

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES

Adriana Moreira dos Santos Ferreira

Bolsista UFSJ

drimsf@yahoo.com.br

Ruth Bernardes de Sant'Ana

Orientadora.

ruthbs@ufsj.edu.br

Universidade Federal de São João del Rei

Pretende-se, neste trabalho, pensar a participação política dos adolescentes no interior da escola. Que tipo de participação existe? Os alunos querem participar? No intuito de responder a essas questões estamos realizando uma investigação em caráter exploratório em uma escola estadual de São João del Rei (MG), a qual atende aos ensinos fundamental (EF) e médio (EM), nos períodos diurno e noturno.

A participação é definida por Sarmento e cols (2007) como processo de interação social que resulta na criação de espaços coletivos. Contudo, as habilidades de participação das crianças estão fortemente relacionadas às relações pessoais que estabelecem com os outros (família, amigos, comunidade) e às estruturas socioeconômicas e culturais (serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras) presentes em seus mundos sociais e culturais. Ainda, a *participação infantil*¹ é afetada por fatores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre crianças e adultos, que podem funcionar como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil. Embora o direito à participação seja garantido pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), estas ainda não são tidas como seres capazes de exercê-lo e as formas de participação na esfera pública ainda não foram adaptadas para recebê-las, talvez por resistência ou até mesmo dificuldade, devido à inovação da experiência, o que indica que ainda há muito que se fazer.

Soares (2002) também alerta sobre os obstáculos à participação infantil, uma vez que apesar de reconhecido como direito de crianças e adolescentes, poucos são aqueles que consideram relevante ou até mesmo possível que isso se concretize no cotidiano destes indivíduos, pela identificação destes seres como vulneráveis. Contudo, ressaltamos que não negamos a vulnerabilidade das crianças e adolescentes, ambos possuem uma vulnerabilidade inerente, e isto os coloca em uma situação de dependência perante o adulto. Porém, acreditamos que, levando-se em conta as suas especificidades enquanto categoria geracional, e suas possibilidades de ação atreladas à sua condição, o que defendemos é a atribuição de um estatuto político-social a estes seres humanos.

A participação política tem sido pensada, na escola, apenas considerando-se a inclusão dos adolescentes em grêmios estudantis e/ou conselhos escolares. Entretanto, a participação política não se restringe ao poder de voto. Portanto, pensar-se-á esta participação, no presente trabalho, sobre o ponto de vista da conscientização dos adolescentes acerca de seu potencial participativo por meio ou não de órgãos colegiados. Assim, “política”, aqui, refere-se à administração de eventuais conflitos que possam surgir, sendo o termo “conflito” tomado como qualquer situação problema que exija a atuação de todos os atores sociais presentes na situação. Partindo-se do pressuposto da escola como agência formadora e socializadora de sujeitos, palco de importantes acontecimentos e “ensaios” da vida adulta, acreditamos que este seja um *locus* privilegiado de estudo e promoção da participação.

¹ Para efeito de esclarecimento, ressalta-se que o termo *participação infantil*, quando utilizado neste trabalho, remete-se, também, aos adolescentes. Uma vez que ambos, crianças e adolescentes têm sido alocados na categoria “não-adulto” e “menor”, com cidadania fortemente atrelada à dependência do mundo adulto.

Marques (1987, apud DALMÁS, 2008) afirma que o envolvimento discente nos diversos níveis de decisão e nas sucessivas fases das atividades escolares é algo essencial para se assegurar o eficiente desempenho da organização. Todavia esse modelo de participação pode incorrer em alguns riscos para o cotidiano da escola, entre eles o de promover a aquiescência das crianças a um modelo tecnicista de educação que tem como alvo principal fazer a escola mais produtiva, por meio da eliminação da resistência às tarefas que compõem o “ofício do aluno”. Corroborando este raciocínio, completa Garcia (2006) que a promoção do diálogo com os educandos e suas demandas, leva-os a vivenciar situações de pertencimento, elevação da auto-estima e desejo de cooperação e, por vezes, o reconhecimento de sua própria condição de sujeitos de direitos. Desta forma, sentindo-se mais acolhidos pela escola, os alunos sentem mais prazer em nela permanecer e executar as atividades a ela relacionadas, assim como também se sentem mais motivados a participar, o que soma à qualidade da educação, nos remetendo a um modelo empresarial de escola.

A idéia defendida por Marques (1987) remete-nos à responsabilização dos educandos pela gestão da escola, que aparece como a cura para todos os males da escola. Contudo, destacamos que não estamos aqui colocando os alunos como os “salvadores da escola”, nem os únicos responsáveis pelas transformações necessárias. Ao contrário, o que estamos propondo é que a escola seja ressignificada como um lugar de promoção dos direitos das crianças e adolescentes, e que isso se inicie pelos direitos de participação.

Neste processo a CDC assume grande importância, ao contribuir para a atribuição de um novo estatuto à infância: portadora de direitos que devem ser respeitados e tornados realidade em todas as suas esferas de convívio. Segundo consta neste documento, são três os direitos das crianças: *provisão* (saúde, educação, segurança social, vida familiar, recreio e cultura); *proteção*; e *participação*, que incluem os direitos a nome e identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito (SOARES, 2002). No que toca aos dois últimos enumerados, uma vez que geram representações e concepções avessas, podem ocorrer tensões, que muitas vezes se apresentam como obstáculo à garantia do último.

Contudo, proteção não exclui participação, e nem a recíproca é verdadeira. As crianças e adolescentes necessitam da proteção adulta em alguns domínios (sexualidade e trabalho, por exemplo) até certa fase de suas vidas, mas à medida que vão aprendendo a participação conquistam autonomia para poderem participar mais ativamente de tomadas de decisão sobre seus destinos. Crianças e adolescentes constroem sua forma de participação e assim exercem seus direitos como cidadãos políticos, sem que pra isso precisem seguir um modelo que ainda não estão “preparadas” para seguir.

Nos últimos séculos as crianças foram excluídas das esferas sociais de influência (trabalho, convívio social com adultos fora do meio familiar, entre outros) o que gerou a separação entre os mundos da infância e do adulto de forma que as atividades ficaram restritas ao mundo adulto, e as crianças colocadas sob a proteção destes. Consequentemente, as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de atividades políticas e, portanto, por mais que lhe sejam reconhecidos direitos políticos de participação, estes muitas vezes ficam apenas no papel, ou exercidos de forma “superficial”.

Felizmente, esta não é uma situação universal e muito se tem feito no sentido de se garantir os direitos políticos das crianças. Entretanto, ainda notamos a situação de invisibilidade social em que foram postos as crianças e adolescentes, tidos como *incapazes* – as crianças em maior grau – e mantidos sob “dominação paternalista” por parte dos adultos. Neste quadro de atribuição de menoridade à infância e adiamento do exercício de sua cidadania, decorre a compulsividade da frequência à escola, atrelada ao reconhecimento do valor dignificante da educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Destarte, a condição de aluno é elevada à categoria de um papel necessário que serve para a

realização da dignidade humana (GIMENO SACRSITÁN, 2005), sendo função da escola proteger e preencher a condição inacabada do ser humano (menor) e sua missão formar cidadãos plenos de direitos, capacidade e competência para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. Contudo, para que consiga cumprir com sua missão, é premente a delegação de direitos participativos aos alunos. Na medida em que estamos diante de um novo aluno, agora reconhecido como sujeito de direitos, faz-se preciso um novo modelo de escola, que esteja voltado às suas atuais necessidades, atribuindo-lhe voz na construção de um ambiente também “habitado” por ele.

Todavia, a participação infantil não é homogênea, visto que as crianças e adolescentes estão inseridos em distintos mundos de vida e, assim, possuem modos de expressão, conteúdos que mobilizam as vontades individuais, bem como proposta e fator de resistências distintas, que vão influir diretamente sobre a forma como participam. Contudo, por mais que cada um construa a sua própria forma de participar e agir na esfera pública, todos são igualmente influenciados por valores compartilhados socialmente, no âmbito geracional. Sendo esta marca geracional o que pode permitir aos decisores e responsáveis políticos – no caso da escola, os responsáveis por sua gestão – a leitura das demandas apresentadas pelos mais jovens (SARMENTO e cols 2007).

1 A participação na escola é possível?

A escola é o espaço onde se “misturam” as políticas educativas e as políticas dirigidas aos segmentos infanto-juvenis. Entretanto, ambas as políticas têm como ponto comum o fato de serem influenciadas pelas concepções da infância e da juventude vigentes no momento de sua proposição. E, portanto, a análise das políticas educativas não pode se desvincular da análise dos modos como opera a segmentação social por idades, amplamente relacionada ao processo de constituição da escola como instituição específica para crianças e adolescentes, que acabou por colocar em prática uma tendência educativa pautada na transmissão reprodutiva dos conhecimentos e subordinada a uma disciplina social, sendo este o modelo ainda encontrado em algumas de nossas escolas. Nota-se, assim, a supremacia do adulto sobre a criança. Contudo, começam a ganhar ênfase os modelos educativos embasados na consideração da criança e do adolescente como seres de direitos. Mas, apesar da consagração jurídica dos direitos de participação das crianças, no que toca à escola, a tomada de decisões pelos alunos não tem cobertura legal e, portanto, frequentemente a participação emerge como mera dimensão didática nas pedagogias ativas.

Sobre isso, nos alerta Garcia (2006) sobre a despolitização da relação pedagógica e a forte tendência à manutenção de uma participação apenas no plano formal. No entanto, muitos esforços têm sido feitos no sentido de se reabilitar a missão cívica da escola, o que exige uma mudança estrutural, de modo a que se constitua em “um lugar de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural e de interrogação crítica do mundo” (Sarmiento e cols 2005, p. 1). Contudo, mesmo diante desses esforços, nota-se o avanço de uma política neoconservadora que prima pelo reforço do controle disciplinar.

Sendo assim, são direitos do aluno em contexto educativo: *direito cultural* (aquisição e construção dos saberes e competências que lhe permitam o crescimento e lhe possibilite uma vida pessoal auto-dirigida no futuro); *direito pessoal* (reconhecimento e respeito pela diferença individual); *direito político* à participação na tomada de decisão sobre as atividades educativas. Contudo, a consideração desses direitos na escola pública torna imperativa a ocorrência de mudanças significativas na escola.

A categoria adolescente aqui é definida a partir de uma redefinição das relações intra e intergeracionais, sendo a “*geração*” um construto sociológico que engloba as relações entre seus membros e destes com a história, sendo este o enfoque aqui adotado (SARMENTO,

2005). No entanto, a definição de adolescente abarca, necessariamente, a dimensão da autonomia. Sobre isso nos ressaltam Sant’Ana & Andrade (2008) que “o ‘estatuto’ social do adolescente é diferente do da criança, o que implica em maiores possibilidades de posicionamento crítico diante da autoridade adulta” (p. 04) e, portanto, de uma participação consciente.

2 Metodologia

O paradigma que orientará este trabalho refere-se ao Interacionismo Simbólico como perspectiva teórico-metodológica que, ao ter como objeto de estudo a interação, não desconsidera a interação entre pesquisador e sujeito pesquisado no processo de investigação. Nesta perspectiva, a observação do cotidiano escolar não pode desconsiderar a totalidade da situação, nem mesmo as interações entre os membros da comunidade escolar. A ação (ato social) de cada membro não pode ser compreendida de forma isolada, visto que “cada ato está ligado a um todo de relações sociais, do qual não pode ser dissociado sem perder sua significação, pois envolve muito mais do que está incluído na expressão verbal e gestual de quem o emite” (SANT’ANA, 2003, p. 8). Sendo assim, o “ato social” deve ser compreendido como relação social portadora de significações que a perpassam e a transcendem.

2.1 Procedimentos de Investigação

Valeremo-nos de observação do estabelecimento escolar, a qual já se encontra em andamento; e entrevistas semi-diretivas individuais a serem realizadas com adolescentes matriculados nos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e 3º ano do Ensino Médio (EM). No que toca à observação, o modelo proposto, pressupõe a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados; sendo estes parceiros do pesquisador na compreensão do objeto de estudo, a interação pesquisador-sujeito pesquisado é também objeto de análise.

Assim, a observação incluiu desde o momento de entrada até o momento de saída, por um período de 2 semanas em cada turma. Diante da consideração de que a presença do pesquisador no campo interfere na dinâmica das interações ocorridas, acreditamos que sua longa permanência pode minimizar os efeitos de tal interferência, pois, por mais que os participantes tentem “manipular as impressões”, a tendência é que com o tempo a situação se naturalize, de modo que as interações ocorram segundo o seu “roteiro original”. Ainda, sua notação é feita por meio de registros cursivos em diário de campo e posteriores relatórios em busca de se aprimorar os fatos observados, bem como por em relevo as impressões do observador acerca da realidade observada.

Recorreremos também às entrevistas semi-diretivas individuais para aprofundamento da compreensão da questão pesquisada. Escolhemos esta modalidade por achá-la mais adequada, na medida em que, mesmo com um roteiro já elaborado, dá ao entrevistado a liberdade de se expressar sobre os temas propostos com certa liberdade, e ao pesquisador a possibilidade de acrescentar novas questões que surgem no decorrer da interação com o pesquisado. Em suma, a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado permite um diálogo amplo e aberto favorecendo não apenas o acesso às opiniões e às percepções dos entrevistados a respeito de um tema, como também a compreensão das motivações e dos valores que dão suporte à visão particular da pessoa em relação às questões propostas.

3 Participação na escola: uma análise preliminar

Antes de entrarmos mais diretamente na discussão das formas de participação identificadas, consideramos importante trazer alguns aspectos da dinâmica da escola, do

contexto e dos sujeitos observados com o objetivo de situar o leitor. O que será aqui colocado é apenas uma primeira aproximação ao campo, por meio de observações ocorridas nos meses de setembro e outubro de 2009, de caráter exploratório.

A escola conta com um amplo espaço físico: salas de aula, laboratório de informática e ciências, quadras, quiosque, refeitório, biblioteca, sala de multimídia, entre outros. É interessante notar que os alunos da manhã (9º ano do EF e 3º ano do EM) e tarde (6º ano do EF) se apropriam de maneira singular dos espaços escolares. À tarde, talvez por serem alunos mais novos, as salas são trancadas durante o intervalo. Sendo assim, os alunos se dirigem ao ocupam os outros espaços a escola, havendo grande predomínio de brincadeiras. Já de manhã, as salas ficam abertas durante o intervalo e, assim, os alunos permanecem nos seus arredores e em seu interior onde conversam, estudam e jogam truco.

Em muitas aulas o nível de conversação é extremado. Entretanto, alguns professores se destacam por conseguir um pouco mais de disciplina, conseguida à custa de regras melhor estabelecidas, e em outras situações, por jogos de interação mais abertos, como é o caso das professoras de inglês do 3º ano do EM, e de português do 9º ano do EF. Quanto às aulas de educação física, no 9º ano do EF e 3º ano do EM, é perceptível como este tempo é destinado à sociabilidade. Poucos aproveitam o tempo dessa aula para a prática de esporte e não pude notar nenhuma postura impositiva dos professores nesse sentido. A dimensão da sociabilidade também pôde ser percebida no 6º ano do EF, porém a professora propõe uma aula mais sistematizada. Ressaltamos que a professora do 6º ano é a mesma do 9º ano, o que nos leva a indagar sobre o que a levaria a agir de forma diferenciada. Pensamos que o fato de no turno da manhã muitas turmas utilizarem o espaço concomitantemente talvez dificulte a proposição de atividades mais sistematizadas. Mas há que se considerar que tal fator favorece a integração dos alunos e a criação de redes sociais de convívio no interior da escola.

Saltam aos olhos do observador as diferenças no tratamento dado à criança e ao adolescente. A impressão que fica é de que o estatuto de autonomia se amplia no transcórre do processo de escolarização. Parece-nos que a direção se comporta de maneira mais severa com os alunos do 6º ano, e mais dialogal com os alunos do 3º ano do EM. Entretanto, quanto ao 9º ano ainda não podemos fazer nenhuma inferência nesse sentido. Contudo, pautados nas ocorrências observadas nas demais turmas, chegamos a supor que o estatuto social da infância parece inferior do ponto de vista da cidadania.

Embora não haja homogeneidade no comportamento participativo do grupo-classe, as formas de participação discente na escola parecem diferir conforme o momento da escolarização que os alunos atravessam. Sendo assim, no 6º ano do EF há um grande anseio por ajudar o professor, sendo esta a forma dominante. Já no 9º ano, a participação parece se dar no sentido da colaboração e da realização de comentários no sentido de se contribuir para as aulas, sendo esta última a que parece ser dominante. Finalizando, no 3º ano foi possível perceber muito forte a dimensão da negociação. Em suma, parece-nos que o 6º ano participa mais no âmbito da colaboração, o 9º ano no que toca ao processo de ensino e o 3º ano no que diz respeito às possibilidades de negociação no contexto escolar.

Estaríamos, assim, diante de diferentes demandas de participação. Mas em função de que elas variam? No presente momento ainda não dispomos de dados que nos permitam responder a essa questão, mas deixamos aqui nossos questionamentos. Assim, as demandas de participação variam em função das experiências acumuladas no transcurso da escolarização? Do reconhecimento diferenciado do estatuto social da criança em comparação com o do adolescente na sociedade? Ou das diferenças de desenvolvimento humano entre esses dois grupos de idade?

4 Considerações Finais

Refletimos aqui as possibilidades e os entraves à participação do aluno na escola. Retomando essa questão destacamos que no que toca às possibilidades, estas são apontadas na CDC, na medida em que traz à tona uma nova concepção de criança e adolescente como sujeitos ativos, competentes e, sobretudo, como sujeitos de direitos. Contudo, esta não tem sido uma simples tarefa, quer devido à lenta conscientização da sociedade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças e adolescentes em contextos culturais e históricos distintos.

Assim, os entraves à participação residem nas dificuldades de aplicação das disposições contidas na CDC, o que nos remete ao legado autoritário que vem junto com o nascimento da escola pública. A escola legitima a autoridade do adulto sobre as crianças e adolescentes, o que pode ser evidenciado na observação de que, geralmente, o que se vê são adultos deliberando as decisões em contexto escolar; mesmo quando há a participação dos alunos, o que as pesquisas na área indicam é que esta se dá apenas no plano formal.

Soma-se a isto a dificuldade de visualização de outra perspectiva de participação pela maior parte dos alunos, o que pode decorrer da condição social ambígua da criança e do adolescente na sociedade atual: tidos ora como cidadãos de direito, ora como sujeitos inacabados, dependentes da proteção do adulto e incapazes de assumir responsabilidades. Contudo, a vulnerabilidade social da criança e adolescente também coloca os adultos em uma posição de ambigüidade, uma vez que a tensão existente entre os direitos de participação e proteção não deixa claro a eles em relação a que devem exercer sua ação de proteção e acabam por agir de modo a supervalorizar a vulnerabilidade inerente de crianças e adolescentes.

Considerados as possibilidades e entraves à participação do aluno na escola e embora reconheçamos que ainda há muito que se caminhar, defendemos uma nova posição para com crianças e adolescentes no sentido de se tentar escamotear a vulnerabilidade estrutural – falta de poder político e econômico e de direitos civis – de crianças e adolescentes, de forma a implementar uma ação em direção à sua condição de sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

DALMÁS, A. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GARCIA, T. O. G. A organização do trabalho na escola e a participação dos Educandos. Educação: Teoria e Prática, vol.14, nº 26, p.67-93, jan./jun. 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. O aluno como invenção. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SANT'ANA, R. B; ANDRADE, M. P. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas. In: I SEMINÁRIO SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2008, Juiz de Fora, MG. Tendências e Desafios Contemporâneos. Juiz de Fora, 25 a 27 de setembro de 2008 (CD-ROM).

SANT'ANA, R. B. de. A pesquisa interacionista e a investigação da escola. Vertentes. São João del Rei, n.22, p. 7-18, jul/dez. 2003.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

_____. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; ABRUNHOSA, A.; FERNANDES, N. Participação infantil na organização escolar. Administração Educacional, n. 5, p. 73-88, 2005.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças: nas encruzilhadas da proteção e da participação. In: I Encontro Nacional sobre Maus-tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Fórum da Maia, 14-16/11/2002.

SOUSA, J. T. P.; DURAND, O. C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 163-181, jul./dez.2002.