dizer, assim, maior cobrança sobre tudo aquilo que for feito. Então ela tem que agir de acordo com os limites que são impostos. Não por ela! Mas porque vem de cima: pelo estado, pela SER e por aí vai....

Ao contrário da eleição da direção que não pode acompanhar, pois ainda não estava na escola, de acordo com o professor, a eleição do colegiado aconteceu de forma justa em que “todos os atores da comunidade puderam votar”:

Inclusive, a escola fez de uma forma bem legal, porque ela aproveitou o dia da eleição e fez uma feira na escola que atrairia mais pessoas para a votação. Então assim, achei muito interessante. Porque esse tipo de votação as pessoas geralmente “ah, não vou lá não! Besteira!” e acaba que tem um público muito pequeno, aí a escola fez uma feira até para atrair mais pessoas. Isso foi muito interessante.

Para mais, L. reconheceu que a escola possui mais pontos democráticos do que não democráticos. Isso porque, os últimos dizem respeito a “imposições” presentes em todas escolas, isto é, a aplicação de provas, trabalhos, entre outro. Ele indica que: “Talvez isso não seja democrático, mas também não tem muito o que escola está fazendo”. Enquanto no que se refere aos pontos democráticos, enumera que

A discussão, a ampla discussão, sempre convocação de assembleias e tal, então nós temos (...), vários momentos em que os professores são convidados a opinar sobre assuntos que vão demandar uma influência maior com todos os atores. Os alunos estão sempre sendo convidados a opinar sobre aquilo que vai dizer respeito a eles.

Nesse sentido, indica que a participação dos estudantes é válida, pois “qualquer um, em qualquer ambiente que se julgue democrático, ele tem papel importante (...) porque aquilo em algum momento vai trazer alguma consequência para você”. Assim, “a importância é de você entender que primeiro você é importante para todo o processo democrático”. Dessa forma, ele julga que a participação dos estudantes na escola

Ainda está em um processo de construção também. Até porque, por conta de todo esse período sem reflexão, né? Então assim, foi um longo período, igual eu te falei, que não existiam eleições, que as eleições ainda não eram diretas, elas eram indiretas, muitas vezes por indicação, né? Então assim, eu acho que é um processo de construção e a gente tem que levar em consideração a maturidade dos alunos.

No que se refere ao grêmio, ele afirmou que a escola não dispõe de um e assinala que “parece que o grêmio se desfez, alguns alunos formaram e tal.... Mas parece que tem um projeto para voltar com esses assuntos ano que vem”, isto é, em 2017.

Por fim, o professor indicou que para que a escola pudesse tornar-se um ambiente mais democrático

A escola tentar dentro da medida do possível fazer aquilo que cabe a ela, mas ainda falta apoio em outros setores. Acho que os professores precisam se engajar mais nisso, acho que isso é uma falha de todos nós enquanto professores. Isso é uma crítica que faço, inclusive, até a mim (...). Os alunos precisam formar essa consciência, até porque.... Autônoma! Eles precisam tentar formar essa consciência sozinhos de que é importante eles se organizarem. Os professores precisam incentivar e a direção precisa dar o suporte. A escola, ela tem a..... A escola tem que está pronta para dar o suporte a todo momento que os alunos falam “a gente resolveu formar uma associação”. Então a escola tem que falar “você tem certeza disso? Olha, olha... Cuidado!”. A escola que tem que dá... “Então vocês querem fazer? Então vamos discutir isso aí. Vamos reunir, vamos estudar, vamos pesquisar, saber como é que funciona isso aí...”. Entendeu? Aí tem que passar por todo mundo.

Dessa forma, ele evidencia que “a principal mudança é a construção junto com os alunos sempre! É, a construção.... Porque eles são os principais interessados nisso”.