

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PLANEJAMENTO E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO

JULIANA NUNES CORDEIRO DE SIQUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS CONCEPÇÕES
DE DEMOCRACIA E JUSTIÇA DE ESTUDANTES.**

RECIFE
2017

JULIANA NUNES CORDEIRO DE SIQUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS CONCEPÇÕES
DE DEMOCRACIA E JUSTIÇA DE ESTUDANTES.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Miriam Happ Botler.

RECIFE
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S618c Siqueira, Juliana Nunes Cordeiro de.
Contribuições da gestão escolar democrática nas concepções de
democracia e justiça de estudantes / Juliana Nunes Cordeiro de
Siqueira. ó Recife, 2017.
133 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Escola - Organização e administração. 2. Democratização da
educação. 3. Ensino médio. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice
Miriam Happ. II. Título.

371.2 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-28)

JULIANA NUNES CORDEIRO DE SIQUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS CONCEPÇÕES DE
DEMOCRACIA E JUSTIÇA DE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinadora Externa)
FUNDAJ/UFRPE

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu criador e Pai, que a cada momento segurou em minhas mãos de uma forma que só eu e Ele compreendemos. Obrigada meu Senhor, por estar sempre comigo! Sem Ti, nada posso fazer!

A melhor orientadora, professora **Alice** Miriam Happ Botler, pela humanidade, dedicação, carinho e parceria que me inspiram! A senhora ultrapassa os limites da cordialidade e me ensina muito mais que Educação!

Ao amor da minha vida, **Carlinhos!** Meu marido, amigo e parceiro na caminhada, por sempre me incentivar, ser meu admirador, por dividir os pesos da vida comigo e por ser o ombro no qual chorei e me apoiei para escrever esta dissertação.

A **Mateus**, meu neném! Você me motiva a levantar da cama todos os dias e lutar! Seu sorriso me transformou e exige que eu tente ser uma pessoa melhor!

Aos meus pais, **Sandra** e **Bill**, que sonharam comigo, que oraram por mim, que acreditaram e que fizeram de tudo pra que esse dia chegasse!

Às minhas famílias: **Nunes** e **Cordeiro**, as quais tenho orgulho de representar, vocês estão em minhas atitudes e valores.

À família **Siqueira**, a qual me associo por amor! Vocês são parte de mim e eu faço parte de vocês! Obrigada pela parceria!

Às maravilhosas mulheres que se dispuseram a me ajudar com meu neném: **Tia Joselma, Tia Gorete, Lígia, Genilda, Irmã Eliane** e **Dida!** Só Deus sabe a gratidão e confiança que tenho em vocês! Sem esse suporte, seria impossível!

Às minhas amigas-irmãs: **Williany, Monique, Camilla, Angélica, Natália, Viviane** e **Priscila**, vocês alegam meus dias e são companheiras eternas!

À minha eterna dupla, **Bianca Santos**, sem qual nada disso teria graça! Você é uma inspiração para mim e dividir todos estes momentos contigo, amiga, é uma dádiva!

À minha prima **Jéssyca Ellen**, pelo apoio na tradução do resumo e construção do abstract.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da UFPE e aos professores que colaboraram com a minha formação acadêmica, pelas contribuições pertinentes que orientaram a produção do estudo.

Aos professores **Alexandre** Simão Freitas e **Sérgio** Ricardo Vieira Ramos pela avaliação cuidadosa e preciosas orientações e críticas tecidas na qualificação desta dissertação.

E à **CAPES**, pelo financiamento da pesquisa, via bolsa de estudos.

Termino estes agradecimentos parafraseando Rubem Alves (2001, p.6), e afirmando que “o sofrimento de se ser **mestre** é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho”.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo geral analisar as contribuições da gestão escolar na formação de concepções de democracia e justiça dos alunos, numa perspectiva de formação cidadã, e, mais especificamente: evidenciar práticas de gestão que caracterizam atenção à formação cidadã; identificar as concepções sobre democracia e justiça dos alunos e; analisar as diferentes influências da organização dos comportamentos para uma formação cidadã. Concebemos a Democracia Participativa, como ideal para a gestão escolar, na qual todos os segmentos participam nos diferentes momentos sobre as decisões que organizam a instituição, agindo de forma engajada e responsável. Levantamos a suposição de que esta abordagem requer da gestão escolar fundamentação com base em valores relativos a concepção de justiça comunitarista (WALZER, 2003), que respeita a cultura local e tem como objetivo o bem da coletividade, em oposição às perspectivas liberais e neoliberais de justiça. A pesquisa de abordagem qualitativa se configura como um estudo de caso em escola pública de Recife, tendo como procedimentos de coleta dos dados as observações e a realização de grupo focal. Os dados coletados foram tratados pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Dentre os sujeitos, tomamos principalmente membros da gestão, docentes e estudantes do ensino médio. Os resultados demonstraram que a escola analisada desenvolve uma gestão baseada em princípios e valores democráticos, além de ser permeada por práticas voltadas à formação cidadã do estudante, tais como a abertura ao diálogo, responsabilidade com a comunidade e seus objetivos, preservação das normas da escola acordadas consensualmente e mediação de problemas por meio de planejamento e ações objetivas e democráticas, em que se inclui a preservação de mecanismos democratizadores. Estas exigem, no entanto, mediação de conflitos, naturais das experiências democráticas, nem sempre de fácil realização. Estes aspectos influenciam os estudantes a desenvolverem concepções de justiça que ora consideram princípios da perspectiva comunitarista, ora denotam princípios de cunho individualista, orientados por uma perspectiva liberal, especialmente quando estimulados a fazer escolhas. Concluímos que mesmo em uma Gestão Democrática Participativa, ocorrem conflitos e até injustiças na escola, mas a forma como a gestão se planeja e age para resolvê-los a torna justa e coerente com valores que defende, contribuindo para a formação dos estudantes a agirem como cidadãos. Por fim, compreendemos que também contribuímos na formação dos estudantes por meio da reflexão proporcionada via grupo focal, quando - por meio de estímulo específico - puderam analisar criticamente questões de justiça/injustiça e democracia/autoritarismo, amadurecendo e fortalecendo assim seus conceitos.

Palavras chave: Justiça. Democracia. Gestão Escolar Democrática. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research had as general objective to analyze the contributions of school management in the formation of conceptions of democracy and justice of the students, in a perspective of citizen formation, and, more specifically: to evidence the practices of management that characterize attention to citizen formation; to identify the conceptions about democracy and justice of the students and to analyze the different influences of the organization of the behaviours for a citizen formation. We conceive the Participative Democracy, as an ideal to school management in which all the segments participate in the different moments about the decisions that organize the institution, acting in an engaged and responsible manner. We raise the assumption that this approach requires from the school management grounding with basis in the value relatives to the conception of community justice (WALZER, 2003), that respects the local culture and has as an objective the good of the collectivity, as opposition to the liberal and neoliberal perspectives of justice. The research of qualitative approach is configured as a case study in a public school in Recife, having as procedures for collecting data the observations and the accomplishment of focus group. The collected data were treated by the technique of content analysis (BARDIN, 1977). Among the subjects, we take mainly management members, teachers and high school students. The results demonstrates that school analyzed develops a management approached in democratic principles and values, beyond to be permeated by practices focused on student's citizen formation, such as the opening to dialog, responsibility with the community and their objectives, preservation of school rules agreed on by consensus and mediation of problems by means of planning and objective and democratic actions, which includes the preservation of democratizing mechanisms. These require, however, conflict mediation, natural of democratic experiences, not always of easily realization. These aspects influence the students to development justice conceptions that sometimes consider principles of the communitarian perspective, sometimes denote principles individualistic, oriented by a liberal perspective, specially when stimulated to make choices. We concluded that even in a Participative Democratic Management, there are conflicts and even injustices in school, but the manner as the management plans and acts to solve them makes it fair and coherent with values that it defends, contributing to the students formation to acting as citizens. Lastly, we comprehended that we even contribute in the students formation by means of reflection provided by focal group, when - by means of specific stimulus - could analyze issues of justice/injustice and democracy/authoritarianism, maturing and strengthening its concepts.

Keywords: Justice. Democracy. Democratic School Management. High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Centro de Educação
CRT	Conselho de Representantes de Turma
CTA	Conselho Técnico Administrativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOEP	Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	20
3	CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA	30
3.1	JUSTIÇA UM CONCEITO MILENAR E MULTIDISCIPLINAR	30
3.2	DIFERENTES RAZÕES PARA PROCEDER A JUSTIÇA.....	34
3.3	DA JUSTIÇA SOCIAL A JUSTIÇA ESCOLAR	42
3.4	DEMOCRACIA E ESCOLA JUSTA	45
4	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1	APORTE EPISTÊMICO.....	51
4.2	APORTE TÉCNICO METODOLÓGICO	52
4.2.1	Levantamento exploratório e escolha da escola/caso.....	53
4.2.2	Estudo de Caso: Observação.....	57
4.2.3	Estudo de Caso: Grupo Focal	57
4.3	ANÁLISE DOS DADOS	62
5	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	64
6	PRÁTICAS NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	72
6.1	OUTRAS PRÁTICAS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO CIDADÃ.....	87
7	CONCEPÇÕES SOBRE DEMOCRACIA E JUSTIÇA DOS ALUNOS	95
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A - Roteiro do levantamento exploratório e escolha da escola/caso: Observação	126
	APÊNDICE B - Roteiro do Estudo de Caso: Observação	127
	APÊNDICE C - Roteiro do Grupo focal com estudantes	128
	ANEXO A - Manifesto da Primavera	129
	ANEXO B - Pauta da reunião do Grêmio	132
	ANEXO C - Pauta da reunião com gestores	133

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado nasceu das experiências vivenciadas na formação no curso de Pedagogia da UFPE, e no contato direto com escolas, através das experiências de estágio proporcionadas pelas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e regência na Rede Municipal de Educação do Recife, nas quais percebemos a importância e diferencial do papel do gestor para as instituições. Aprofundamos o estudo dessa temática nos dois anos de envolvimento em projetos do Programa de Iniciação Científica, em que encontramos diversas formas de gestão e concluímos que os bons ou maus resultados educacionais das instituições também estavam relacionados às diferentes formas de gerir a escola. Os dados apontaram que quando o gestor lançava mão de práticas *mais* democráticas, ou seja, não se limitava à democracia formal, mas estimulava um caráter participativo e justo nas ações organizativas da escola, os resultados obtidos nos índices de avaliação eram maiores e o inverso acontecia nas escolas com baixos resultados educacionais (BOTLER e CORDEIRO, 2013). Estes dados nos provocaram e mobilizaram a mais questionamentos sobre como se dá a implementação dessa forma de gestão no chão da escola.

As práticas de gestão escolar democrática e suas repercussões nos chamam ainda mais atenção, quando analisamos o momento histórico vivenciado na educação brasileira, desde os anos 1980, em sequência a um processo de massificação do ensino, passando este a ser acessado por todas as classes sociais e gerando um aumento nunca antes visto em número de matrículas, assim como aumentando a heterogeneidade dos estudantes nas turmas, e a quantidade destes por sala. A massificação da escola brasileira, materializada sob forma de acesso à escolarização que chegou a 97% nos anos 2000, entre as crianças de 7 a 14 anos de idade, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2010), traz grandes desafios para os docentes e toda a organização escolar. A gestão é, assim como a escola, democratizada e toda essa mudança no

sistema educacional repercute no âmbito local, diretamente no aprendizado dos alunos¹ e em sua formação para a cidadania.

Além das mudanças na área educacional, encontramos um novo Brasil, através de um conjunto de regulamentações e programas governamentais desde os anos 1980 que demarcam claramente um processo de construção democrática, a exemplo da Constituição (no âmbito macro político), da LDB (no âmbito educacional), do ECA (no âmbito da proteção à criança e ao adolescente), e dos PCNs (no âmbito da organização curricular da escola). Estes marcos consolidam princípios que o país declara primordiais e básicos de sua organização.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), o grande protótipo que apresenta os objetivos fundamentais de nossa República Federativa, apresenta princípios que buscam evitar as injustiças, como o fato de não admitir a punição com maus tratos, nenhum tipo de racismo, nem a pena de morte, além de contar com políticas sociais que procuram diminuir as desigualdades de nossa população, numa perspectiva de justiça social. Nesse sentido, a Carta Magna, no artigo 3º, explicita o objetivo de construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Liberdade, justiça e solidariedade são conceitos fundamentais para a convivência em sociedade, afinal, a depender da concepção que se tem destes fundamentos morais, é que se embasam as atitudes relacionais, a saber as atitudes na sociedade. Nota-se a preocupação com conceitos fundamentais e em seus incisos explica-os ainda de forma mais clara, como no inciso III, quando explicita o intento de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; no inciso seguinte acrescenta-se o propósito de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nitidamente, trata-se de uma constituição permeada de valores morais, que busca a igualdade, através da justiça social, conceitos os quais precisam ser compreendidos e vivenciados pelos cidadãos para a convivência em sociedade.

Nesse sentido, o estado brasileiro se qualifica laico, quando explicita no capítulo 5 da Constituição que é *inviolável ao cidadão brasileiro* “a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e

¹Compreendemos a etimologia da palavra “aluno” como a indicação de pessoa “sem luz” ou sem conhecimento, mas mesmo assim, a utilizamos apenas como sinônimo para o termo “estudantes”, melhorando assim a leitura do texto.

garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988), por entender a sua pluralidade religiosa e que esta deve ser tratada com total respeito. Assim, segue-se em nossa nação a doutrina da laicidade, que assegura a não influência da religião nos aspectos concernentes ao Estado, o que é empregado na LDB de 1996, que no seu artigo 33 apresenta o ensino religioso como facultativo aos estudantes, por considerar a escola um espaço democrático e que não promova injustiças (BRASIL, 1996).

A partir da Constituição de 1988, o país passou a desenvolver políticas públicas voltadas à democratização do país em todos os âmbitos, desde os processos macro políticos, como as cotas, que democratizam acesso as vagas nos concursos e nas instituições de ensino públicas, perpassando pelas formas de eleições e conselhos para garantirem a participação nos mais diversos setores da sociedade, a utilização de bolsas de estudos para garantir além do acesso, a permanência dos jovens pobres nos estudos, enfim, uma série de instrumentos democratizadores que visam reparar os danos históricos cometidos.

De forma geral, temos leis, regras e mecanismos em prol da democratização, que são exemplares para todo o mundo. Porém o problema está no cumprimento de tais regras, que esbarram numa cultura clientelista e coronelista, impregnada de uma corrupção generalizada, que está sendo cada vez mais desmascarada, mas que ainda é eficiente no que se propõe e tem atrasado o desenvolvimento do nosso país, o que coaduna com a divergência entre o que se diz e o que se faz, presente nos diferentes âmbitos da nação. Diante disto, as políticas educacionais não são uma exceção, acabam sofrendo deste mesmo mal, temos avanços teóricos no papel, mas que se materializam a passos lentos na sociedade, em geral e, especificamente, na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL,1996), instituiu como democrática a forma de gestão escolar, porém para que esta se substancialize, há vários empecilhos a serem vencidos, que vão desde a cultura de nossa sociedade, que, como já foi dito é coronelista e clientelista, repercutindo na escola; além da necessidade de tempo extra para os aspectos burocráticos, uma vez que para garantir a existência dos mecanismos democratizadores, gera-se a necessidade de mais protocolos, listas e atas que se configuram como mais responsabilidade da gestão, e que se não forem delegadas e divididas vão acabar

dificultando o trabalho e encurtando o tempo disponível para os esforços nas atividades que transformariam a escola em um espaço mais justo.

Segundo a LDB, no seu artigo 2º, a Educação Nacional “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Sendo assim, cabe à educação a estruturação de conceitos fundantes como os de democracia e justiça, não apenas de forma teórica, como conceitos disciplinares a serem compreendidos ou decorados, mas como conceitos essenciais à formação que precisam ser apreendidos pelos estudantes na prática. A formação para o exercício da cidadania vai além do aprendizado de conceitos, perpassa por identificação de práticas de justiça e de democracia e/ou injustiça e autoritarismo, numa perspectiva crítica. Acreditamos com isso que, no processo de formação, o indivíduo precisa ser preparado também para se perceber enquanto injustiçado e/ou praticando injustiças e, a partir dessa consciência, ter uma postura diferente e impulsionada a práticas que levem ao bem de todos, almejando a justiça social.

Nessa mesma perspectiva está o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, um conjunto de normas jurídicas que tem por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. Este estatuto é um modelo para o mundo, pois delinea a criança como pessoa, lhe atribuindo direitos humanos e respeito, buscando garantir-lhe órgãos públicos específicos e procedimentos protetivos. Destacamos do ECA o segundo capítulo que diz respeito a Liberdade, ao Respeito e a Dignidade, pois acreditamos que estes direitos da criança e do adolescente se associam com a prática da Gestão Escolar Democrática. No artigo 16, diz que:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990, p.3).

Dado o exposto, acreditamos que a escola, como espaço de formação e convivência das crianças e adolescentes, também deve ser um lugar em que elas sejam ouvidas e respeitadas, participando dessa forma da vida política da instituição, a saber, da gestão escolar democrática. Nessa perspectiva acreditamos que a vivência de uma forma de gestão democrática como princípio, pois a escola é

de todos e deve ser gerida por todos, e como método, uma vez que na vivência da democracia é que se aprende a ser democrático (SOUZA, 2009), é um dever, mas também um direito assegurado pela compreensão da leitura do ECA. Ainda nesse prisma, explicita-se no artigo 14 da LDB, inciso II, que a gestão escolar democrática deve contar com a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996), o que intensifica ainda mais a importância do papel do estudante/criança/adolescente nessa forma de gestão, uma vez que toda a comunidade precisa participar.

Partimos do entendimento que o fato de existirem políticas educacionais que objetivam democratizar e justificar a escola não garante que isso ocorra na prática. Nas instituições escolares o que aconteceu foi a oficialização da forma de gestão como democrática e a obrigatoriedade de sua implementação através dos mecanismos democratizadores, carregados das burocracias e documentações necessárias para comprovação dessa democratização (tais como atas de conselhos e etc), sendo esta a forma do governo de impulsionar a escola para uma nova dinâmica, a partir da fiscalização das secretarias de educação.

No entanto, gerir a escola de forma democrática está para além de atender solicitações burocráticas, passa por um trabalho muito mais árduo e pedagógico, está incluso também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), tanto em seus objetivos gerais, como nos temas transversais, pois vivenciar práticas de uma gestão partilhada, contribui para a formação de conceitos éticos e de cidadania, o que diz respeito a formação do indivíduo e a uma prática diária da gestão que é difícil de fiscalizar.

Nesse sentido, encontramos trabalhos que buscam definir o papel do gestor na escola democraticamente gerida. Segundo Libâneo (2004), o papel do diretor é ser responsável pelas partes administrativas, pedagógicas e relacionais das escolas e dessa forma este precisa de conhecimentos específicos para lidar com tal complexidade. Nota-se a responsabilidade do trabalho, uma vez que ele repercute em todas as áreas da escola, incluindo a formação do cidadão, já que este pode ter, dependendo da forma de gestão, seu primeiro contato com a democracia ainda na infância.

Gracindo (2009) indica que para atender as novas demandas e práticas do gestor democrático, é preciso um novo *perfil* de gestão, em que se tenha uma formação específica e que a gestão esteja alicerçada na concepção de educação e

ensino desse sujeito. Destacamos que a expressão perfil evoca compreensão de certo modelo a seguir, o que não coaduna com nosso interesse de pesquisa, uma vez que compreendemos a democracia numa perspectiva pluralista e, por isso mesmo, devemos abarcar as singularidades locais para compreender em que incide a atuação do gestor escolar e quais suas possíveis implicações ou contribuições para a efetivação de uma vivência *justa*/harmoniosa no seu cotidiano. Esse projeto busca contribuir para os estudos na área de forma a elucidar como práticas democratizantes podem vir a influenciar na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Ao analisarmos as produções sobre gestão da educação e políticas educacionais, percebemos que há uma vasta bibliografia e diversidade de estudos, que são subdivididos em dois principais campos: macro e micro político. Nos primeiros, há mais análises voltadas às políticas públicas educacionais de âmbito nacional, estadual e municipal, seu financiamento e a apreciação de sua materialização/implementação enquanto política pública, bem como o acompanhamento e seus resultados, com vistas da melhoria da qualidade da educação em todos os níveis. O segundo campo, o micro político, tem sido minoria nos estudos dos últimos cinco anos dentre as teses e dissertações publicadas, bem como nos artigos em revistas nacionais que analisamos. A escola, *locus* em que as políticas são vivenciadas, sentidas e experimentadas e na qual é possível verificar suas repercussões diretas no trabalho e na vida das pessoas, é o campo que estimula nossas inquietações e preocupações acerca da efetivação da gestão escolar democrática.

Ao explorarmos os trabalhos que tratam da *gestão escolar democrática*, notamos que a maioria versa principalmente sobre a dúvida acerca da sua existência na prática e põem em questão, a participação efetiva das pessoas na gestão, dentre os quais destacamos os autores: Afonso (2010), Silva (2011), Falcão (2012), Carvalho (2012), Costa (2012) e Medeiros, Ferolla e Passador (2014). Os resultados desses estudos apontaram para a democracia formal na escola, muito ligada a questões burocráticas, amparada pelos mecanismos democratizadores, que já são presentes nas instituições, mas que em sua maioria são limitados em participação, ficando mais próximos formalmente que de forma prática de uma realidade igualitária nas decisões. Ainda na mesma perspectiva, encontramos trabalhos relacionados às concepções de democracia e como esta se materializa no

chão da escola, bem como as visões elencadas pelos gestores, os limites e possibilidades de autonomia escolar, dentre eles: Silva (2010), Cóssio, Hypolito, Leite e Dall'igna (2010), Russo (2011), Drago (2011), Abdian e Hernandez (2012), Silva e Alves (2012), Fischer e Guimarães (2013), Silva e Torres (2014), Hojas (2014) e Botler (2015).

A qualidade da educação relacionada à gestão escolar também é um tema recorrente nesse campo, com pesquisas voltadas a análise de como a gestão escolar lida com as pressões das avaliações em larga escala, os índices criados e comparados, e como trabalha em prol da melhora da educação no âmbito educativo (AZEVEDO, 2011; ARAUJO, 2012; ESTEVÃO, 2013; MACHADO EALAVARSE, 2014; WERLE e AUDINO, 2015; ESQUINSANI e SILVEIRA, 2015; ABDIAN e OLIVEIRA, 2015). Entendemos com os resultados evidenciados, que acaba ocorrendo uma ambiguidade como marca da gestão da escola, pois na medida em que se busca estabelecer uma prática democrática, dialogal e participativa na escola, também existem as pressões por premiações, objetivos e metas que fazem a lógica de mercado ganhar força nas instituições, sendo a figura do gestor responsabilizada por estes resultados, ora punido, ora premiado por estas conquistas e, dessa forma, dificultando a modificação da cultura escolar em prol da democracia.

A liderança do gestor, bem como a construção de um perfil ou a análise dos perfis existentes também emerge como tema na discussão sobre gestão escolar democrática, entre os autores que a discutem, destacamos: (BELLE, 2011; GOULART JUNIOR e LIPP, 2011; FERREIRA e TORRES, 2012; GARLINE, 2012; CONCEIÇÃO e PARENTE, 2012; COSTA e CASTANHEIRA, 2015). Ressaltamos que as pesquisas analisadas demonstraram que não há um perfil de gestão único que caracterize um bom gestor democrático, e que as práticas de gestão ainda estão distantes do ideal teórico estudado. Belle (2011) explicita que infelizmente muitas vezes o modelo de gestão declarado não condiz com o vivenciado, em especial no caso da Escola Militar por ela estudado no estado Goiás.

A análise dos mecanismos democratizadores, como a eleição de diretores e os conselhos escolares também aparece com recorrência nas teses, dissertações e artigos estudados, junto a importância da participação da família na gestão e em prol da melhoria da aprendizagem. O problema apresentado é sempre relacionado a fatores impeditivos da participação em nível de engajamento, ficando muitas vezes restrita a presença em reuniões e formalidades, sendo porém as decisões tomadas por quem detém o poder, neste caso a direção (MAIA e MANFIO, 2010; INFORSATO,

INFORSATO, RODRIGUES, FONTES, 2011; FERNANDEZ, 2011; NASCIMENTO E MARQUES, 2012; CUNHA, 2012; e BALSAN, 2012).

Currículo e gestão escolar é uma linha temática menos explorada, que aborda a influência do currículo nas práticas de gestão democrática, a qual foi percebida em apenas dois trabalhos (PACHECO, 2011; PEREIRA e KRÁS, 2014).

Encontramos 6 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, que se assemelham ao que entendemos como nosso foco de pesquisa, isto é: as contribuições da gestão escolar democrática na formação do cidadão. OLIVEIRA (2011), SCALABRIN (2012) e ALVES (2012) discutem a função da escola enquanto propiciadora de reflexão, com vistas a emancipação do sujeito, a partir da participação de todos nas decisões, sendo a forma de gestão uma experiência em prol do exercício da cidadania. SILVA e TAVARES (2011) focam, assim como em nossa pesquisa, na formação cidadã, porém apontam para a importância da educação em Direitos Humanos nesse processo e no fortalecimento da democracia, não especificando a gestão escolar democrática como um meio direto para isso, mas a Educação como um todo.

FERREIRA (2011) e URADO (2012) se detém à perspectiva do aluno, preocupam-se em perceber como estes participam da gestão escolar democrática. Urado procura analisar a contribuição do Grêmio Estudantil para a formação cidadã e Ferreira escuta os estudantes do ensino médio, lhes dando voz na discussão sobre a participação na gestão democrática. O quadro abaixo sintetiza o estudo:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DA LITERATURA EM GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Existência da GED e participação	Concepções de Democracia e materialização	Qualidade da Educação	Liderança e perfil gestor	Mecanismos democratizados e participação	Currículo e gestão escolar	GED e formação cidadã
Democracia formal; participação por presença; AFONSO (2010), SILVA (2011), FALCÃO (2012), CARVALHO (2012), COSTA (2012) E MEDEIROS, FEROLLA E PASSADOR (2014).	Visão do gestor, limites e possibilidades da autonomia; SILVA (2010), CÔSSIO, HYPOLITO, LEITE E DALL'IGNA (2010), RUSSO (2011), DRAGO (2011), ABDIAN E HERNANDES (2012), SILVA E ALVES (2012), FISCHER E GUIMARÃES (2013), SILVA E TORRES (2014), HOJAS (2014) E BOTLER (2015).	Ambiguidade na gestão: Democracia x gerencialismo; AZEVEDO, (2011); ARAUJO, (2012); ESTEVÃO, (2013); MACHADO EALAVARSE, (2014); WERLE e AUDINO, (2015); ESQUINAS ANI e SILVEIRA, (2015); ABDIAN e OLIVEIRA, (2015)	Não há um perfil único; BELLE, (2011); GOU LART JUNIOR e LIPP, (2011); FERREIRA e TORRES, (2012); GARLINE, (2012); CONCEIÇÃO e PARENTE, (2012); COSTA e CASTANHEIRA, (2015).	Participação insatisfatória; MAIA e MANFIO, (2010); INFORSATO, INFORSATO, RODRIGUES, FONTES, (2011); FERNANDEZ, (2011); NASCIMENTO E MARQUES, (2012); CUNHA, (2012); e BALSAN, (2012).	Área menos explorada; PACHECO, (2011); PEREIRA e KRÁS, (2014).	Autonomia e participação dos estudantes OLIVEIRA (2011), SCALABRIN (2012) e ALVES (2012)
SILVA E TAVARES, (2011) Ed. Em Direitos Humanos -> fortalecimento da Democracia				FERREIRA (2011) E URADO (2012) Perspectiva do aluno na GED.		

FONTE: Organizado pela autora.

Nossa pesquisa vai também nessa linha, focalizando o seguinte problema: Como práticas de gestão possibilitam a formação de conceitos éticos fundamentais,

tais como os de justiça e de democracia, em alunos, visando uma formação cidadã? Este questionamento faz sentido uma vez que compreendemos que há de fato uma formação para a cidadania na escola, o que pode vir a ser estimulado a partir da democratização da gestão. Ainda nesse sentido nos inquieta descobrir que outras influências se configuram na convivência escolar na perspectiva da formação cidadã. E como se configura um conceito fundante das relações como o de justiça, por alunos em formação?

Supomos que práticas de caráter democrático e justo na gestão escolar podem influenciar nos processos de formação dos estudantes, não apenas no que diz respeito ao favorecimento de um ambiente pedagógico propício ao aprendizado dos conteúdos disciplinares, mas como de um *locus* em que a democracia seja vivenciada e percebida na prática, sendo assim apreendida pelos estudantes em formação cidadã. Acreditamos que no contato com a democracia e com práticas de sociabilidade justas é que se aprende a ser um cidadão. Logo, no contato com práticas de democracia e justiça, pode haver contribuições para a formação de pessoas que tem senso de responsabilidade cidadã e consciência da importância de seu engajamento político.

Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar as contribuições da gestão escolar na formação de concepções de democracia e justiça dos alunos, numa perspectiva de formação cidadã. Para tal, temos os seguintes objetivos específicos: Evidenciar práticas de gestão que caracterizam atenção à formação cidadã; Identificar as concepções sobre democracia e justiça dos alunos; Analisar as diferentes influências da organização dos comportamentos para uma formação cidadã.

Para dar conta de tais objetivos de pesquisa, buscamos compreender alguns aspectos teóricos que norteiam a temática e organizamos o trabalho em oito sessões: A primeira é a Introdução que integra a presente leitura em que apresentamos nosso percurso até a escolha do tema de pesquisa; uma breve discussão sobre o processo de democratização do país e das escolas; analisamos a existência das políticas públicas concernentes a democratização e como estas esbarram em questões que dificultam sua execução na prática, bem como a difícil e desafiadora função da gestão nesse contexto. Evidenciamos um estudo realizado sobre as pesquisas com temáticas semelhantes as nossas e seus enfoques e, por

fim, apresentamos nosso problema e suposição de pesquisa, bem como nossos objetivos de pesquisa. As seis seções seguintes são os capítulos da dissertação.

A segunda seção é o capítulo que diz respeito à Democracia e Gestão Escolar Democrática, no qual conceituamos a democracia, em primeira análise de forma geral e ampla e posteriormente trazemos a discussão da democracia na gestão das escolas, levando em consideração as nuances e especificidades dessa instituição. Consideramos que para alcançarmos vivências sociais de democracia é preciso aprender a agir democraticamente no âmbito micro político. Essa experiência subsidia as relações no âmbito macro que acontece entre cidadãos.

As concepções de justiça constituem a terceira seção da dissertação, capítulo no qual apresentamos uma visão multidisciplinar para o tema, e subsequentemente explicitamos três correntes de concepções sobre justiça, buscando uma compreensão mais ampla das mesmas, entendendo suas origens e usos. Fazemos uma opção teórica pela perspectiva comunitarista, com a qual nos afinamos e avaliamos mais propiciadora de práticas justas. Analisamos ainda as relações existentes entre democracia, justiça e educação escolar, compreendendo sua função como a aptidão para o exercício da cidadania, bem como a escola enquanto espaço físico para essa concretização.

O debate teórico nos auxilia na fundamentação dos procedimentos metodológicos (seção 4), no qual descrevemos nossos aportes epistêmicos e técnicos/ metodológicos, a saber o estudo de caso e as técnicas de observação e grupo focal. Apresentamos também o percurso e o levantamento exploratório realizado até a escolha da escola caso e descrevemos de forma sucinta a experiência com o grupo focal.

Na seção 5 caracterizamos a escola campo de pesquisa e relatamos o Manifesto da Primavera. Nas seções 6 e 7 apresentamos a análise de dados coletados. Esta foi organizada da seguinte maneira: No capítulo intitulado “Práticas na Gestão Escolar Democrática: preparação para o exercício da cidadania” analisamos as práticas de gestão que caracterizam atenção à formação cidadã, apresentando atitudes e argumentações da gestão da escola que relacionamos com a formação das concepções dos alunos. Identificamos no subitem 6.1. “Outras práticas que influenciam na formação cidadã”, em que focalizamos influências exercidas pelos demais segmentos escolares nessa formação. No capítulo

“Concepções sobre Democracia e Justiça dos alunos”, evidenciamos as concepções elaboradas pelos estudantes.

Por fim, na seção 8, explicitamos nossas considerações finais sobre a pesquisa realizada, seguida das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O debate a respeito da democracia nos permite tratar desta questão do ponto de vista etimológico, conceitual ou até contextual e histórico. Historicamente no Brasil, após a ditadura militar, passa a haver no Brasil uma tentativa de redemocratização, marcada principalmente pela Constituição de 1988 e todas as leis que surgem depois e embasadas nela, porém não é através de leis apenas que se muda a consciência de um povo, estas são apenas parte da justiça formal, que busca garantir a igualdade de direitos, mas para que ela seja vivenciada em sociedade há muitos entraves que precisam ser ultrapassados, a partir da própria concepção de democracia, que pode ser contraditória a seu significado, a depender de quem a pensa. A democracia está sendo implementada desde então, mas tem muito a ser aperfeiçoada em nosso país. O mesmo se dá no âmbito educativo, no qual ela também foi inserida por meio das normas institucionais, especialmente a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Diversos são os autores que tratam da democracia do ponto de vista educacional no Brasil, a exemplo de Saviani (2007) que apresenta o histórico da Educação no Brasil e reflexões sobre a forma democrática de gerir a escola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) existem pelo menos quatro formas de entender a organização e/ou gestão escolar: a primeira concepção de gestão escolar é a gestão Técnico-científica, em que há centralização na figura do diretor, que divide as tarefas e há hierarquia, na qual o objetivo é atingir as metas, sem preocupação com os envolvidos. A segunda é a Autogestionária, em que o grupo se organiza dividindo as funções e se alternando nelas, sendo a responsabilidade coletiva e a preocupação ligada às inter-relações. A terceira concepção é a Interpretativa, na qual a instituição é uma realidade social subjetivamente construída, que possui valores e práticas compartilhadas, preocupa-se mais com o humano. Por fim, temos a Democrática Participativa, em que de forma muito clara os objetivos sociais e pedagógicos da instituição são explicitados, os meios são escolhidos, executados, avaliados e reorientados para a ação; sendo assim todos dirigem e são dirigidos e a preocupação está nas tarefas e nas relações.

É preciso levar em consideração que a gestão escolar tem caráter político, pois trata-se de um termo que diz respeito as relações dentro do âmbito educativo, que são orientadas pelas regras, mas que na prática podem variar de acordo com a ação

de quem detém institucionalmente o poder, neste caso, a figura do gestor. Cada forma de compreender a gestão repercute em um modelo de gestão, podendo variar entre uma equipe gestora que partilha o poder e as responsabilidades, bem como seus bônus e ônus (gestão escolar democrática) ou uma compreensão que leva a um exercício centrado apenas na figura do gestor (gestão autoritária).

Nesse sentido compreendemos que para ser democrática uma gestão não pode limitar-se ao voto de representantes, pois mesmo sendo um mecanismo de garantia da democracia, o voto na democracia partidária, não garante a efetiva participação. A participação dos sujeitos deve ser na elaboração dos objetivos da comunidade, na execução dos mesmos, na tomada de decisões e em sua fiscalização. A esse respeito, Santos (2009) esclarece que se o eleitor não buscar informar-se, pode correr o risco de votar em alguém que de fato não lhe representa, pois não tem as mesmas opiniões, o que se dá tanto no âmbito da sociedade em geral, como nas escolas, devido a nossa herança clientelista, em que o voto era ligado a troca de favores. Nessas condições a democracia é caracterizada como uma *Democracia Passiva*.

Segundo Souza, a gestão democrática é compreendida como:

Um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar (2009, p.03).

Porém esta participação encontra barreiras para se efetivar, principalmente no Brasil, país que possui uma herança histórica impregnada de uma cultura coronelista/clientelista, em que o povo não compreende a função das eleições, por falta de esclarecimento político; e os governantes utilizam-se disso para perpetuar-se no poder. Apesar de ter suas limitações, apenas com o exercício da democracia se pode ajudar no desenvolvimento de cidadãos participantes na nossa sociedade.

Segundo Luck (2006), a participação diz respeito à atuação consciente dos membros de uma unidade social, que conhecem o seu poder de influenciar a prática local e a cultura do âmbito em que estão inseridos e, diante disso tem capacidade e vontade de ajudar na tomada de decisões sobre questões que lhes são pertinentes.

Porém esta consciência relaciona-se a uma cultura de participação, de corresponsabilização, em que se quer participar e que se sabe os riscos da não participação para a sociedade.

Segundo a mesma autora, a participação pode ocorrer de várias formas: apenas *como presença*, restringindo-se a estar presente nas reuniões, independente do motivo; participação como *expressão verbal e discussão de ideias*, quando é assegurado o direito de se dizer o que pensa, porém as decisões são tomadas apenas pelos líderes; participação como *representação*, limitada ao voto, em que os sujeitos acham que votando e escolhendo seus representantes já participaram; participação como *tomada de decisão*, que parece estar substituindo as antigas práticas autoritárias, porém ainda se trata de uma falsa democracia, visto que são tomadas decisões sobre coisas simples dentro da escola, em que algumas decisões são burocratizadas, enquanto questões cruciais como o papel de cada um e os significados das decisões apontadas não são refletidas. E por último é apresentada a participação por *engajamento*, que se trata de um nível pleno de participação. É quando se assume a responsabilidade pela escolha dos temas a serem discutidos e problemas a serem resolvidos, passa-se a agir com empenho e a participação é dedicada. O participante sente-se parte do que foi decidido e tem responsabilidade para com aquilo. Neste momento se supera o estado de acomodação e alienação e surgem ações transformadoras que modificam, a fim de melhorar o ato educativo (LUCK, 2006).

Na busca da efetiva gestão democrática foram criados vários mecanismos democratizadores, dentre o eles a eleição de diretores que, segundo Santos (2009), é uma conquista, fruto das reivindicações dos professores, que sofreram com as práticas autoritárias, de diretores indicados por partidos e que só buscavam os interesses dos mesmos. O autor afirma ainda que em Pernambuco, as práticas de gestão democrática tiveram início tardiamente, apesar da Constituição Estadual Pernambucana, deixar ainda mais claro o dever de cumprir a gestão democrática através dos conselhos escolares, desde 1989.

Atualmente em nosso estado a eleição acontece nas escolas, porém isso não é o suficiente para garantir uma gestão democrática. Para que haja uma gestão democrática, é necessário que haja uma transformação na cultura, a partir da participação de todos, e nesse ambiente educativo e democrático ocorra a formação do cidadão crítico.

A ausência de capital cultural e formação para o exercício da cidadania faz do ambiente escolar um local de uma cultura que não tem o hábito da democracia e, segundo Botler (2010), a cultura e as relações de poder influenciam a organização escolar. Logo, para uma gestão democrática, é necessária uma cultura de participação e valorização do ser humano, bem como o respeito às singularidades, o que pode e deve partir da equipe gestora.

A partir das políticas públicas contemporâneas, que impulsionam a democratização da gestão escolar, aos poucos as escolas tendem a ir mudando sua cultura, pois o contato com a democracia, mesmo que não em sua plenitude, vai possibilitando o conhecimento e se isto for aliado a uma gestão consciente de seu papel, pode gerar uma mudança de consciência, uma educação para a democracia, tal qual nos refere Benevides (1996).

A gestão democrática acontece também quando a gestão da escola e suas decisões são formadas por certo *consenso* de uma maioria da comunidade escolar, sendo representada pela direção da escola, que conta com a confiança de seus liderados e toma as decisões em conjunto com eles, o que estimula a pensar que suas decisões serão consagradas pela comunidade escolar. Nesse sentido, retomamos o que aponta Souza (2009), quando afirma que a gestão escolar pública será compreendida como princípio (pois a escola é financiada por todos e deve atender a necessidade de todos) e como método (como processo educativo).

Ainda nesse sentido, Santos esclarece que o contexto em que ocorre essa forma de gestão:

Está marcado por visões de mundo, de homem, de história, ou seja, por um referencial normativo que ampara e conduz as ações humanas e que estão balizados por valores, costumes e ideias,. Tais valores e ideias vão iluminar as práticas, as decisões, a nosso ver, devem se amparar numa perspectiva comprometida com o bem comum da humanidade. (2011, p. 52)

A gestão democrática assim compreendida não é uma prática neutra, pelo contrário, possui fundamentos, valores e é permeada por crenças e objetivos, precisa ser uma ação objetiva, amparada por leis e impulsionada por elas, com vistas à garantia de uma sociedade mais justa, mas se depara com uma prática permeada de subjetividades, com uma cultura adversa, que precisa ser rompida e modificada, sendo todos estes fatores, aspectos a serem tratados pela própria gestão e vivenciados, numa perspectiva de mudança.

Dado o exposto, compreendemos a Gestão escolar democrática como uma prática que busca transformar a escola em um espaço justo, que respeita as opiniões e as diferenças, e em que as decisões são tomadas em conjunto visando a melhoria da aprendizagem e a formação dos sujeitos, o que coaduna com a função da escola de formar cidadãos. Nesse sentido essa gestão também seria utilizada para educar as pessoas para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de relações sociais mais justas.

Apenas a compreensão dos conceitos de democracia e de gestão democrática não são suficientes para uma prática que garanta a participação e partilha do poder: é necessário pensar a própria justiça, em seu sentido filosófico e social, para compreender como a democracia e a gestão podem repercutir em justiça na sociedade, ou ao menos em diminuição das injustiças e desigualdades. Tais aspectos são por nós valorizados na busca da identificação do que seja uma formação cidadã.

Segundo a LDB a formação cidadã é o objetivo da escola, ou a formação para o exercício da cidadania. O termo formação está ligado a concepção, a criar e desenvolver uma consciência sobre algo. Em se tratando do prisma educacional, a formação diz respeito a facilitar a compreensão de um tema ou de um conceito. Já a expressão cidadão está associada a pessoa que habita uma cidade, sendo este indivíduo cômico de seus direitos e deveres civis e políticos. Dado o exposto, a formação cidadã é resumidamente desenvolver a consciência de estar agregado a sociedade, dessa forma preocupando-se com seus componentes (outros cidadãos) bem como com sua finalidade e decisões. Relaciona-se, assim, a uma consciência de si e do outro, enquanto direito e dever/responsabilidade.

Segundo Silva e Tavares,

Um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano. Por meio desta compreensão percebemos que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sociopolítico, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa, organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação (2011, p. 3).

A formação cidadã vai além do desenvolvimento de um conhecimento acerca dos direitos e deveres, implica também no objetivo de contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com valores morais e atitudes que buscam a diminuição das

injustiças, numa perspectiva de que, enquanto iguais, no sentido humano, temos os mesmos direitos e que, enquanto diferentes, devidos às desigualdades sociais, devemos ser tratados de forma distinta para suprimir estas disparidades. Para a convivência pacífica em sociedade, é preciso uma educação diferenciada com vistas ao social, à civilidade.

Conforme Silva e Tavares existe uma tríade conceitual no significado de civilidade, a saber: cidadania, democracia e direitos humanos. Para as autoras a civilidade está ligada a formalidades observadas pelos cidadãos quando estes são educados, se relaciona a delicadeza, atenção, cortesia e polidez, que permitem uma convivência harmônica.

Partimos de uma lógica parecida quando trazemos a conceptualização da formação cidadã também ancorada em um tripé, composto pelos conceitos de cidadania, democracia e justiça/injustiças. Compreendemos que para a consciência cidadã, o sujeito precisa da reflexão sobre os valores morais, especificamente o conceito de justiça, assim como seu antônimo, mais fácil de ser identificado na prática. Pensar Justiça/Injustiças nos parece essencial, uma vez que abarca as diferenças sociais e humanas, mas também envolve questões de merecimento e necessidade, numa lógica substancial, sendo a promoção da justiça, algo que vai além da reparação do dano, perpassando pela redistribuição e tratamento desigual para as diferentes necessidades.

Segundo Russo “a escola é a instituição social à qual incumbe a missão de formar os sujeitos na dimensão subjetiva, isto é, em sua formação como sujeito histórico, portador da herança cultural da humanidade” (2011, p.5). Sendo assim, a função escolar vai além do auxílio na construção do conhecimento, perpassa também pela formação cidadã, que consiste no trabalho de profissionais da educação em prol do desenvolvimento dos educandos, no que diz respeito ao conhecimento das normas (direitos e deveres) e dos valores construídos socialmente pelo povo, que regem sua vida em sociedade, numa perspectiva justa e democrática. Nesse sentido Viera esclarece que “a escola é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade” (2011, p.126). De forma mais específica, trata-se de contribuir para que o indivíduo possa atuar política e

civilmente de forma autônoma na democracia, sendo participante das decisões e contribuindo para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais.

Algumas diferenças precisam ser destacadas nesse debate, a saber: a distinção entre democratização do ensino, educação democrática e a educação para a democracia, este último que aqui também nomeamos de formação cidadã. Segundo Benevides, a democratização do ensino é a possibilidade de acesso à educação, independente da classe social, raça, etnia, religião e etc, tratando-se de um pressuposto à formação cidadã, mas que não lhe é um fator impeditivo. Já a educação democrática é um método, “um meio, necessário, mas não suficiente, para se obter a educação para a democracia” (1996, p.227).

Segundo a mesma autora a educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação de valores republicanos e democráticos (valores como a divisa francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade – questões filosóficas) e a formação para tomada de decisões políticas (social e do direito), esclarecendo ainda que são necessários “conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética” para esta forma de educação (1996, p.227).

Assim sendo, compreendemos que formar um cidadão é lhe dar subsídios teóricos para a análise e julgamento da sociedade, a partir dos conhecimentos acumulados, mas também fazer com que suas ações sejam reflexivas, embasadas em valores construídos coletivamente e acordados socialmente, que visem a convivência harmônica. Nesse sentido, a formação cidadã está associada a:

Enfrentar problemas – dos mais variados tipos – e o critério para o julgamento será sempre o da justiça – decorrente dos valores da Liberdade, da Igualdade e da Solidariedade. Logo, a educação para a democracia, é uma formação para discussão, para argumentação, com o pressuposto do valor da tolerância. (BENEVIDES, 1996, p. 230)

A formação cidadã ocorrerá em meio a educação democrática, no modo como aprendem a se relacionar, nas atitudes de justiça/injustiças com as quais tem contato, ora por observação, ora por experimentação, na prática, que refletem a cultura do ambiente em que se constitui. Segundo Botler:

Os valores, atitudes, modos de relacionamento, formas de resolver os problemas refletem uma cultura que é determinada tanto institucionalmente pelo sistema de ensino, bem como é determinada

pelas crenças e valores que os sujeitos trazem de suas experiências de vida individual, familiar, social. A cultura proporciona significados aos homens, bem como fornece as regras de ação social que os permite conviver (2011, p. 191)

Diante da dificuldade e grande importância da tarefa que é formar cidadãos, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos servem de guia, pois determinam o objetivo geral para o ensino fundamental, que precisa ser alcançado pelos estudantes:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p.69).

Apesar das dificuldades e todas as funções que são atribuídas à escola, não podemos deixar de lado sua responsabilidade e concordamos com Botler, quando afirma que existe:

A responsabilidade da escola em gerar a partir de dentro algumas condições de gestão de seus processos que sejam afirmativas para o desenvolvimento de uma formação cidadã, ao invés de culpabilizar o Estado – como o *Outro* – por todos os males que afligem a escola hoje (2015, p.123).

Acreditamos que a gestão escolar democrática seja uma forma de possibilitar a educação para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de relações sociais mais justas, pois compreendemos a gestão escolar democrática como um método eficaz para o aprendizado cidadão, já que no contato diário com a democracia é que se aprende a ser democrático.

Com este trabalho estudaremos com mais afinco a influência da gestão escolar, sob forma da organização que dela emana, suas regras internas, sua conduta, não apenas como prática, mas como exemplo de ação, na constituição do cidadão. Como afirmamos no início do texto, supomos que a forma de gestão escolar tem repercussões nas concepções dos alunos sobre democracia e justiça, bem como em sua formação para o exercício da cidadania, o que guiará suas práticas na escola e na sociedade. Para caracterizar a gestão escolar como um *princípio* e um *método*, propomo-nos a observar as formas de participação

proporcionadas pela gestão existente no ambiente escolar e comparar suas implicações nas concepções elaboradas pelos alunos.

Compreendemos a partir do exposto, que uma melhor formação cidadã pode vir a contribuir para a melhoria de nossa sociedade, pois tende a incidir em relações e práticas baseadas na justiça com vistas a uma convivência democrática. Temos, no entanto, a clareza de que isso não pode ser *provado*, mas faz parte do que pode ser *observado* em termos de ações refletidas e filosoficamente baseadas.

Os aspectos apresentados neste capítulo nos permitem compreender melhor a democracia e a gestão escolar democrática na perspectiva de uma formação cidadã, pois entendemos que, para preparar um indivíduo para exercer cidadania em sua república, faz-se necessário que este vivencie no âmbito microsocial (na escola), como parte integrante da sua formação inicial básica, uma forma de organização que seja semelhante à existente na sociedade, seguindo dessa forma a premissa apontada por John Dewey (1959), quando explicita que a escola não é preparação para a vida, mas a própria vida. Dessa forma, o indivíduo se desenvolverá sujeito na sociedade, detentor de ações como a utilização dos mecanismos de democratização, atuante de forma engajada e cômico de seu papel na busca de uma sociedade mais justa.

Neste sentido, compreendemos a escola como um espaço microsocial, que também é palco de conflitos políticos, que podem incidir em práticas injustas e até violentas. Nos últimos anos, aumentaram os índices e as informações sobre violência escolar, como exemplo da pesquisa realizada em 2016 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e pelo MEC (ABRAMOVAY, 2016), na qual evidencia-se que a violência física ou verbal já vitimou 42% dos alunos da rede pública de ensino do país no ano de 2015. Acrescenta ainda sobre as entrevistas com 6709 estudantes que 70% deles indica que houve algum tipo de violência na escola em que estudam no último ano. Entre os relatos dos estudantes que sofreram as agressões, 65% disseram que o agressor era um colega; mais de 15% ponderaram que a agressão partiu dos próprios professores. O estudo apresenta ainda um gráfico com as violências ocorridas na escola que explicita o cyberbullying (intimidações na internet e em aplicativos de conversa) em 28% dos casos, roubos e furtos representam 25% dos casos, ameaças, 21%, agressões físicas 13,1% e violência sexual 1,6 %.

Esses dados demonstram que a violência social repercute dentro da escola, o que incide em formas de injustiças escolares. Logo, as formas de organização social de cunho coletivista, como a democracia e a gestão escolar democrática, buscam principalmente evitar que essas injustiças ocorram no ambiente formativo, mas também reparar seus danos quando já transcorridos. Assim, a concepção de justiça alicerça a democracia e de gestão escolar democrática, sendo inerente a este debate e por isso discutidas a seguir.

3 CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA

Discutir as concepções de justiça é repensar os consensos que temos sobre o termo, a partir das diversas linhas de pensamento teórico, procurando encontrar uma concepção que nos sirva de norte, para a composição da teia conceitual desse trabalho, que perpassa pela democracia e gestão escolar democrática, como já foi explicitado; mas também passa pela justiça, como fundante das anteriores e que repercute na formação cidadã ocorrida dentro do espaço escolar. Para tal, discutimos o conceito de justiça a partir de um olhar multidisciplinar, compreendendo desde as primeiras utilizações da expressão, bem como as diversas áreas do conhecimento a concebem. Posteriormente apresentamos três correntes de concepções que se diferem pelos objetivos - individualista neutro ou coletivista - e por fim, escolhemos nossa concepção, compreendendo o papel do estado, da escola e o do cidadão em prol da justiça.

3.1 JUSTIÇA UM CONCEITO MILENAR E MULTIDISCIPLINAR

A justiça é um conceito multifacetado e discutido a milhares de anos, devido ao fato de estar inserido numa teia de extrema complexidade, que é a relacional. Desta forma, não buscamos aqui definir um conceito como universal e correto, mas levantar na literatura as diversas correntes de pensamento a esse respeito para subsidiar nossa análise e compreender o que embasa as diversas ações do cotidiano, uma vez que a compreensão do que seja justiça se faz presente nas atitudes das pessoas, mesmo que de forma não reflexiva, permeando o comportamento humano em sociedade.

Nesse sentido, concordamos com Chauí (2000), quando ela afirma que existem por trás de nossos discursos, do nosso modo de pensar, nosso agir e nossa forma de viver em sociedade, crenças silenciosas não questionadas, naturais, óbvias, que são aquilo que sabemos naturalmente e que não é necessariamente racionalizado. A autora acrescenta que a atitude filosófica consiste em se distanciar um pouco das coisas e perguntar, criticar, refletir sobre o que está posto sobre elas. Sendo assim, pensar justiça é repensar o que é justo em nossa sociedade, os

contratos sociais, as regras, o senso comum, as compreensões que estão por trás de nossas ações.

A civilização grega, nos primórdios da democracia já pensava o conceito de justiça, como promotora do bem comum. Segundo Chauí (2000),

Os gregos inventaram a política (palavra que vem de polis, que, em grego, significa cidade organizada por leis e instituições) porque instituíram práticas pelas quais as decisões eram tomadas a partir de discussões e debates públicos e eram adotadas ou revogadas por voto em assembleias públicas; porque estabeleceram instituições públicas (tribunais, assembleias, separação entre autoridade do chefe da família e autoridade pública, entre autoridade político-militar e autoridade religiosa) e, sobretudo porque criaram a ideia da lei e da justiça como expressões da vontade coletiva pública e não como imposição da vontade de um só ou de um grupo, em nome de divindades (CHAUI, 2000, p.31).

A partir da instauração desse modo de agir e pensar grego, que embasa a cultura ocidental, percebemos também o nascimento da ideia de justiça como demonstração da vontade coletiva em prol do bem de todos e não apenas de uma minoria que estava à frente do poder.

Nesse sentido, justiça está associada à democracia e ambas se materializam na política, isto é, nas relações socialmente construídas para a possibilidade da vida humana harmônica. Ainda na Grécia antiga, a justiça é a articulação bem ajustada com o todo, e a injustiça, significa o desajuste, a desarmonia, a desintegração. Segundo Abbagnano (1998), para Platão a “justiça é a virtude que controla ou orienta”, o que é evidenciado na ideia do homem autodisciplinado, racional. Sendo assim a justiça está relacionada a questões filosóficas, a respeito de que conduz o homem, sobre o sentido da vida em sociedade e como as atitudes são guiadas por um senso coletivo.

Pensar no que é melhor para todos não é uma tarefa fácil, então o objetivo da justiça acaba sendo quase inalcançável, pois está ligado ao *bom* e essa noção pode também variar, ou pior, se não for pensada da melhor forma, pode até provocar injustiças, em vez de inibi-las. Segundo Vaz (2014), na busca pela justiça, a legitimidade é um dos pilares das sociedades democráticas, pois a partir deles são formadas as regras sociais, o “dever ser”, aquilo que é aceito como norma na sociedade, as bases e princípios nos quais se fundamentam as leis, aquilo que é legítimo, advindo do Direito. O problema é que a legitimidade não garante a justiça,

pois a opinião da maioria nem sempre é justa ou, como no caso da democracia representativa, corre o risco de ser ineficaz em seu papel de representar a população. O maior exemplo de algo legítimo, mas que foi extremamente injusto foi a escravidão, que aconteceu amparada em leis e normas culturais, sendo aceita inclusive pelos explorados. Esse terrível exemplo nos faz refletir com mais cuidado e pensar a justiça por um prisma ampliado, a fim de que seu objetivo de promoção de uma vida mais justa e feliz não seja esquecido, nem burlado em prol de vontades e vantagens de poucos.

Dessa forma existe um paradoxo entre justiça e legitimidade, pois nem todos os cidadãos, tem acesso a mesma forma de participação na sociedade, nem a lutar por seus direitos da mesma maneira, ou a contribuir na elaboração das leis, já que existem fatores impeditivos à participação, a saber, as desigualdades na situação econômica e cultural dos mesmos, que os hierarquiza e oportuniza a apenas alguns o acesso ao poder e, diga-se também, a uma escolarização de qualidade.

Assim sendo, consideramos relacionar os vieses da Filosofia, do Direito e da Sociologia para posteriormente e em última análise tecer nossas considerações sobre a Educação, nosso campo de pesquisa, compreendendo sua natureza multidisciplinar que precisa estar sempre atenta a essa multi, pluri e interdisciplinaridade.

A palavra justiça deriva do latim *justitia* e possui pelo menos três definições segundo Santos (2017): “aquilo que se encontra em correspondência (de acordo) com o que é justo; o modo de entender e/ou de julgar aquilo que é correto; o ato de reconhecer o mérito de algo ou de alguém”. Considera-se justo aquilo que é honesto e que segue as normas da moralidade, assim justiça é julgar as coisas e pessoas de acordo com as regras sociais e morais existentes, que visam o bem comum. É inerente a justiça julgar o certo e o errado mediante as leis e acordos firmados socialmente. Sendo assim, a justiça correlaciona-se a ética, a civilidade e a filosofia, uma vez que se estabelece como promotora do bem.

No sentido filosófico, justiça é aquilo que é correto. A grosso modo, seria fazer, agir, relacionar-se de forma adequada, acertada, igualitária e *promovendo dessa forma o bem*. A justiça é um desses conceitos inerentes ao ser humano, mas não muito examinados por eles, que embasam as relações mas não tem o devido cuidado, devendo ser criticado e repensado, mas parece não haver esse tempo pra

pensar, apenas pra agir. O que é correto, o que é igual, o que é direito e dever pode ser discutido e muda de acordo com cada cultura.

Abbagnano (1998) apresenta algumas concepções de justiça: a justiça *natural*, em que apenas pela condição de ser humano, este é compreendido como possuidor de direitos; a justiça *convencional*, quando o direito lhe é concedido pelas normas aceitas na comunidade, relativa à cultura; e a justiça *legal*, em que se tem direitos e deveres registrados e organizados por entidades públicas, na qual o seu descumprimento gera ao transgressor a responsabilidade de responder, arcando com as consequências de seu ato, perante esta autoridade.

Pelo viés do direito, trata-se de estar em conformidade com a lei, logo, justo é tudo que está fundamentado na lei e nas normas, baseado em acordos sociais, que variam, a depender da vontade do povo, em se tratando de regimes democráticos. Por conseguinte, segundo Santos (2017), justiça significa a prática e exercício do que é *de direito*, ou em conformidade com o direito. Não escolhemos essa lente para a nossa concepção de justiça, pois apesar de concordar com o fato de que as regras e normas facilitam as mediações das relações em prol de práticas justas, compreendemos que a justiça, encarada como o respeito às normas pode vir a ser algo desumano, a depender de quem faz as regras e com qual finalidade.

Na explicação sociológica, segundo Campbell (1996, p.406), há duas principais formas de justiça: a justiça formal, em que todos são tratados de acordo com as mesmas regras, através de uma igualdade formal na qual a distribuição é feita de acordo com critérios escolhidos e aceitos na sociedade; e a justiça material, também conhecida como justiça substantiva, diz respeito a critérios de distribuição que variam conforme o merecimento, a necessidade e a escolha. Esse tipo de justiça tenta diminuir as desigualdades entre diferentes grupos sociais, na medida em que pode dar mais a quem precisa mais. Há quem a nomeie de *justiça social*.

O termo justiça, no dicionário de ciências sociais, é empregado em dois principais sentidos: 1. “dar a cada um o que lhe é devido”, ligado ao âmbito do direito e social; e 2. “reparar o dano”, uma forma de resolver ou pelo menos dissimular o ato cometido, inerente ao social, mas também ao direito e até ao filosófico, visto que busca promover o bem, indenizando a vítima ou punindo o infrator (SILVA, 1987). Os sentidos explicitados dizem respeito à regulação de comportamentos, ou seja, como proceder a justiça, como tê-la na prática, embasada no Direito (pois estão ligados a regras e leis) e na Filosofia (o que fundamenta as leis e reflete sobre a

condição de ser humano). A justiça é então compreendida pela Sociologia, como algo que está entre homens, aquilo que serve para intermediar as relações, o cumprimento dos direitos e deveres, permitindo a convivência pacífica entre as pessoas e fundamentando relações de igualdade e respeito.

Este termo tem ligação com o coletivismo necessário para a vida em sociedade e se relaciona a condição humana, comum a todos os indivíduos, fazendo desta forma referência também a igualdade que deve existir entre os seres humanos. A justiça está associada a um princípio moral e ético que exige o respeito entre os indivíduos, subsidiando as normas de comportamento humano, o que inclui os direitos e deveres.

Pensar em direitos e deveres, relações sociais, condutas justas e pacíficas e coletivismo e não os relacionar a política nos parece impossível, uma vez que esta nasce da necessidade de tomar decisões justas e que promovam o bem de todos.

Com as lentes do direito, da sociologia e da filosofia, entendemos o que vem sendo pensado desde a antiguidade, ou seja, que para exercer justiça, precisamos que ela esteja alicerçada em leis construídas coletivamente (Direito), que sejam claras e respeitadas por todos; que sirvam de forma prática para intermediar as relações, impondo limites, reparando os danos e desfazendo as injustiças (Sociologia). Dessa forma, gerando relações harmônicas e que tenham como objetivo principal o bem comum (Filosofia), a promoção do bem para todos, indiscriminadamente, independente de sexo, etnia, religião, ou qualquer outro fator. Estes aspectos nos fazem pensar numa justiça procedimental e multidisciplinar, que pode auxiliar o homem a analisar as práticas sociais e escolher o melhor para a sociedade.

3.2 DIFERENTES RAZÕES PARA PROCEDER A JUSTIÇA

Neste trabalho selecionamos as concepções de justiça em três diferentes correntes de pensamentos, a partir da análise das razões que motivam as ações em prol da justiça, sendo duas delas retratadas por Álvaro de Vita, em que nos apoiamos para a distinção de uma terceira.

As concepções de justiça Libertarianas (Libertarianismo de Nozick e o Contratualismo Hobbesiano) possuem suas ações cunhadas em razões relativas ao agente, ou seja, que tem fundamento no pensamento estritamente individualista. As concepções Liberais (Contratualismo Rawlsiano, o Utilitarismo de Harsanyi e o

Igualitarismo) são acepções embasadas em ações que decorrem de razões neutras em relação ao agente, tendo por objetivo a melhoria da sociedade e não apenas o individual (Vita, 2000). Já a concepção Comunitarista (de Walzer), aqui compreendida como uma corrente de pensamento alicerçada em ações que são advindas de razões não universais nem neutras, mas relativas ao bem da comunidade local, que reconhece as singularidades e culturas do ambiente em que se aplica.

As razões relativas ao agente estão ligadas ao Neoliberalismo moral, baseadas em reformas de mercado, com fins econômicos. São as razões “que um determinado agente tem para agir quando olha o mundo não de um ponto de vista objetivo e imparcial, e sim do seu ponto de vista individual” (p. 20), suas crenças, suas obrigações com seus entes queridos e etc. O problema lançado pelo autor é:

Até que ponto é legítimo dar prioridade ao bem-estar dos nossos (filhos, parentes, amigos, clientes, representados, correligionários, irmãos de fé, membros de uma mesma comunidade étnica ou nacional, compatriotas) sobre o bem-estar de estranhos (potencialmente a humanidade toda)? (VITA, 2000. p. 20).

Essa nos parece uma crítica extremamente válida acerca da corrente libertariana, afinal, viver em sociedade requer acordos, consensos e empatia, sendo impossível, na nossa ótica, aceitar que escolhas apenas pautadas nas condições individuais sejam tomadas. É preciso pensar para além de seu próprio bem, é preciso pensar no bem de todos.

O Libertarianismo de Nozick consiste em interdições deontológicas, ou seja, normas e proibições de ações que possam causar danos a outros. A teoria de Robert Nozick não é baseada em direitos e sim em restrições, chamando atenção para o respeito aos direitos individuais, que não pode ser totalmente deixado de lado, em prol da maioria, pois seria gerador de injustiça. Segundo esta perspectiva, o papel do Estado precisa ser ultramínimo, não devendo forçar as pessoas a contribuírem para o bem-estar de outras, pois isso violaria seus direitos. Nessa lógica, a sociedade não teria objetivos comuns, e as pessoas não teriam direitos, estes seriam entendidos como limites básicos, a saber: não matar, não impedir que o outro se expresse, não roubar e etc. O libertarianismo limita-se a obediência às regras, não se preocupando com o bem estar geral. Não há uma preocupação com que coisas ruins aconteçam, apenas há regras gerais, que devem ser seguidas em

prol da liberdade. O problema é que não há a preocupação com o bem comum, ou seja, ninguém força ninguém a cooperar, cada um busca seus interesses e deve respeitar as regras para não ser pego, o que, segundo Vita, deixa a situação como o *Dilema do Prisioneiro de Partif*². Para essa concepção

Um Estado justo e neutro em relação aos fins perseguidos por seus cidadãos nada mais é do que um Estado que garante um respeito as restrições morais, a conduta individual e acima de tudo que as respeita no que se refere a sua própria ação. Um Estado que força uma pessoa (mais privilegiada) a contribuir para o bem estar de outra (mais desafortunada) admite, segundo Nozick, que a primeira seja utilizada como um instrumento para os fins da segunda, e, portanto, é um Estado que não é neutro entre seus cidadãos (VITA,2000,p.53).

Nesse sentido, concepção de justiça Libertariana está relacionada a liberdade de se fazer o que se quer, com o que se tem, respeitando regras básicas de respeito ao outro. As regras sociais são úteis quando seguidas por todos, numa perspectiva de cooperação geral para um bom funcionamento da sociedade. O problema dessa concepção é que as pessoas tendem a ser individualistas, pensam apenas em si e buscam seu bem-estar acima dos outros, não respeitando as regras, prejudicando toda a sociedade, além do fato de ninguém ser responsável pelos atos ilegais dos outros. E como essa concepção não tem objetivos coletivos a serem alcançados que fiquem acima das vontades pessoais, se restringindo ao cumprimento das regras, certamente culminaria em muitas injustiças e aumento das desigualdades e conflitos.

Uma outra concepção neoliberal é o Contratualismo Hobbesiano que, como o nome já diz é baseada em acordos ou contratos. Para Hobbes, cumprir os acordos é

A fonte e a origem da JUSTIÇA. Com efeito, onde não houve um pacto, não se transferiu direito nenhum, e todos os homens têm direito a todas as coisas; e conseqüentemente, nenhuma ação pode ser injusta. Mas quando um pacto é realizado, rompê-lo é injusto. A definição de INJUSTIÇA não é senão esta: o descumprimento de um pacto (HOBBS apud VITA, 2000, pag. 133)

² O Dilema do Prisioneiro é um jogo que consiste na seguinte estória: “Dois suspeitos, A e B, são presos pela polícia. A polícia não tem provas suficientes para os condenar, então separa os prisioneiros em salas diferentes e oferece a ambos o mesmo acordo: 1. Se um dos prisioneiros confessar e o outro permanecer em silêncio, o que confessou sai livre enquanto o cúmplice silencioso cumpre 10 anos. 2. Se ambos ficarem em silêncio, a polícia só pode condená-los a 1 ano cada um. 3. Se ambos confessarem, cada um leva 5 anos de cadeia. Cada prisioneiro faz a decisão sem saber a escolha do outro - eles não podem conversar” (EPSTEIN, 1995).

Sendo assim, é necessário que haja uma forma de coerção para que o homem cumpra esses pactos, na qual a punição, exercida pelo Estado, seja maior do que o que se espera conseguir descumprindo o acordo, tornando o ato de cumprir o acordo algo racional e mais proveitoso para este indivíduo. As relações justas se dariam quando todos decidissem cumprir os acordos existentes, favorecendo dessa forma a cada um individualmente e a todos que fazem parte desse grande contrato.

Vita (2000) esclarece que são três os tipos de motivações que fundamentam as razões relativas ao agente: as razões de autonomia pessoal, que são o ponto de vista do agente sobre o problema ou situação; razões que derivam das obrigações pessoais que se tem com quem se têm vínculos especiais; e as restrições/interdições deontológicas, que são limites à ação individual, que evitam injustiças, mesmo que sejam pertinentes de forma individual a aquele que o faz. As três fontes de ações são de ordem egoísta e individualista, não reservando o bem comum.

Não consideramos a concepção Liberal de justiça a mais válida para efeito da análise das práticas de organização escolar que pretendam colaborar com a redução das desigualdades sociais, por ser uma corrente embasada nas razões relativas ao agente e, portanto, não considera o coletivo. A corrente Liberal trata de aceções de justiça retributivas, em que a justiça se limitaria a cumprir sanções, punir o infrator e indenizar a vítima (MENIN, BATAGLIA e MORO, 2013), não atenta ao papel de promoção de bem que há na concepção filosófica de justiça.

Em contraposição às concepções libertarianas, há a compreensão de justiça Liberal, movida por razões chamadas por Vita (2000) de *neutras* em relação ao agente, que “são tipicamente as que nós temos para fazer alguma coisa, porque fazê-la resultará em um estado de coisas que avaliamos como moralmente superior ao *status quo*” (VITA, 2000, pag.16), tendo natureza imparcial. Nessa ótica está o Utilitarismo de Harsanyi e o Igualitarismo e o Contratualismo Rawlsiano.

Há vários tipos de utilitarismo, o utilitarismo hedonista por exemplo, que consiste em escolher o certo e o errado, o justo e o injusto a partir do que lhe gere prazer, sendo dessa forma individualista e até egoísta. Há ainda o utilitarismo de preferência, no qual satisfazer as preferências individuais seria uma espécie de bem-estar num nível mais alto que o egoísta, o que perpassa pela utilidade de seu bem-estar, satisfazendo a ideia de uma melhor vida humana.

Por fim, temos o utilitarismo de Harsanyi em que justo é “fazer o que seria aprovado de um ponto de vista puramente imparcial e objetivo constituindo a única motivação para a agência moral utilitarista” (VITA, 2000, p.25). Esse princípio é baseado no ideal de neutralidade ou utilidade social, em que não podemos escolher por paternalismo (juízo moral), ou seja pelo que julgamos ser melhor, na hora de distribuir ou decidir algo, nem pela satisfação das preferências pessoais na formação de políticas públicas, pois isso poderia gerar injustiças. A satisfação às preferências individuais consiste na autoavaliação do que se precisa e pode vir a ser injusto pelo fato de que o nível de preferências varia de acordo com a condição de vida da pessoa, tanto nas melhores como nas piores situações. Seria injusto permitir que uma pessoa receba menos do que precise numa divisão por achar isso justo para si, pelo simples fato de estar acostumada a isso, assim como outra pessoa receber mais que outras, apenas pelo fato de estar acostumada a ter mais.

A perspectiva utilitarista está baseada na teoria da lista objetiva, de Derek Parfit, uma lista de coisas boas e coisas ruins para a vida humana. Consiste em acreditar que o bem-estar pode ser alcançado através de uma lista de coisas consideradas valiosas, mas que não se relacionam a juízos morais nem preferências, mas a julgamentos compartilhados pelos integrantes da sociedade. As perspectivas utilitaristas partiriam não de juízos morais mas da lista objetiva, aceita pela sociedade, a partir de um julgamento amplamente compartilhado.

Essa perspectiva põe de lado a perspectiva individualista, mas parece estar muito distante de uma realidade plausível, uma vez que a lista objetiva que fundamenta os padrões de justiça é bastante subjetiva e precisa de condições irreais para ser escrita, afinal todos tem suas concepções, padrões e preferências, ou seja, o que é básico para uns nem sempre é para outros, assim como os itens supérfluos para alguns, mas que são básicos para outros. Essas singularidades não podem ser medidas e listadas, apenas variam.

O Igualitarismo, que tem Ronald Dworkin como seu expoente, aparece na mesma lógica de John Rawls com uma visão igualmente liberal, porém diverge por ser fundamentada na igualdade entre as pessoas. Assim justiça consistiria na distribuição igualitária dos bens, mediante a condição de humanos que todos possuem. Nesse sentido, “o ponto de partida é a ideia de que a sociedade justa deve reconhecer, em suas instituições básicas, a igualdade humana fundamental ou

o valor intrínseco igual dos seres humanos” (p.191), ou seja uma justiça distributiva, embasada na igualdade das pessoas.

Nessa concepção, o Estado tem o papel da neutralidade, no tocante às diversas formas de vida

Isto é, ele não deve impor uma concepção particular de vida feliz. Entretanto, deve também garantir as condições mínimas para que todas as formas de vida possam realizar seus projetos de vida boa. Portanto, há uma continuidade entre ética e política, ou seja, uma forma de vida só pode realizar-se num contexto social (FERREIRA, 2013. p. 3).

Ainda nessa lógica, a concepção liberal de justiça de John Rawls, também nomeada de Contratualismo Rawlsiano por Vita (2000), evidencia que a justiça seria a base das relações, de acordo com a qual as pessoas deixariam de lado suas crenças, cultura e religião, sendo suas ações pautadas na noção de justiça pré-determinada na posição original (situação hipotética, em que pessoas, sob o véu da ignorância, isto é, sem conhecer as vantagens que teriam, escolheriam os princípios da justiça). Sendo assim, cada indivíduo seria um “sujeito de posse”, que mesmo tendo seus valores, age primando pelo bem comum a partir da noção de justiça da sociedade e escolhe os bens sociais primários que comporiam a lista daquilo que deveria ser proporcionado a cada cidadão. Segundo esse teórico, a justiça tem dois princípios: a garantia da igualdade de liberdade e condições de igualdade de oportunidades. Esses princípios justificariam as desigualdades sociais, pois cada um desempenharia um determinado cargo na sociedade, de acordo com sua competência (RAWLS, 1992).

John Rawls (1992) apresenta ainda uma concepção política e não filosófica ou metafísica de justiça, a qual ele chama de “*justiça como equidade*”, em que o conceito não é uma verdade universal e criada por pessoas especiais, além de não se embasar em consensos sobre problemas importantes como controvérsias doutrinárias, religiosas, morais ou filosóficas, sobre temas que nunca terão verdades universais, a fim de determinar o bem comum. A concepção por ele apresentada é de uma “*justiça superficial*”, concernente apenas com questões de respeito ao próximo e relativas à intermediação nas relações, servindo para instituições democráticas, e teria motes fixos, a saber: a tolerância religiosa e a recusa à escravidão, que são aceitos por todas as sociedades democráticas, sendo então

uma forma de diálogo político, com vistas a acordos e consensos. O conceito de justiça seria uma forma de qualquer cidadão avaliar uma instituição e verificar se ela é justa ou não. A justiça como equidade é apresentada como uma percepção política e prática. Para Rawls: “apresenta-se não como uma concepção da justiça que é verdadeira, mas como uma concepção que pode servir-se de base a um acordo político informado e voluntário entre cidadãos vistos como pessoas livres e iguais”(p.33). Essa seria uma justiça apenas procedimental para análise de instituições, afinal sua real concepção de justiça é de fato a baseada no véu da ignorância e na composição da lista de bens sociais primários. Segundo Ferreira sua concepção geral tem três princípios:

Princípio da liberdade igual, em que a sociedade deve assegurar a máxima liberdade para cada pessoa compatível com uma liberdade igual para todos os outros; Princípio da diferença, em que a sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza, exceto se a existência de desigualdades econômicas e sociais gerar o maior benefício para os menos favorecidos; e Princípio da oportunidade justa, em que as desigualdades econômicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de justa igualdade de oportunidades (2013, p.4).

Essa teoria por sua fundamentação liberal prima pelos direitos individuais, deixando de lado os coletivos, justificando de várias formas as desigualdades sociais. Pensar a teoria da justiça de John Rawls numa sociedade real é difícil, já que as atitudes e comportamentos humanos não são baseados em conceitos externos a eles, mas em seus valores e cultura. Rawls “apresenta sua teoria da justiça como uma verdade universal” (FERREIRA, 2013), que considera um contexto particular e a partir dele universaliza o procedimento para a escolha de sua lista de bens primários, sem levar em consideração a cultura e necessidade locais. Compreendemos que sua noção de justiça é de cunho liberal e prioriza a liberdade individual em detrimento da noção de igualdade, por isso sofre várias críticas, principalmente dos comunitaristas que percebem a sutileza a teoria, que mesmo sendo enquadrada numa perspectiva de razões neutras em relação ao agente, acaba por aplicar de forma egoísta uma única cultura como verdadeira.

Vale ressaltar que nenhuma teoria é de todo desprezível ou excelente, sendo possível e importante agregar estes conhecimentos e contribuições a nossa análise sobre justiça, uma vez que Rawls traz considerações interessantes como os

princípios de garantia da igualdade de liberdade e condições de igualdade de oportunidades, que nos parecem ser fundamentais na democracia, em prol da participação.

Silveira rebate as críticas a este teórico e propõe uma aproximação entre o liberalismo e o comunitarismo, apesar de criticar o conceito de Rawls de universalizar a justiça, e assim desconsiderar as diferenças entre valores. Para Silveira, não é necessária a utilização do método da posição original, para garantir a justiça, desde que a sociedade seja democrática e tenha condições dignas, em que todos possam participar. Sendo assim, a sociedade é “como um sistema de cooperação social equitativa entre pessoas livres e iguais” (SILVEIRA, 2007, p.187).

A terceira corrente de pensamento tomada como base para análise nesse trabalho é guiada por razões não universais nem neutras, mas relativas ao bem da comunidade local, tendo como principal teoria a do comunitarismo de Michael Walzer. Estase caracteriza como uma forma de justiça distributiva que se opõe a teoria Rawlsiana. Para Walzer a justiça deve levar em consideração aspectos culturais, o contexto e a história do local em que se pratica justiça, dessa forma não se configurando como neutra. O autor esclarece que se deve elencar os bens sociais da comunidade a partir da análise de *igualdade complexa*, que percebe as diferenças e desigualdades entre as pessoas, e posteriormente fazer a distribuição que vai contribuir para uma sociedade mais justa (WALZER, 2003).

Nessa ótica, para a promoção da justiça ou para evitar as injustiças, se faz necessário estar atento aos valores da comunidade para se criar as normas sociais. Nesse sentido, Ferreira explica sobre a utilização da teoria em que os comunitaristas:

Colocam os valores da comunidade e suas orientações à frente dos atributos do universalismo, dão prioridade à noção de bem comum na fixação de critérios de justiça, e fazem a inevitável referência aos determinantes contextuais e à tradição para a criação e imposição de normas (FERREIRA, 2013, p.4)

Dado exposto, a ação individual precisa ser ética e compromissada com a comunidade local, não apenas neutra e imparcial como proposto por Rawls. Praticar justiça é se entender como parte integrante da sociedade e agir de forma a proporcionar o bem daquele a comunidade.

Entendemos que justiça é abstração, ela não acontece na prática, é um ideal a ser perseguido, por isso o próprio Walzer não propõe uma receita para praticar justiça, mas uma forma de pensar diferenciada. Na prática diária as pessoas agem pautadas por suas concepções de justiça e, em geral, não se pensa sobre ela, mas se tem atitudes que a demonstram. Quando se tem uma concepção individualista sobre justiça, fundamentada apenas em razões relativas ao agente ou neutras que não percebem as singularidades locais, pode-se cair na armadilha de achar que está promovendo o bem, quando na verdade se está sendo injusto com determinada comunidade, como é o caso da teoria de Rawls, que universaliza uma cultura em detrimento de outras.

As concepções libertarianas e liberais não se detêm ao cuidado com as singularidades locais. Pensam formas de justiça superficiais apenas para resolver problemas ou julgar instituições, porém acreditamos que deve haver a preocupação com a reflexão e formação desse conceito de forma mais aprofundada, já que as relações do dia a dia são permeadas por estes valores éticos, que se não têm como objetivo o bem comum, podem ser traduzidos em atos injustos, baseados num conceito equivocado de justiça, o que gera injustiças e reforça desigualdades.

Por isso concordamos com a teoria comunitarista, uma vez que é necessário pensar o pluralismo cultural existente na sociedade, bem como que este reverbera nos conceitos de justiça das pessoas, como eles são internalizados e contribuem para uma sociedade democrática. Nesse trabalho a justiça é compreendida como social, pois está entre as pessoas e as põe em condições igualitárias.

3.3 DA JUSTIÇA SOCIAL A JUSTIÇA ESCOLAR

Segundo Estevão (2015) o termo *justiça social* passa a ser usado a partir do século XIX, nas lutas contra a opressão das classes dominantes, atualmente tem sido mais utilizado no campo dos movimentos sociais, uma vez que a lógica de mercado tem retirado da expressão o termo *social*, deixando à Justiça um conceito mais abrangente e menos típico das lutas de classes. Dessa forma, o conceito parece estar se adaptando à lógica de mercado, erro que não queremos cometer neste trabalho. Buscaremos observar a natureza da justiça, em prol de uma vida melhor em sociedade, o que se contrapõe à racionalidade que vigora, uma vez que não é egoísta, mas busca o interesse de todos.

Botler (2004) esclarece que as justiças são sempre sociais, uma vez que regulam/orientam as relações sociais e, dessa maneira, a justiça social diz respeito a igualdade na distribuição de riquezas, de direitos, a remuneração pelo trabalho e distribuição da propriedade privada. Já conforme Ball, a justiça social é:

Um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade: abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação (...) eu vejo a justiça social através da opressão do poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle do discurso (*apud* MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.307-308).

Nesse sentido, a justiça social é um conceito que inclui aspectos culturais e econômicos, fazendo com que estas dimensões não provoquem injustiças. Conceituar justiça não é uma tarefa fácil. Apesar da variedade de autores que apresentamos, sempre parece ser mais fácil dizer o que não é justo, do que conceituar a justiça, pois, segundo Fraser (2014) a justiça jamais se experimenta diretamente. A injustiça, em contraste, é experimentada diretamente, e é por meio dela que formamos uma ideia da justiça.

A mesma autora afirma que existem na dimensão política da justiça, duas formas principais de injustiças: *A injustiça distributiva* ou má distribuição, da dimensão econômica, em que as pessoas têm seus direitos de acesso a bens produzidos socialmente limitados, devido a sua condição econômica; e a *injustiça por desigualdade de status* ou falso reconhecimento, da dimensão social, em que seus direitos são tolhidos, mediante uma hierarquia social, baseada na cultura (FRASER, 2009). Ambas as formas de injustiças são perpassadas pelo viés do Direito, uma vez que para evitá-las é preciso institucionalizar e normatizar as regras e leis sociais.

Para diminuir os impactos ou reparar os danos destas injustiças, são necessárias políticas de afirmação, no caso das injustiças culturais, bem como políticas de distribuição/redistribuição para os danos materiais. As pessoas podem ser acometidas por apenas umas dessas injustiças, ou pior, pelas duas, o que torna ainda mais complexa a promoção da Justiça social.

Segundo os parâmetros da administração pública de uma república federativa, um Estado só é compreendido como tal quando possui leis, pois estas

regem e intermediam as relações entre os pares e é impossível organizar pessoas num mesmo território sem que tenham algo em comum, uma unidade, identidade, sentimento de pertença, incluindo as regras e leis.

Cada uma das teorias discutidas na seção anterior possui uma visão da função do estado para a execução da justiça, que varia desde o Estado Mínimo defendido pelos libertarianos, em que

Qualquer concepção de Estado maior que o Estado Mínimo não é legítima, pois teria que interferir na vida das pessoas, ferindo suas liberdades. A liberdade, por sua vez, diz que as escolhas devem ser individuais, e a escolha de uma mão só (como seria a do Estado) poderia violar a possibilidade de escolha do indivíduo (FERREIRA, 2013, p.3).

Dessa forma, caberia ao estado a função apenas de garantir os direitos e punir os infratores, uma vez que seria injusto tomar atitudes de renúncia de seus direitos individuais em prol do bem comum. Segundo o Contratualismo Hobbesiano a função principal do estado seria a de obrigar os homens a cumprirem seus acordos mediante uma punição maior que o lucro que se obteria descumprindo o mesmo, tornando a fidelidade ao pacto mais atraente ao cidadão (VITA, 2000).

Os liberais por sua vez, veem o Estado como neutro no que diz respeito às diversas formas de viver, sendo sua função proporcionar uma igualdade de liberdade e condições de igualdade de oportunidades, a fim de que todos os homens tenham as mesmas condições para agir politicamente. Essa forma de encarar o papel do estado toma uma cultura como universal para proporcionar o que garantiria a igualdade de oportunidades, mas não percebe que desrespeita as singularidades locais, uma vez que a cultura da comunidade também influencia nas formas de participação.

Os comunitaristas apregoam que o Estado deve ser visto como redistribuidor e normalizador, pois deve distribuir os direitos e criar as regras baseados na cultura local, o que acreditamos ser a forma mais justa de lidar com as desigualdades e injustiças sociais.

Dado o exposto, entendemos que o papel do Estado em prol da justiça social seria o de regulamentação e controle, além de ser o promotor da reparação aos danos aos menos favorecidos cultural e economicamente, a fim de torná-los menos desiguais em suas condições adversas, para que atuem, tão participantes e

conhecedores de seus direitos, quanto os mais bem-sucedidos da sociedade, tudo isso com a devida atenção à cultura local. No entanto, na sociedade brasileira, com a lógica de mercado imperando em todos os âmbitos da organização estatal, o funcionamento do Estado tem se limitado a práticas de justiça mais retributivas e distributivas e pouco comutativas.

Consideramos que a atribuição da população seria a da participação nos acordos, consensos e na formulação dos meios para a efetivação da justiça, com o engajamento e a cobrança ao Estado. Nestes termos, a educação tem importante papel de formação para a participação na vida pública, no sentido amplo, ou seja, formação para a cidadania.

Nesta perspectiva, a educação tem função primordial de promover um ambiente de vivência de práticas justas e democráticas, trabalhando assim as injustiças numa lógica preventiva, através de experiência microsocial de democracia.

3.4 DEMOCRACIA E ESCOLA JUSTA

A educação é vista nas democracias como um meio para o alcance de práticas justas. Valle afirma que os fundamentos da escolarização nas sociedades democráticas

Remetem a uma imagem idílica da escola, concebida como uma instituição naturalmente integrada, que une harmoniosamente as atividades de seus membros em torno de fins universais e que preconiza uma função pedagógica única, de hierarquização dos papéis e condutas (2013, p.661).

Nesse sentido, a educação com fins universais trataria, entre outros aspectos, de promover a justiça, o que acreditamos não ser algo assim tão simples, uma vez que a escola, compreendida neste trabalho como principal *lócus* para a educação, muitas vezes é responsável pelo oposto, ou seja, pela perpetuação e legitimação das desigualdades. Concordamos com a autora quando indica a necessidade de repensar a função da educação, uma vez que esta vai variar de objetivos a depender de suas singularidades, nível de ensino, rede, tipo de formação e condição econômica, social e cultural de seu público. É preciso pensar a escola como um local de enfrentamento das desigualdades sociais e que busca resistir às práticas de reprodução.

Dentre os teóricos crítico-reprodutivistas, Pierre Bourdieu questiona as diferentes funções que a escola pode assumir. A educação e seus níveis de ensino tem sido entendidos em nossa sociedade como mecanismo de hierarquização cultural e de poder, o que se relaciona a justiça/injustiça, uma vez que os aprendizados tem sido transformados em *capital social*, em que, quanto mais conhecimento se tem, mais acesso a melhores empregos e condições de vida.

Segundo Bourdieu (2007), o capital social é a vinculação de uma pessoa a um grupo, em que sua ligação a este é permanente e útil, como a escola, a família e outros. Nesse ínterim há trocas materiais e simbólicas que permitem a constituição da identidade do grupo, bem como a formação do capital social do indivíduo. O capital social depende do capital cultural, econômico e simbólico, que estão presentes na rede de relações do indivíduo e que indicarão sua posição na hierarquia social e sua perpetuação nela. O capital cultural está ligado ao nível de conhecimento de cada indivíduo, que também influencia no seu capital social e conseqüentemente em sua posição social. Este capital cultural pode existir de três formas: o *capital incorporado* que trata da inculcação e assimilação do capital que é proporcionado familiarmente com o tempo: é quando o *ter* é incorporado ao *ser*; o *capital objetivado*, que é acesso a bens culturais, como escritos, livros, artes; e o *capital institucionalizado*, que é o status, os títulos, os diplomas, que atestam a veracidade do capital cultural e que abrem as portas para diversos tipos de outros capitais, tais como o econômico.

Dado o exposto, pensar em justiça e educação é não deixar de levar em consideração que a educação e o capital social do indivíduo, conquistado também dentro da escola, pode funcionar como mecanismo de perpetuação das desigualdades e conseqüentemente de injustiças sociais. Nesse sentido, a escola pode contribuir, já que pode se transformar em geradora de referências práticas à justiça social mediante ação democratizadora, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e conseqüentemente injustiças.

Neste sentido, quando há uma racionalidade, em que os valores disseminados contribuem em prol da democratização numa perspectiva dialógica dentro da escola, esta também pode atuar como promotora de justiça. Segundo Estevão:

Na verdade, quando a racionalidade comunicativa-emancipatória domina sobre outros tipos de racionalidade (instrumental por exemplo, orientada para a eficácia), a justiça e os direitos abrem-se ou universalizam-se, permitindo à escola preparar os cidadãos para participarem na esfera da argumentação, da racionalidade ético-comunicativa, mas também para se abrirem à heterogeneidade cultural e à potenciação da comunicação dialógica entre as próprias culturas, favorecendo a interpretação, concebendo o conhecimento fundamentalmente como diálogo de intersubjectividades, reconhecendo as subjectividades definidas sobretudo como cruzamentos de relações num espaço que não é privado, fomentando a interlocução pública com a participação de todos no uso da sua voz, ajuizando, enfim, todas as acções educativas a partir dos critérios de verdade, da rectidão e da autenticidade (2006, p.93)

Estão postas assim, as possibilidades da educação em relação à justiça, tanto ela pode, através da escola, promover injustiças e desigualdades, como é capaz de formar para a cidadania, a depender das escolhas que a instituição faz. François Dubet (2008) reflete sobre o princípio da igualdade de oportunidades, bem como sobre a meritocracia, fundamentos de uma escola que busca ser justa, e esclarece a necessidade de tornar o julgamento da escola mais equitativo, desenvolvendo a igualdade distributiva das oportunidades, ou seja dar mais a quem precisa mais. Uma escola justa, na visão dele, deve proporcionar um bem comum a todos, antes que surja a seleção meritocrática. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta à dimensão ética da educação, pois pode desenvolver ou perpetuar grandes desigualdades sociais, através da meritocracia dos diplomas, se caracterizando como um espaço injusto.

O mesmo autor questiona a concepção da escola, que por muito tempo foi reconhecida por seu papel imparcial e como uma oportunidade para a diminuição das desigualdades, mas que passa a ser analisada por outro prisma, em que pode ser percebida até como vilã, uma vez que não está conseguindo neutralizar as desigualdades existentes entre seus alunos, mas acaba por perpetuá-las e consagrá-las como legítimas, sendo os diplomas seu atestado de veracidade e os professores, os juizes, agentes da seleção social, que classificam os alunos, criando assim os vencedores e perdedores do sistema escolar, que se tornarão os vencedores e perdedores sociais, sendo dessa forma institucionalizada a crueldade subjectiva da meritocracia (DUBET, 2008).

A lógica meritocrática implementada na escola, justifica e aumenta o crédito nos vereditos escolares, que interferem nas concepções de justiça e democracia dos

estudantes. Essas crenças são consagradas e passam a fazer parte dos julgamentos dos estudantes, que compreendem seus “talentos” ou a “falta deles”, como algo natural e não uma construção social, dessa maneira sendo coagidos, a não aspirar determinadas profissões ou patamares na sociedade, que são reservados aos que tem dons.

Os sujeitos de liderança na escola, professores e gestores, contribuem para essa reprodução social quando tomam por verdadeira a igualdade de oportunidades como simples acesso, e apenas selecionam os alunos meritocraticamente, reafirmando sua posição na sociedade e colocando como justos os resultados por eles obtidos, sem levar em consideração o meio social em que vivem, a situação econômica e educação familiar que tanto interferem no aprendizado dos alunos.

A igualdade de oportunidades deve ser individual, contemplando a justiça equitativa e distributiva, mas não apenas isso,

deve também tratar os vencidos de maneira justa a fim de que não oscilem entre o retraimento, a agressão e o ódio em si. A violência escolar não é unicamente produto de uma crise social e da delinquência dos alunos; quando é antiescolar, ela é também uma resposta à violência muito particular a qual se submetem os alunos levados a perder a autoestima, fazendo voltar o estigma contra aqueles que o estigmatizaram. É muito fácil reconhecer: uma escola que não humilha os vencidos da competição é mais justa do que uma escola que não se preocupa muito com isso e que acredita que o fracasso dos vencidos é justo” (DUBET, 2008, p.104).

Atentar para as desigualdades na distribuição de cuidados e dedicação aos estudantes é uma forma de justiça escolar, já que os alunos mais carentes, precisam de uma escola que fale sua língua, que possua uma metodologia diferenciada e inclusiva, que observe a diversidade e heterogeneidade dos estudantes e seus diferentes tipos de culturas, para que possam também interessar-se pelos conhecimentos ali apresentados.

Uma escola que trata os alunos como sujeitos singulares independente de seus resultados e performances, notando suas limitações e possibilidades, vai agir também de forma preventiva à violência e promotora da cidadania.

Segundo Soulet (2015), a escola precisa ser justa, mas não apenas isso, necessita ser similarmente ajustada. Justa, naquilo que se refere a filosofia moral, a partir da análise das ações sobre o que é justo para a escola, bem como ajustada, em relação a ética aplicada, isto é, o que é justo na escola. Dessa forma um *fazer*

justo no âmbito educativo tem dois vieses: ter exatidão no cumprimento de regras combinadas ou previamente estabelecidas e produzir a conveniência de uma ação.

Dessa forma a justiça se relaciona com a cultura, pois alicerçados na cultura escolar é que se pode ter práticas justas. Soulet (2015, p. 29) esclarece ainda que “os grandes princípios da justiça (mérito, igualdade, necessidade, reconhecimento) não são eficientes na ação cotidiana porque é justamente a sua articulação, cada vez mais singular, que é preciso produzir”. Não adianta pensar a justiça de forma isolada e tentar colocá-la em prática nas instituições, é preciso estar atento a conjuntura em que acontecem os aprendizados, e que de uma escola para outra há variações sobre suas necessidades e práticas justas, pois:

No estabelecimento escolar passa-se, assim, de princípios morais a uma ética situada. O justo define-se, então, em contexto e em situação. Em razão da impraticabilidade dos valores, sempre pervertidos, alterados, quando aplicados, o justo não se diz *a priori*, mas se vive *hic et nunc*. Nesse sentido, existem várias maneiras empíricas de ser justo que apreciam a sua legitimidade ou a sua pertinência apenas em função de situações (SOULET, 2015, p. 30).

Para Dubet (2008), construir uma escola justa é um grande desafio e por isso deve articular vários princípios de justiça, envoltos a igualdade de oportunidades: o primeiro é o direito a uma cultura comum, isto é uma cultura básica que seja base para próximos aprendizados. Outro princípio é o contorno dos efeitos sociais das desigualdades escolares, que precisam ser controlados e, por fim, o reconhecer a crueldade da competição democrática, buscando a formação do cidadão para a democracia, independente de seu mérito ou diplomas.

No caso brasileiro temos um exemplo de como a educação pode avançar paradoxalmente em termos de promoção da justiça, posto que ao mesmo tempo que evoluiu com a conquista da educação para todos, entendida como acesso à escola, também retrocede quando apresenta péssimos resultados educacionais, não se mostrando eficaz em sua função educativa. A promoção da justiça na escola deve abarcar aspectos como: eficácia no aprendizado do conhecimento acumulado, qualificação profissional e preparação para o exercício da cidadania, já que são estes seus fins segundo sua lei própria, a LDB (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, acreditamos que a escola precisa repensar seus conceitos e práticas de Justiça e Democracia, pois seu papel vai além de formar adultos cômicos do conhecimento acumulado da humanidade, perpassa pela formação de

cidadãos capazes de intervir em sociedade, participando da escolha de seus rumos e objetivos, assim como os meios para alcançá-los. Isso se faz, a nosso ver, por meio de experiências de vida justas e a escola é um espaço/tempo em que a imensa maioria das pessoas passa, potencializando tais vivências.

Definir o justo para cada escola ou a justiça escolar não é tarefa fácil. Acreditamos que o que podemos é perseguir indícios, a partir da reflexão sobre valores éticos, pensados com base na cultura local e em prol da democracia e da diminuição das desigualdades. Ainda nesse sentido, compreendemos que algumas práticas são bastante relevantes para uma escola justa, a saber: caracterizar práticas injustas na, da e pela escola, assim como fazê-las conhecidas para pensar em prol da justiça; e a utilização da empatia por parte daqueles que detém o poder nesse espaço, tentando dessa forma cultivar o bem, na medida em que simultaneamente proporciona a formação cidadã.

4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, qual seja, de analisar as contribuições da gestão escolar na formação de concepções de Democracia e Justiça dos alunos, numa perspectiva de *formação cidadã*, elencamos três objetivos específicos: Evidenciar práticas de gestão que caracterizam atenção à formação cidadã; Identificar as concepções sobre Democracia e Justiça dos alunos e; Analisar as diferentes influências da organização dos comportamentos para uma formação cidadã.

Nestes termos, os procedimentos metodológicos são as estratégias organizadas para alcançar nossos objetivos de pesquisa, divididos em dois aportes: o epistêmico, que consiste na escolha de nossa abordagem metodológica, a saber: o Estudo de Caso e o aporte técnico, que são as etapas de investigação e coleta de dados, divididas em: levantamento exploratório e escolha da escola, observações e realização do grupo focal.

4.1 APORTE EPISTÊMICO

Levando em consideração a complexidade de nosso objeto de estudo e suas nuances no que diz respeito ao cotidiano e cultura, encontramos no Estudo de Caso nossa abordagem epistêmica, caracterizada como uma estratégia que nos foi de fato útil para relacionar diferentes práticas de gestão com as concepções de democracia e justiça elaboradas pelos alunos que convivem com essas práticas, uma vez que o estudo de caso é:

uma estratégia geralmente usada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno em um contexto natural (ALVES-MAZZOTI, 2006, p.643)

Apresentamos como suposição de pesquisa a afirmação já levantada anteriormente quando afirmamos que em pesquisas anteriores percebemos indícios de que práticas democráticas e justas de gestão reverberam em construções de concepções de justiça e democracia mais consistentes pelos estudantes, quando

constatamos diferenças estruturais e fundamentais em conceitos de democracia expostos por alunos de 5º ano (BOTLER e CORDEIRO, 2013). Segundo Yin (2005) verificar hipóteses ou teorias previamente explicitadas são situações em que o estudo de caso também é indicado.

Ressaltamos que para a escolha do caso, utilizamos como referência estudos anteriormente realizados (BOTLER e CORDEIRO, 2013), que nos auxiliam com certos critérios a encontrarmos a escola ideal para nossa pesquisa, explicitados no item de levantamento exploratório e escolha da escola/caso. Após termos encontrado a escola, buscamos com este Estudo de Caso, demonstrar a suposição levantada e oferecer *insights* acerca da relação entre gestão escolar democrática e justa e formação do cidadão. Compreendemos, no entanto, que o estudo de caso não é fácil de ser aplicado e se reveste de grande complexidade exigindo “o recurso a técnicas variadas de coletas de dados” (ALVES-MAZZOTI, 2006, p.648), por isso nosso aporte técnico foi pensado de forma a atender essa necessidade.

O estudo de caso caracteriza-se por possibilitar um conhecimento aprofundado sobre determinada realidade, neste caso a escola, levando em consideração as culturas que compõe o seu universo. As diversas formas de coleta de dados e o tempo dedicado a conhecer os comportamentos e hábitos da instituição fazem dessa escolha epistêmica muito eficaz em assuntos complexos como a construção de conceitos fundamentais ao exercício da cidadania, como os de Democracia e Justiça.

4.2 APORTE TÉCNICO-METODOLÓGICO

As técnicas de coleta de dados que utilizamos foram a observação e o grupo focal. As observações nos possibilitaram um aprofundamento sobre como se dão as relações e a organização da escola, a rotina e práticas da gestão, dos estudantes e demais segmentos. No grupo focal, alcançamos o objetivo de identificar as concepções dos estudantes e fazê-los refletir sobre os temas Justiça e Democracia, que está posto no capítulo 6 desta dissertação.

Quanto a nomenclatura utilizada para garantir o anonimato dos sujeitos de nossa pesquisa, chamamos as escolas visitadas de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Os gestores são chamados de acordo com a letra da escola a que pertencem e pela identificação 1 ou 2, sendo 1 para gestor e 2 para vice-gestor,

assim classificados: A1 para gestor da escola A; A2 para vice gestor da escola A e assim sucessivamente; os estudantes, professores e funcionários são todos da escola caso de pesquisa, a escola D e foram numerados de estudantes de 1 a 17; e os professores e funcionários de 1 a 3.

Os principais sujeitos de nossa pesquisa são os gestores e os estudantes da escola D. Conseguimos a participação no grupo focal de 12 estudantes do ensino médio, especificamente do 1º ano, que estudam no turno da manhã e tem entre 14 e 16 anos estando divididos entre 7 meninas e 5 meninos. Todos estudam na escola desde o 6º ano do ensino fundamental e presenciaram as duas últimas eleições de diretores, inclusive envolvendo-se de forma direta com direito a voto na última eleição.

Os gestores aqui chamados de D1 e D2 são respectivamente formados em Psicologia e Letras. O gestor D1 é membro e foi supervisor do Serviço de Orientação Educacional da instituição durante 10 anos, possui especialização em Psicopedagogia, mestrado em Psicologia e doutorado em Educação; D2 é professor da instituição faz 6 anos, possui mestrado em Letras e doutorado e pós-doutorado em Linguística. Nenhum dos dois gestores possui especialização nem experiência na área de gestão escolar.

Alguns outros sujeitos foram importantes em nossa pesquisa, por suas falas e comportamentos, ou pelas conversas informais em meio às observações, sendo assim mencionados no texto: Funcionários 1, 2 e 3; e Professores 1, 2 e 3, todos da Escola D.

Dado o exposto, a coleta de dados foi dividida em três partes: Levantamento exploratório e escolha da escola/caso; Observações e Grupo Focal.

4.2.1 Levantamento exploratório e escolha da escola/caso

Esta fase caracterizou-se por nossa procura da escola ideal para a pesquisa, momento em que visitamos algumas instituições e, por meio de conversas e observações preliminares, pudemos fazer nossa escolha. Essa sondagem foi realizada a partir de um roteiro com critérios básicos, com o qual verificamos pontos concernentes a identificação de práticas democráticas e que objetivassem a formação cidadã, tais como: a existência e vivência de mecanismos democratizadores, os modos dialógicos de relação com a gestão, diferenças de

tratamento hierárquico, identificação de regras da escola e práticas da gestão em prol da democracia, devidamente organizadas e detalhadas no Apêndice A.

As escolas públicas de ensino médio estão imersas num nível de ansiedade por consecução de metas estabelecidas nos planos de gestão, justamente por conta da abordagem gerencialista adotada nos sistemas de ensino, com particular recorte para o sistema de ensino estadual de Pernambuco. Por conta disso, tivemos dificuldade em encontrar a escola para nosso estudo. As duas escolas inicialmente levantadas para a realização da análise foram descartadas devido a recusa por parte da gestão e alunos em participarem do Grupo Focal.

Na escola A, o gestor A1 nos recebeu com educação e cordialidade, porém afirmou preliminarmente que seria impossível conseguir marcar uma reunião de grupo focal devido à falta de espaço na escola, mas principalmente pelo fato de a gestão considerar o momento como perda de tempo para os estudantes, uma vez que sua carga horária precisaria ser totalmente dedicada aos estudos das diferentes áreas do conhecimento, que estavam segundo o mesmo, com pendências no que diz respeito aos conteúdos do ENEM e vestibulares. Mesmo com nossa argumentação de que o grupo focal seria um momento de reflexão, mas também de formação sobre conceitos inerentes ao exercício da cidadania, a recusa permaneceu.

Na escola B, o mesmo foi relatado pelas duas coordenadoras com quem conseguimos conversar, que explicaram que o ensino médio não era acessível a esse tipo de pesquisa, pois os estudantes têm pouco tempo e muito conteúdo pra ser estudado. Os gestores não se mostraram abertos ao diálogo na única vez que estiveram presentes dentro da escola ao longo das três visitas realizadas, justificaram-se dizendo que não poderiam nos atender por ter uma demanda de atividades e reuniões a ser cumprida.

O gestor C2 da escola C se mostrou disposto a contribuir com a pesquisa e realização do grupo focal, foi bastante solícito e aberto ao diálogo, porém a instituição não contava com bons resultados nos indicadores educacionais, o que se associou ao fato de o gestor C2 não demonstrar preocupação com a situação, tornando-se acomodado à baixa qualidade do ensino oferecido, justificando as baixas notas por problemas relacionados a comunidade, como violências e uso de drogas. Este argumento não nos convenceu, uma vez que escolas em mesmas condições não apresentam os mesmos índices negativos.

Nestes termos, a escola C não se configurou para nós como uma opção de escola com uma gestão democrática, uma vez que, como estudado em pesquisas anteriores (BOTLER E CORDEIRO, 2013), os resultados educacionais estão atrelados à forma de gestão. Além disso, a gestão tem como concepção que a democracia na escola é restrita a permitir o acesso a ela, sem levar em consideração que a democratização deve incluir acesso a um ensino de qualidade. Não é porque a escola está numa comunidade pobre e com casos de violências que o ensino não precisa ser de qualidade. Esses posicionamentos percebidos na gestão nos fizeram almejar outra escola.

Dado o exposto, ao pensarmos sobre uma escola com gestão democrática e que estivesse aberta à pesquisa mesmo nos anos finais da escolarização, voltamos nossa atenção à escola D que é possuidora de ótimos resultados educacionais, como as duas primeiras e também se enquadra nos requisitos elencados para a escolha da instituição a ser pesquisada, conforme o Apêndice A.

Para escolher a escola D verificamos a existência e vivência de mecanismos democratizadores e percebemos que há na instituição eleição para diretores, está ocorrendo de forma democrática, com períodos para debate, campanha e votação paritária, com a participação dos estudantes. A gestão atual foi eleita e está a menos de um ano no cargo, sabendo que seu mandato é de quatro anos; reuniões do Conselho Escolar, com ata de frequência e horários pré-determinados em conjunto; reuniões do Grêmio estudantil semanalmente as segundas feiras, com ata de frequência, pauta e registros formais; representantes de turma, escolhidos democraticamente entre os estudantes; reunião semanal do Conselho Técnico Administrativo- CTA, que se trata de um grupo que tem a responsabilidade de administrar a escola, junto com os gestores, sendo composto por representantes de todos os segmentos escolares, normatizado por uma Portaria normativa que rege a instituição; e a Reunião mensal do PLENO, que é a maior instância deliberativa e consultiva da instituição, com a participação apenas dos gestores, professores e técnicos de nível superior; e a Associação de Pais de Alunos, que é dirigida por pais escolhidos pelo grupo para ajudar, sugerir e fiscalizar a qualidade de ensino da escola.

Em face do exposto, consideramos que os mecanismos democratizadores encontram-se ativos e atuantes, com reuniões regulares e ações efetivas. Vale ressaltar que recentemente foi aprovada pelo Pleno, a votação dos estudantes no

CTA, requerida pelos mesmos, através do esforço do Grêmio. Este aspecto demonstra que há atividade política por parte dos estudantes, bem como que a mesma é estimulada e respeitada na instituição.

Outro fator observado foi a relação da gestão com os professores, funcionários, estudantes e pais. Percebemos que as relações se dão de forma harmônica, com respeito e cordialidade, sendo os gestores sempre educados e solícitos, estando sempre disponíveis a todos os segmentos escolares, mesmo com as atribuições que se dispõem a cumprir. O acesso à gestão é facilitado e não há hierarquia aparente nas relações, há, no entanto, uma boa distinção de papéis, em que cada um faz aquilo que lhe compete fazer para o bom funcionamento da escola. Não percebemos formas diferenciadas para tratamento de acordo com a hierarquia, neste primeiro momento de observação.

Percebemos a ausência de regras e normas escolares expostas em murais, como costuma acontecer em diversas instituições sobre os diversos assuntos concernentes à conduta na instituição, porém identificamos a presença de uma única regra afixada nas paredes da escola, acerca da obrigatoriedade do uso do fardamento, o que nos causou estranheza justamente por estar destoante do comportamento dos estudantes. Esse fato, no entanto, será descrito e analisado no Capítulo 5. Como regra implicitamente seguida, identificamos o respeito aos horários de entrada na escola, norma seguida pela maioria dos estudantes, mesmo sem a cobrança de funcionários.

Ainda nesse momento exploratório de observação, consideramos a existência de práticas gestoras em prol da democracia, como o posicionamento aberto ao diálogo por parte da gestão, que sempre está disposta a receber os professores, funcionários ou qualquer outro segmento. Constatamos que os funcionários e o corpo docente estimulam a participação dos alunos e de toda a comunidade escolar, o que ficou evidente em ações voltadas à democratização, como as falas das coordenadoras de ensino com os estudantes, cobrando e estimulando as reuniões do Grêmio e a organização da representação estudantil por sala, bem como ajudando os estudantes com reuniões de preparação para o Conselho de Classe.

Além dos fatores elencados, levamos em consideração os resultados de aprendizagem passíveis de medida em termos dos indicadores educacionais, que evidenciam dados favoráveis de aprendizagem, bem como a preocupação da escola com o sucesso escolar dos estudantes, o que se relaciona a democratização do

ensino, uma vez que a escola proporciona aquilo que é de sua responsabilidade, a construção dos conteúdos escolares por parte dos alunos. Por fim, decidimos coletar os dados na escola D, por possuir a maioria das características estudadas e elencadas anteriormente, bem como a gestão e os outros segmentos escolares franqueados à coleta de dados. Outro fator que contribuiu para a escolha da escola D, mas não determinante, foi a proximidade com o próprio Programa de Pós-Graduação em Educação, que nos cedeu o espaço e equipamentos para a realização do grupo focal.

A Escola D foi escolhida por seus altos resultados educacionais, afinal já esclarecemos que eles interferem na formação cidadã dos estudantes, mas também por termos uma escola que vai contribuir para nossa formação, por ser um espaço que é referência não apenas por suas notas altas, mas pela forma multidisciplinar como trabalha e por ter práticas democráticas rotineiras, resguardadas nos mecanismos democratizadores. Trata-se ainda de uma escola campo de pesquisa por princípio, já que o decreto que fundamenta sua origem já a institui como tal, o que facilita a abordagem do pesquisador e a própria coleta de dados.

4.2.2 Estudo de Caso: Observação

O estudo de caso focalizou procedimentos de observações sistemáticas na escola, orientadas por questões previamente definidas, explicitadas no roteiro (Apêndice B), elaborado com base no processo de revisão da literatura (VIANNA, 2007), nas quais buscamos identificar práticas gestoras e outras ingerências que tivessem contribuído para a formação dos conceitos de democracia e justiça dos estudantes, bem como de sua formação cidadã. Os dados coletados foram registrados num diário de campo, no qual colocamos os pontos principais observados e o que conseguirmos anotar de forma imediata. A fim de não perder informações importantes ao sair da instituição a cada dia de coleta, gravamos áudios com nossas impressões e aspectos que não conseguíamos anotar. Estes dados subsidiam a caracterização da escola e as descrições e análise que se seguem.

4.2.3 Estudo de Caso: Grupo Focal

Utilizamos a técnica do grupo focal, por sua nova roupagem construída a partir dos anos 1980. Tal técnica teve origem voltada para pesquisas de marketing nos anos 1920, que buscavam consensos de opiniões sobre produtos em busca da

melhoria da qualidade dos mesmos. Posteriormente, entre os anos de 1970 e 1980 foi utilizada em pesquisas sobre comunicação, devido à grande quantidade de dados que é capaz de gerar e somente nos anos 1980 foi redescoberta e adaptada para as ciências sociais e humanas passando a ser usada em pesquisas qualitativas, por sua grande eficiência em expor as percepções grupais. Entre os autores que a discutem, há certo consenso sobre seu conceito, sendo o Grupo Focal

uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio de interações grupais, ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (SMEHA, 2009 p. 261)

Segundo esta autora, essa técnica exige bastante do pesquisador, pois ele deve estar preparado para coordenar o grupo e ter total domínio sobre o tema de estudo. As opiniões, mesmo as individuais, são consideradas opiniões do grupo, já que naquele momento há uma construção de significados elaborada e enunciada coletivamente; trata-se de uma técnica compreensivista e construcionista. A autora aponta para uma preocupação que também era a nossa no início da pesquisa, quando ela esclarece que é grande a quantidade de dados que são obtidos no grupo focal, porém como conseguimos realizar apenas uma experiência do tipo, conseguimos então transcrever todos os dados, que foram plenamente aproveitados.

Nesta técnica não existe uma verdade a ser descoberta e sim uma verdade que se constrói no arrolamento que se estabelece na pesquisa. Sendo assim o pesquisador precisa ter consciência moral da implicação de sua técnica, pois está lida com seres humanos e esta é “uma oportunidade que o pesquisador e os participantes tem de exercer uma autorreflexão que poderá se traduzir em ações emancipatórias” (SMEHA, 2009 p.264-265). Neste sentido, compreendemos o grupo focal como uma técnica que não apenas permite coletar dados para a pesquisa, mas principalmente, contribui, por meio do próprio debate ali estabelecido, para a problematização de temas pertinentes ao grupo e seu crescimento a partir dali. Nestes termos, acreditamos ter contribuído com a organização escolar por meio do grupo focal como certa forma de intervenção intencional.

No grupo focal identificamos as percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito do assunto. O grupo foi coordenado por um moderador, a própria pesquisadora, que segundo Dias deve

conhecer bem os objetivos; ser neutro, flexível e ter experiências em dinâmicas de grupo; promover a participação de todos. É recomendável que ele não seja envolvido com o problema em foco, exceto em pesquisas acadêmicas. É responsável pelo guia de entrevista, condução da discussão, análise e relato dos resultados. Deve ser auxiliado por um anotador ou gravação de áudio e/ou vídeo (2010, p.4).

Baseados nessa teoria e não obstante as grandes dificuldades encontradas, conseguimos realizar uma única experiência com grupo focal, realizado na própria universidade em que a escola D está inserida, para facilitar a assiduidade e proporcionar um ambiente que já é conhecido dos mesmos. Participaram da reunião 12 estudantes do ensino médio. A escolha desse nível de ensino da educação básica se deu pela necessidade específica de nossos objetivos de pesquisa, que se relacionam com a aptidão para o exercício da cidadania, sendo os estudantes com idade entre 14 a 18 anos, período em que já se preparam, e em alguns casos, participam na sociedade enquanto cidadãos, a partir dos 16 anos de forma optativa e obrigatoriamente aos 18 anos.

Outro fator que nos atrai a este grupo, é a proximidade com a idade adulta, já esboçando suas opiniões alicerçados em uma bagagem cultural vasta, o que acreditamos ser parte do exercício da cidadania e indicativo, de certa forma, de maior maturidade intelectual e argumentativa.

No ensino médio está o resultado dos anos de escolarização, tanto na perspectiva de construção dos conhecimentos disciplinares como na formação do educando. Esses anos da educação básica também foram escolhidos como critério porque os estudantes já conhecem bem a instituição que integram, uma vez que seu ingresso ocorre no 6º ano do ensino fundamental via processo seletivo e, portanto, estão lá a pelo menos cinco anos. Dessa forma, estes estudantes presenciaram pelo menos duas eleições de diretores, incluindo a dos atuais gestores e já apresentam a capacidade de identificar suas práticas e de refletir a respeito, inclusive sobre a influência deles em sua formação e no preparo para a cidadania.

A primeira dificuldade encontrada para a realização do grupo focal foi a necessidade ética da pesquisa, e que também foi exigência da escola, de que cada

estudante que quisesse participar do grupo focal, precisaria trazer assinado pelos pais ou responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os pais ou responsáveis autorizariam os menores a participarem do Grupo Focal, cientes de que o Grupo Focal seria gravado em vídeo, porém sua imagem e identidade seriam mantidas sob sigilo. A gravação serviu apenas para facilitar e enriquecer a apreensão dos detalhes de dados coletados.

Abordamos os estudantes com o apoio do professor 1, que leciona filosofia na instituição, e nos auxiliou na abordagem e motivação dos alunos para que participassem do grupo focal, porém mesmo assim, houve certa resistência. Entre os motivos de resistência detectados por parte dos alunos, destacamos: a grande quantidade de pesquisadores que os abordam com o objetivo investigativo, visto que a escola é campo de pesquisa das diversas licenciaturas e pesquisadores da Educação; a falta de motivação dos mesmos para participarem de mais uma atividade, uma vez a maioria já possui a agenda cheia durante toda a semana, seja com atividades na escola, seja com cursos em disciplinas isoladas e outros idiomas; o horário do almoço para a realização do grupo focal também foi um fato que dispersou os alunos, que tiveram que abrir mão de seu horário de descanso; a necessidade de trazer o Termo de Consentimento assinado pelos pais, pois alguns esqueciam de pedir aos pais a assinatura, ou simplesmente esqueciam de nos entregar.

Dado o exposto, reunimos Termos de Consentimentos de estudantes suficientes para a realização de apenas um Grupo focal, com margem para os faltosos.

A experiência do grupo focal

A reunião foi realizada no horário intermediário de cinquenta minutos, entre os turnos da manhã e da tarde, relativo ao almoço dos estudantes, porém a duração do grupo focal acabou extrapolando esse horário, em mais vinte minutos, devido as discussões calorosas e vontade dos participantes de continuar.

Em semicírculo demos início ao grupo focal, seguindo o roteiro (Apêndice C) previamente elaborado, que consistiu em apresentação da mediadora e pesquisadora, exposição e explicação sobre o tema da pesquisa; apresentação de vídeo com a fala da professora Marilena Chauí, no qual a professora explicita uma

situação-problema cotidiana que enfrentou ao ir ao banco e que utilizamos como motivador, já que nos permite refletir sobre os comportamentos humanos em situações injustas.

A professora conta no vídeo de forma detalhada e engraçada o que aconteceu quando, ao chegar em um banco para sacar dinheiro, se deparou com um carro enorme parado na rua, de forma a impedir a entrada, ocupando três vagas de estacionamento, ficando sua filha impossibilitada de estacionar o seu carro. Assim sendo, a professora desceu, enquanto sua filha precisou levar o carro para estacionar em outra rua bem distante do local, já que as vagas estavam todas tomadas pelo referido carro. Ao entrar na agência bancária, a professora acabou sendo provocada pela mulher que descera do carro enorme que inviabilizava o estacionamento e houve uma discussão, acalorada posteriormente com a entrada do condutor na mesma agência bancária, cena que é relatada e comentada no vídeo. Os mesmos se consideraram corretos por serem possuidores de uma Mercedes e esta, por ter a marca que tem, precisava ficar onde ficou, na frente das três vagas de estacionamento e não distante do banco para não serem assaltados, já que o carro – propriedade privada - é visto como um valor que se sobrepõe aos valores dos demais cidadãos se por não caber em apenas uma vaga. Essa atitude denota uma abordagem de justiça liberal. Ainda a insultaram com linguagem popular de baixo calão e a classificaram como *mal-educada*. Por fim a professora universitária também os insultou, porém de uma forma que eles não compreenderam, com linguagem *culta*, mais elaborada, repleta de metáforas que usou. O insulto da professora ultrapassou seus próprios limites da argumentação em prol do uso coletivo das vagas, denotando a abordagem da justiça comunitarista.

Nossa intenção com a apresentação do vídeo foi demonstrar uma situação cotidiana em que concorreram argumentos que se contrapõem, ora alicerçados na concepção de justiça liberal, ora na concepção de justiça comunitarista. A seguir, passamos a apresentar a discussão dos estudantes.

Os estudantes assistiram o vídeo e deram risadas com o relato. Num primeiro momento fizemos perguntas relativas a situação da professora e buscamos identificar as concepções de justiça dos estudantes nessa situação; posteriormente perguntamos sobre situações de injustiças presenciadas pelos alunos. Num segundo momento focamos na descrição e reflexão sobre situações de injustiça dentro da escola, levantadas pelos próprios estudantes. Tentamos ainda perceber

as ações da gestão em relação a estes problemas e percebemos as conclusões e discussões favorecidas pela conversa do grupo focal, sendo os estudantes capazes de formularem análises sobre a gestão e suas práticas, não apenas avaliando, mas criticando de forma construtiva e buscando alternativas aos problemas enfrentados que fossem considerados justos e democráticos.

O grupo de estudantes acabou por refletir sobre a complexidade e responsabilidade da atuação da gestão em prol do exercício da cidadania e analisaram empaticamente sua função. Concluíram, entre outros pontos, que o papel da gestão é complicado e precisa visar o bem da maioria e das minorias, respeitando os estudantes e criando um ambiente de justiça social, visando o bem da coletividade, ou seja, numa perspectiva comunitarista.

As observações e o grupo focal foram estratégias que nos deram subsídios para perceber a realidade vivenciada na escola e compreender qual é a concepção dos estudantes sobre justiça e democracia, além de contribuir, proporcionando a discussão, para que estes envolvidos construam significados e amadureçam enquanto cidadãos, a partir da reflexão sobre o tema.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, cunhada por Laurence Bardin (1977. p.31), que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” a partir da qual pudemos tratar os dados com o uso de categorias de análise, que precisam obedecer a algumas regras também estabelecidas pela autora, a saber: devem ser homogêneas (conter dados do mesmo tema, técnicas iguais para a coleta), exaustivas (não omitir nada), exclusivas (um mesmo elemento não pode estar em mais de uma categoria), objetivas (devem chegar a resultados iguais) e adequadas (ao conteúdo da pesquisa).

Dessa forma, elencamos três eixos para a análise, que respondem a nossa pergunta de pesquisa, a saber: Como práticas de gestão possibilitam a formação de conceitos éticos fundamentais, tais como os de justiça e de democracia, em alunos, visando uma formação cidadã? Estes eixos atendem ao nosso objetivo geral que é analisar as contribuições da gestão escolar na formação de concepções de Democracia e Justiça dos alunos, numa perspectiva de formação cidadã, conforme o que se segue: 1 - Práticas de gestão que caracterizam atenção à formação cidadã;

2. Diferentes influências da organização dos comportamentos para uma formação cidadã; e 3. Concepções sobre democracia e justiça dos estudantes.

Ressaltamos que esta abordagem, por se propor a análise das comunicações, permite focalização não apenas nos conteúdos expressos em falas de entrevistas, mas também em outras formas de manifestação dos sujeitos diante de acontecimentos, a exemplo de práticas cotidianas de comunicação dentro da escola. Segundo a mesma autora, “em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1977. p.32).

Sendo assim, analisamos as práticas, comportamentos e reações observadas na instituição, relacionando-as com a interação e os consensos formados com a reunião do grupo focal e as apresentamos nos dois capítulos que se seguem.

5 Caracterização da escola campo de pesquisa

A Escola D faz parte da Rede Federal de Ensino, por estar vinculada a um campus universitário e tem como principal objetivo “promover a formação integral de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”, além de ser campo de pesquisa para as diversas licenciaturas e pesquisadores da Educação.

Desenvolve regularmente atividades de ensino em 14 turmas, sendo sete no turno da manhã e sete no turno da tarde, que vão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, atendendo uma média de 420 alunos anualmente.

A Escola D observada objetiva o desenvolvimento de habilidades além das atividades disciplinares em seus educandos e objetiva que estes consigam:

Desenvolver o seu instrumental de pensamento e assim comunicar-se através de suas variadas formas de linguagem; autodeterminar-se pensando e vivendo com o senso crítico o seu meio-ambiente, fazendo inferências, levantando hipóteses, testando e avaliando; e apropriar-se do conhecimento como instrumento fundamental para a compreensão do mundo, sendo esta condição essencial para o exercício da cidadania (fragmento retirado do site da escola D).

Esses objetivos que vão além do conhecimento acumulado pela humanidade, são conteúdos que valem para a vida e formam o cidadão para exercitar a cidadania.

A instituição tem sua organização e funcionamento regidos por uma Portaria Normativa que data de 1993, e se encontra disponível para todos de forma digitalizada no site da instituição. É considerado um documento ultrapassado, não só pelos alunos como também pelos funcionários e gestão, mas até o momento ainda é o único documento que organiza e regulamenta a instituição. Possui várias emendas, mas estas não são disponíveis ao público estudantil nem ao corpo de funcionários.

Mesmo sendo vinculada a universidade, a Escola D não conta com nenhuma forma de cobrança ou enquadramento por parte da mesma. A organização interna e de rotina da instituição tem autonomia, sendo apenas as decisões mais importantes, como ordens de serviço, liberação extraordinária de profissionais, ou ainda questões

que estejam em divergência com a Portaria levadas diretamente a seu órgão superior.

Para efeito de melhor compreensão e apresentação dos dados, relatamos a seguir, de forma resumida, um dos acontecimentos que mais nos chamou a atenção nas observações por elucidar os aspectos concernentes a práticas da gestão, que ora se mostram atenciosas ora pouco atentas à formação cidadã. Este fato ocorreu concomitantemente ao período de nossa observação e gerou uma excessiva movimentação na escola por parte dos alunos e, em resposta a isso, diversas formas de ação, dos diversos segmentos escolares, principalmente dos gestores, o que denotou as várias concepções de justiça, de democracia, bem como aprendizagens e ações em prol da formação cidadã. Relatamos a seguir o fato e o movimento denominado pelos alunos de “Manifesto da Primavera”:

O Manifesto da Primavera

A história começou quando o gestor D2, vice-diretor, se ausentou da instituição para uma viagem como congressista. A instituição ficou sob responsabilidade da gestora D1, diretora da Escola D. Nesse momento, os estudantes já lideravam uma atividade extracurricular que culminaria na sexta-feira, com uma festa na instituição no turno da tarde, a Festa da Primavera. A festa era a culminância de um projeto que tinha como tema a Primavera, e os estudantes haviam combinado de não utilizarem neste dia, especificamente para o horário da festa que ocorreria no período da tarde, a farda escolar.

O problema começou quando alguns estudantes decidiram vir sem o fardamento já no horário das aulas (de manhã), porque ficariam direto para a festa. A gestora D1, ao ver os estudantes sem fardamento, dirigiu-se a porta de entrada de entrada da instituição e decidiu quem entraria para assistir as aulas e quem ficaria barrado, por falta de fardamento.

Os meninos que usavam bermuda e algumas meninas que usavam *legging*, bermudas ou saias longas puderam entrar na escola, no entanto quatro garotas que estavam com shorts considerados curtos pela gestora D1 foram impedidas de entrar por conta dos trajes. A gestora D1 então lhes ofereceu roupas dos “achados e perdidos”, que foram aceitas pelas alunas que não queriam perder aula, mas que

não gostaram da atitude de apenas elas terem sido barradas, nem da forma com que a gestora D1 se dirigiu a elas sobre suas roupas.

A gestora D1 então imprimiu um informativo e colou em todos os quadros de avisos e portas das salas, que mencionava a portaria normativa que dispõe sobre o fardamento e explicita a obrigação do uso do uniforme completo. O aviso dizia o seguinte:

Atenção pais e estudantes: a partir da próxima segunda feira só será permitida a entrada na escola com o uniforme completo: calça jeans (ou short da educação física), sapato fechado e camisa da farda, conforme a orientação da Portaria normativa Nº 01/1993 que, no Artigo 57, alínea d, diz que: 'São deveres dos alunos: apresentar-se sempre no Colégio devidamente uniformizado e portando o material escolar exigido'.

Após este ato, a diretora D1 passou de sala em sala reforçando o aviso e explicando seus motivos para impedir o uso dos shorts das meninas. Explicitou que se tratava de uma forma de cuidar das meninas, preservando a segurança das mesmas e julgando ainda que os shorts não eram condizentes com o ambiente de estudo e que denegriam a imagem das mesmas. Em suas palavras, afirmou categoricamente: “uma filha minha não poderia utilizar shorts como os que vocês estavam vestindo!”.

A fala da gestora D1 causou indignação e os estudantes se organizaram no fim de semana, via grupo de Facebook e decidiram fazer um protesto na segunda-feira, vindo todos para a escola desuniformizados de alguma forma, para mostrarem que não concordavam com a atitude da gestão. Isso foi feito.

Na segunda seguinte, grande parte dos alunos (exceto 6º e 7º anos) chegaram a instituição sem uniforme completo, ou seja, todos utilizavam a camisa da escola, porém a calça do uniforme e os calçados foram descaracterizadas: em vez das calças jeans, utilizaram shorts curtos, bermudas, *leggings* e etc, além das mais diversas formas de sandálias. O movimento foi liderado pelos estudantes do Grêmio, mais especificamente, estudantes do 2º e 1º anos, turmas das quais as meninas barradas faziam parte. Foi permitida a entrada dos estudantes normalmente.

Após o início das aulas, a gestora D1 passou de sala em sala (exceto no 6º ano, em que todos estavam uniformizados corretamente) fazendo as seguintes

colocações: avaliou o protesto como previsível e infantil, disse que os alunos deveriam até sentir vergonha do mesmo, disse ainda que comunicaria aos pais e que certamente contaria com o apoio dos mesmos para enfrentar este problema, e que isso não seria mais permitido. Foi indagada pelos alunos, mas respondeu dizendo que não conversaria com pessoas “fora das regras da escola” e a regra era vir uniformizado, então eles deveriam procurá-la para conversar apenas quando estivessem fardados.

Os estudantes se reuniram no mesmo dia no Grêmio, numa reunião ordinária, que coincidentemente estava marcada para aquele dia da semana e horário, e entre outros assuntos, deliberaram continuar com a “greve”, sendo que agora se organizariam ainda melhor. Pretendiam conseguir a adesão de todas as turmas, mesmo as de alunos mais novos e iriam se organizar para elaborar um documento que confluísse o desejo dos alunos pela flexibilização do uniforme, mas que principalmente abordasse a questão de gênero. Este último aspecto foi por eles destacado por terem relacionado a atitude da gestora D1 de barrar as meninas na entrada no dia da festa da primavera como sexista por conta da discriminação pelo uso de shortinhos, mas não de outros estudantes que também estavam sem o fardamento.

Os estudantes elaboraram um documento nomeado de “Manifesto da Primavera” (Anexo A), fazendo menção ao nome da festa que ocorreu no dia em que houve o problema e se organizaram para no dia posterior fazer um ato de protesto na hora do intervalo.

A direção da escola, ainda no mesmo dia, por volta das 23:00h, tarde da noite, mandou um e-mail para os pais e responsáveis pelos alunos, comunicando que os alunos estavam fazendo um protesto ilegítimo e desrespeitoso, vindo sem uniforme para a escola e solicitava o apoio dos pais para que os alunos cumprissem as regras de fardamento, agora afixadas nas paredes da instituição.

No dia seguinte, com o documento em mãos, os estudantes - que já contavam com o apoio de alguns pais e professores, imprimiram cópias do Manifesto da Primavera e distribuíram entre professores, técnicos, servidores e os próprios alunos, convocando-os para o “ato” na hora do intervalo, no refeitório. No horário marcado, todos os segmentos se encontravam no local marcado e após organizarem um grande círculo, foi feita a leitura de documento por algumas estudantes, que criticavam a ação considerada sexista do gestor D1 e a forma

autoritária com que o protesto da segunda-feira teria sido tratado por ela, bem como o sentimento de opressão, relacionado à solicitação feita por ela aos pais para que a ajudassem na imposição do fardamento, o que ia de encontro a uma de suas promessas de campanha, que era a flexibilização do uniforme. A gestora D1 e o gestor D2 também chegaram e ouviram a leitura do documento, além de terem a oportunidade de falar após essa leitura.

A equipe gestora, agora liderada pelo gestor D2 que chegara de viagem, decidiu se abrir ao diálogo e resolver a questão, marcando uma reunião para o dia posterior (quarta-feira), com os representantes de turma. A gestora D1 insistiu na exigência do uniforme. O gestor D2 não se importou e disse que o fato seria resolvido.

No dia seguinte, os estudantes se reuniram preliminarmente para acertarem suas reivindicações entre si e depois partiram para a reunião com a gestão e os representantes de todas as turmas e, após um pedido prévio de desculpas da gestora D1, o diretor D2 sugeriu a realização de uma consulta pública para escolherem o novo fardamento da instituição, o que foi acatado pelos alunos presentes. Vale ressaltar que ele chegou para a reunião com a proposta pronta, com datas e prazos para a consulta pública, o que se daria num prazo curto, pelo planejamento em menos de um mês, atendendo a demanda considerada urgente pelos estudantes (Anexo C).

Os prazos começaram a valer no outro dia com a inscrição de propostas de fardamento, que seriam como “chapas a serem votadas”. O processo, no entanto, estendeu-se por mais tempo que o previsto devido a demanda por participação dos pais na votação. As várias discussões e o processo de entrada dos pais entre a comunidade a ser consultada, fez o processo demorar mais que o previsto, culminando quatro meses depois, período em que não estávamos mais coletando os dados de pesquisa, mas cujo resultado viemos a conhecer. A consulta pública decidiu que os estudantes poderiam vir com qualquer camisa contendo a logomarca da escola e, entre as opções, a camiseta oficial da escola, a de Educação Física e as dos diversos jogos, independente do ano. Na parte inferior do fardamento escolheram a calça jeans como obrigatória e os calçados ficaram livres, sendo de total escolha dos alunos. Compreendemos que o consenso obtido a respeito da calça comprida tenha sido resultado de negociação, bem como de argumentação convincente que, de alguma forma, legitima a atitude da gestora D1.

Vale ressaltar que este é um resumo de uma sucessão de fatos observados que nos chamaram a atenção, sem toda a riqueza de detalhes, uma vez que serve apenas para que o leitor possa compreender em que contexto estão inseridas as observações destacadas nas categorias de análise, sendo as observações mais precisamente descritas posteriormente no trabalho, à luz de algumas categorias teóricas elencadas.

Esse episódio nos permite mais uma vez refletir sobre a capacidade da escola em ser um *lócus* para a formação de cidadãos e primeiro contato com a democracia, pois apenas nessa conjuntura, já ficaram evidentes formas de atuação, organização e comportamentos semelhantes aos sociais, sendo a escola um micro campo de convivência que, assim como na sociedade, conta com uma forma de organização democrático-representativa.

Desta forma, o gestor é como o prefeito, escolhido por eleições diretas e voto paritário; os representantes de todos os segmentos da escola que compõem o CTA são como os vereadores, que criam ou levam as propostas de leis trazidas pelos cidadãos e deliberam sobre assuntos importantes da escola; o Grêmio, a Associação de Pais de Alunos e o Conselho de Classe são por nós correlacionados às associações e grupos que atuam na sociedade civil, como corporações de trabalhadores, ONGs, grupos de minorias e etc; e, individualmente, todos os segmentos representam os cidadãos, cada grupo com seus interesses coletivos e individuais. Destacamos que todos os membros dessa comunidade escolar compõem a sociedade e desempenham outras funções nela, exceto os estudantes que, como *cidadãos em formação*, participam apenas da organização familiar e escolar, a fim de quando chegarem à idade certa, estarem aptos para o exercício da cidadania no campo macro político. Os fins dessa microsociedade, especificamente na educação básica são, segundo a LDB, Artigo 22: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996).

Percebemos que assim como na sociedade, as lutas e pressões por demandas de grupos existem e, para a conquista daquilo que se deseja, é necessário organização e esforço, o que ficou explícito no movimento que buscou a flexibilização do uniforme e reclamou o tratamento recebido por parte da gestão que

foi considerado autoritário. Os estudantes foram proativos, se reuniram, discutiram, distribuíram funções, dedicaram tempo e estudo em prol da estruturação da sua argumentação, organizaram um protesto para mobilizar todos os segmentos e dialogaram com a gestão por sua demanda. Achamos válido mencionar que os estudantes também poderiam ter escolhido em vez do protesto, o caminho convencional, levar a demanda organizada para a reunião do CTA via representação do Grêmio, mas a atitude da gestora D1, ao ser surpreendida com os alunos sem fardamento e os ter barrado, os fez se sentirem injustiçados, uma vez que ela foi inflexível, ao que foi colocado como uma de suas promessas de campanha, a flexibilização do fardamento, e os fez de certa forma revidar com um ato também extremo.

Os diversos segmentos da escola, professores, pais de alunos e funcionários foram analisando os fatos e escolhendo seus lados, apoiando ou se manifestando contrários ao movimento e, sob esta pressão, a gestão se mobilizou a agir de duas formas: o pedido de desculpas da gestora D1 pelas falas inapropriadas e o processo de consulta pública sobre a flexibilização do uniforme.

A gestão se mostrou aberta ao diálogo, não apenas estando disponível, mas ouvindo e compreendendo as reivindicações dos estudantes, reconhecendo seu erro no que diz respeito às falas e juízos morais explicitados, mas também levando os alunos a perceberem as normas e procedimentos existentes e a necessidade de cumpri-los, sendo o caminho do diálogo e da representação democrática a forma de resolver os impasses, organizados mediante a reunião extraordinária e aplicação do calendário e regras para a consulta pública relativa à flexibilização do fardamento.

Os segmentos escolares encararam as circunstâncias de modos diversos e, entre os professores, percebemos dois grupos com posicionamentos distintos: o primeiro e menos expressivo, não tratou do tema nas aulas nem procurou se envolver, considerando o movimento desnecessário, considerando possível resolver tudo com o diálogo. A título de exemplo temos o Professor 2 que, em conversas informais nos disse não entender os alunos e essa vontade de protestar, pois acreditava que eles poderiam conversar apenas com a gestão e resolver o problema da fala da gestora D1, que realmente tinha sido exagerada, mas pertinente com as regras da instituição; e o segundo grupo foi o dos professores que apoiaram o movimento, mais expressivos porque se posicionaram publicamente e inclusive conversaram com a gestão. Eles eram referenciados nas falas dos alunos como

espécie de porto seguro, a exemplo dos professores de filosofia e física. O professor 1, que ministra filosofia na instituição, chegou a usar boa parte de sua aula para o processo de análise dos acontecimentos, elogiando e encorajando o movimento em seus comentários, inclusive deixando claro que, caso alguém fosse barrado pela gestão, suas aulas seriam feitas em outros espaços e dessa forma ninguém seria impedido de participar nem prejudicado, o que foi endossado pelo professor 3 na sua aula de física.

Entre os funcionários percebemos vários pontos de vistas, porém a maioria se mostrou bastante surpresa com o movimento, dentre os quais três se destacaram. O Funcionário 1 afirmou em conversas informais que o movimento beirava o absurdo e deveria ser reprimido o mais rápido possível, sendo sua pauta inaceitável. Já o funcionário 2, afirmou que concordava com as reivindicações dos alunos, mas achava que o comportamento deles no protesto estava fugindo do controle, que eles deveriam parar de vir sem o fardamento e conversar com a gestão. O Funcionário 3 explicou que os estudantes não costumam ter esse comportamento, que estranhou a forma como de repente eles começaram a agir assim e que não concordava nem discordava do movimento, mas achava que o fardamento era necessário.

É perceptível que há uma disputa de valores posta nessa situação, de um lado a gestora D1 que concebe a sua função como a de mantenedora da ordem, alguém que deve zelar para que as normas sejam cumpridas na instituição e que é incumbida da função de decidir o que fazer nos momentos em que algo de extraordinário acontece, como no caso do descumprimento das normas da escola, quando os estudantes se apresentaram sem fardamento no horário da aula. Sua perspectiva e valores a fizeram escolher quem entraria na escola e quem ficaria de fora.

Por outro lado, os estudantes entendem o que o papel da gestão é de proporcionar um ambiente adequado ao estudo e de tomar as decisões em prol do bem da comunidade, sendo que para tanto precisa ser imparcial e deixar de lado seus valores pessoais para julgar o certo e o errado para todos. Nesse sentido, as estudantes barradas, que não conferem demérito a seus shorts, têm a aprovação dos pais para usá-los e acreditam terem sido discriminadas pela gestora D1, decidem protestar pelo ato da gestão, mas não apenas isso, aproveitam para incitar o debate sobre a flexibilização do uniforme junto ao Grêmio, que as apoia e por isso começa a disputa.

6 PRÁTICAS NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Quando começamos esta pesquisa, suspeitávamos que práticas de caráter democrático e justo na gestão escolar poderiam influenciar nos processos de formação dos estudantes, não apenas favorecendo um ambiente pedagógico propício ao aprendizado dos conteúdos disciplinares, mas se configurando como um *locus* em que a democracia fosse vivenciada e percebida na prática, sendo assim apreendida pelos estudantes em formação. Por meio do estudo de caso realizado procuramos ratificar esta suposição com base em dados coletados no “chão da escola”.

As observações realizadas na escola D nos permitiram perceber o que a literatura já nos apontava no que diz respeito à complexidade de nosso objeto de estudo, uma vez que foi possível evidenciar práticas distintas na mesma gestão, que ora se mostraram atenciosas à formação cidadã, ora não. Acreditamos que isso se dá porque as aprendizagens sobre democracia e justiça tratam de algo genuinamente apreendido no âmbito relacional, ou seja, não se aprende a ser democrático e a praticar justiça lendo livros e respondendo exercícios, mas as aprendizagens se dão na forma como as pessoas se tratam, dizem respeito às inter-relações, configurando-se assim como uma análise bastante desafiadora.

Destacamos ainda o fato de a gestão ser composta por duas pessoas, o que também amplia esse enredamento, uma vez que as atitudes da gestora D1 e do gestor D2 diferem em muitos dos acontecimentos observados, como já ficou explícito no relato do Manifesto da Primavera, pois seus perfis de atuação são diferentes. Sendo assim, nossa análise das contribuições da gestão escolar leva esse aspecto em consideração, mas considera a equipe gestora como uma só, já que os mesmos precisam chegar a consensos para liderar e organizar a escola.

Outro fator específico da gestão de escolas é que essa função é caracterizada não apenas pela liderança e coordenação das escolhas da comunidade por meio de mecanismos democratizadores, mas também por atitudes emergenciais relacionadas aos problemas iminentes do dia a dia da instituição, além de aspectos burocráticos necessários ao seu funcionamento, o que rouba tempo das ações com vistas a formação do educando, como atitudes em prol da democracia, que acabam sendo deixadas de lado, já que é necessário pensá-las e planejá-las

antes de executadas e avaliá-las após acontecerem. O grande problema é que no dia a dia, as práticas corriqueiras também precisam estar atentas à democracia e a justiça, mesmo essa sendo uma prática mais difícil já que, como sabemos, muitas vezes o trabalho da gestão se configura como *apagar incêndios* e apagá-los de forma democrática e justa é ainda mais abstruso. Por este motivo, a adequada fundamentação em valores e pressupostos relativos aos direitos e deveres de cada um são certa forma de garantia ao equilíbrio das relações na escola.

Formar para o exercício da cidadania, como já foi discutido neste texto, consiste em proporcionar, através de um esforço educacional, um desenvolvimento de consciência coletiva em sociedade, fazendo com que as pessoas que se agreguem à sociedade, os novos cidadãos, estejam aptos a cuidar dela. Compreendemos também que esse esforço educacional não se restringe às instruções ou aulas de mais uma matéria, como a disciplina “Ética e Cidadania”, mas perpassa pela experimentação e envolvimento na vivência democrática. Assim, práticas atentas a formação de cidadãos devem primar pela construção de valores comunitaristas nos indivíduos. De forma específica, isso se materializa em atitudes não preconceituosas, honestas, de respeito ao próximo, tolerância, valorização da raça e da cultura, responsabilidade social, igualdade e equidade, que reverberam em atitudes e posicionamentos que alicerçam práticas democráticas e justas culminando em tolerância e paz.

Nessa lógica, elencamos práticas e argumentos observados na gestão da escola D, por meio dos quais ora os gestores se mostram pouco preocupados, ora bastante cuidadosos com a formação cidadã dos estudantes. Ressaltamos a partir dos conflitos gerados entre as lógicas dissonantes os argumentos relativos às abordagens da justiça, que são concorrentes.

Entre os aspectos que permitem identificar pouca atenção à formação cidadã, destacamos trecho do relato dos estudantes sobre o impasse da flexibilização do uniforme: eles enfatizam que há uma divergência entre a promessa de campanha e a prática dos gestores eleitos. Conforme o relato dos mesmos, durante o processo de campanha eleitoral, a gestão prometera que haveria uma flexibilização da exigência de uso do uniforme, pelo fato de a calça jeans ser desconfortável para os estudantes. O gestor D2 inclusive rememorou este ponto em um momento de diálogo com os estudantes, após a leitura do Manifesto da Primavera, esclarecendo que essa já era uma preocupação dos gestores desde o processo de eleição. No

entanto, diante dos estudantes que chegaram na escola sem fardamento - mesmo não sendo essa uma prática corriqueira dos mesmos - houve por parte da gestão uma intransigência exercida pela gestora D1, sem considerar que aquele dia seria uma exceção por causa da festa anteriormente planejada, justamente por considerar que a festa estava sendo usada como pretexto para o descumprimento da regra.

A gestora permitiu a entrada de estudantes sem fardamento completo, mas impôs uma condição a quatro meninas para que assistissem às aulas: que estas usassem roupas dos “achados e perdidos” para se adequarem ao fardamento escolar e não serem prejudicadas com faltas. As estudantes concordaram, mas ficaram insatisfeitas, uma vez que outras pessoas que também descumpriram a regra da escola -vir de fardamento completo -, não tiveram essa condição para a entrada na instituição. Dessa forma, sentiram-se discriminadas, uma vez que meninos de bermudas e meninas de *leggings* e saias entraram na escola sem grandes problemas. A indignação das estudantes acabou fazendo com que a gestora D1 de alterasse, pois os mesmos não compreendiam que esta pensou no coletivo quando permitiu que entrassem na escola e quando buscou preservar o cumprimento das regras. Assim, desqualificou os shorts curtos e terminou ofendendo as quatro meninas afirmando categoricamente que: “uma filha minha não poderia utilizar shorts como os que vocês estavam vestindo!”.

Podemos compreender que a gestora D1 foi provocada pela maneira eufórica como as alunas estavam se portando no tal dia, se entendendo possuidoras do direito de também entrar sem fardamento pela concessão realizada pela gestora D1 aos outros estudantes, o que fez com que essa, no momento de conversa com os estudantes em sala, tomasse uma atitude exaltada e menos ponderada, reforçando a regra da escola de forma autoritária, utilizando-se de falas e práticas coercitivas bem como de julgamento moral, com o objetivo de acabar com a insatisfação dos estudantes e fazê-los compreender que estavam errados por burlarem a regra da instituição.

Entendemos que as práticas da gestora D1 foram súbitas e inesperadas, buscando resolver o problema. No entanto, a formação para o exercício da cidadania requer da liderança da escola um papel coerente com a democracia e a justiça, o que inclui o respeito e zelo pelas regras da instituição. Ao tentar ajudar os estudantes, permitindo a entrada de todos, porém condicionando a entrada das quatro estudantes de shorts, a gestora buscou preservar as regras do coletivo, bem

como resguardar o desejo das estudantes de assistirem as aulas, permitindo de forma circunstancial que entrassem na escola, mesmo considerando o fato destas terem burlado a regra de forma mais veemente, por usarem shorts demasiado curtos para uma instituição de ensino.

Na sequência do fato, novo acontecimento decorrente deste amplificou a insatisfação dos estudantes: devido à iminente necessidade de preservar as regras da comunidade escolar, que antes vinham sendo cumpridas sem reclamações, a gestão fez cartazes e os colocou em diversos espaços da escola, nas portas das salas de aula e principais quadros de avisos, informando aos pais e aos alunos que a partir da próxima segunda-feira, só seria permitida a entrada na escola com o uso do uniforme completo, estratégia utilizada para exigir o cumprimento das regras do documento que normatizava o uso do uniforme. Compreendemos que este conflito foi marcado pela argumentação da gestora pautada em valores coletivistas por um lado e, por outro, das estudantes movidas por valores individualistas, uma vez que se aproveitaram da festividade para burlar a regra conhecida por todos e respeitada até então, e virem vestidas de maneira mais informal para a escola.

Na reunião entre a gestão e alunos acerca do Manifesto da Primavera e suas repercussões, a gestora D1 fez uma fala inicial com o objetivo de acalmar os ânimos, justificando-se por suas expressões, e também pedindo desculpas aos que se sentiram ofendidos. A gestora procedeu sua fala ora se justificando e dizendo que tinha sido mal interpretada, ora afirmando que os alunos é que tinham se aproveitado da situação, no sentido de haverem muitas discrepâncias entre o dito por ela e o repassado entre os alunos, muito burburinho. Explicou que não ia acertar sempre, nem por ser psicóloga, nem por ser gestora, e deixou claro que não era gestora por formação e sim professora, mas que essa função, ele estava aprendendo. Apesar dos atropelos da gestora D1, a equipe de gestores reconheceu seu erro e se manteve o tempo toda aberta ao diálogo, principalmente após o comando da negociação ser assumido por um terceiro no conflito, o gestor D2.

O gestor D2, inclusive, esclarece que essa atitude equivocada da gestora D1 deveria ser considerada normal pelos estudantes, uma vez que era necessário facultar a possibilidade do erro ao segmento dos gestores, porque isso também seria parte do processo democrático. Afinal, acreditamos que a função gestora se assemelha a dos professores que, assim como pensado por Alves (2001), é uma profissão em que o bom profissional, deve estar sempre aprendendo.

Nesse mesmo íterim, notamos que a reação dos estudantes, ao se depararem com uma situação considerada por eles como injusta não foi a de calar, mas mobilizaram-se para lutar por seus direitos, o que denota que a escola abre margens para esta prática democrática.

Tivemos oportunidade de presenciar a reunião do Grêmio, na segunda-feira subsequente ao impasse na portaria da escola com as quatro alunas e a gestora D1. O estudante J relatou os fatos ocorridos naquele dia, já tomado pelo protesto organizado via *facebook* e realizado desde o horário da entrada na escola pelos estudantes. Os estudantes realizaram um breve debate sobre o tema, possibilitaram a fala de todos que se inscreveram ao levantar as mãos e, dessa forma, as diversas opiniões foram colocadas. Parte dos alunos acreditava que o correto era acabar o protesto e acatar a proposta de começar o diálogo com a gestão, reclamando sobre como as quatro estudantes sentiram-se discriminadas e aproveitando para requerer a flexibilização do fardamento.

No entanto, os estudantes mais eufóricos, principalmente os líderes do grêmio, se mostraram irredutíveis ao fim do protesto, encarando todas as atitudes gestoras como injustas e autoritárias e argumentando que essa era uma oportunidade única para reivindicar maior participação por parte dos estudantes. O estudante J comparou a realidade escolar com a macrossocial e alegou que os estudantes não podiam deixar de se apoiar e lutar por seus direitos, convencendo com sua boa retórica os outros a participar.

Os estudantes se organizam e lutaram por ideais corporativistas e não coletivistas, atendendo seus valores egoístas de vestirem roupas da moda, chamando atenção na escola pela maneira diferenciada de se vestir, inapropriadas para a unidade de ensino. Isso se evidencia por dois fatores: o argumento de não querer utilizar calça jeans, por ter o material grosso que causa alergias devido ao calor, porém exigem a liberação de shorts curtos do mesmo tecido, mas se recusam a usar o short da educação física, que tem material adequado para o clima quente, por este ser feio; além disso, destacamos o fato de democraticamente, com a consulta pública posterior, terem escolhido mais uma vez, a calça jeans como regra geral.

Ainda sobre o conflito do fardamento, a gestora D1 utilizou a relação de confiança com os pais para pressionar os alunos a voltarem a vestir o uniforme, enviando um e-mail no qual pedia a colaboração das famílias para a fiscalização no

que diz respeito ao uso deste. Além desta atitude, no segundo dia de protesto (terça-feira), ela decidiu utilizar o serviço disciplinar da instituição, na figura do Funcionário 1, lhe atribuindo a função de anotar os nomes dos alunos que estavam sem uniforme para repassá-los posteriormente para a gestão, com o objetivo de fazê-los entender que estavam contrariando a regra e que poderiam ser punidos, o que não surtiu efeito, uma vez que mais e mais alunos aderiram ao movimento. Mesmo com a abertura da gestão ao diálogo, os estudantes resolveram fazer um movimento reivindicatório que se chocava com a postura da gestão que continuava a primar pelo cumprimento da regra, e a discutir o assunto de forma sistemática e ordinária, através da reunião marcada com os representantes de turma, sendo todo o protesto desnecessário. Os estudantes que estavam de fardamento completo por exigência dos pais, trocavam de roupa nos banheiros da escola para apoiar o protesto. A crítica dos estudantes à postura da gestão em exigir o respeito às regras resultou em ameaças a não poderem assistir aula caso o problema persistisse, o que tocou num ponto fraco dos estudantes, que precisavam e queriam assistir as aulas.

As regras e os diversos mecanismos democratizadores existem para impedir práticas autoritárias e prevenir injustiças. Justo é respeitar as normas da comunidade e quando surgirem divergências ou críticas às regras, estas devem ser avaliadas democraticamente, em prol do bem da comunidade; ao gestor cabe fazer com que as normas sejam discutidas e escolhidas democraticamente e cumpridas; e aos estudantes cabe a participação ativa e engajamento. Partindo do pressuposto de que estes direitos não lhe foram negados, acreditamos na possibilidade da resolução dos conflitos via mecanismos democratizadores e diálogo, o que foi ignorado pelos alunos e tratado como “luta” por direitos, como se estivessem sendo injustiçados. As atitudes dos estudantes denotaram valores individualistas e corporativistas em contraposição as atitudes gestoras de cunho coletivista.

O consenso entre as práticas da gestão também é um desafio a ser alcançado, na medida em que cada gestor possui diferentes histórias de vida, formação e experiências, que os fazem assumir posturas diferentes. Dessa forma, pudemos perceber práticas diferentes em momentos isolados e reacionais, mas também e, na maioria das vezes, uma concordância explícita após os acertos entre os mesmos. Isso ocorre porque partilham valores comuns, especialmente sobre os fundamentos da gestão democrática, que é uma tradição na escola D. Como exemplo de reações diferentes dos gestores, temos a discordância na avaliação dos

atos dos estudantes no que diz respeito a legitimidade do movimento de protesto: enquanto a gestora D1 caracteriza o Manifesto da Primavera como ilegítimo e desrespeitoso, inclusive de forma escrita por e-mail e em suas falas nas salas de aula com os estudantes, o gestor D2 o considera legítimo e respeitoso em sua fala no refeitório, chegando inclusive a parabenizá-los pelo protesto, porém afirmando que de certa forma o achava desnecessário, pois tudo que os estudantes levaram como demanda, é sempre ouvido pela gestão e encaminhado ao CTA e assim discutido. Ilustrou com a recente aprovação do poder de voto dos estudantes no CTA, pauta trazida pelo Grêmio, aceita pelo CTA e aprovada pelo Pleno.

Desta forma, considerou o movimento algo desnecessário, mas não ilegítimo, afinal, se havia a demanda da flexibilização do uniforme, por que esta não poderia ter sido levada de forma institucionalizada e democrática à gestão? O gestor D2 ainda destacou que, se não fossem democráticos, não permitiriam aquele tipo de manifestação, muito menos se fariam presentes e estariam dispostos a dialogar como fizeram, além de permitirem a entrada dos desuniformizados em protesto, o que foi endossado pela gestora D1. Esta argumentou que a demanda estudantil estava sendo posta de forma autoritária, classificando a ação dos estudantes como repressora, uma vez que ao invés de formarem uma pauta para o CTA, resolveram “lutar” pelo tipo de flexibilização que alguns gostariam, sem critérios definidos coletivamente na instância deliberativa e sem tiranos a vencer, uma vez que há práticas e vontades democráticas na referida instituição de ensino.

Compreendemos que as diferentes posturas assumidas pelos gestores evidenciam diferentes perfis e valores. Porém a atitude da gestora D1 ao se retratar acerca de suas falas, na quarta-feira em reunião previamente marcada e com a pauta definida, foi possivelmente fruto de consenso proporcionado pelo diálogo entre os dois gestores. Assim, entendemos que as divergências pontuais entre a gestão não interferem negativamente na formação dos estudantes, uma vez que, apesar de reações por vezes díspares, os acordos e consensos entre os mesmos ocorrem e incidem no planejamento e tomada de atitudes a longo prazo. É evidente que enquanto seres humanos, cada um tenha uma forma de reação quando está sendo pressionado ou até provocado pelos estudantes, o que explica as ações da gestora D1. No entanto suas ações planejadas são previamente articuladas e nos pareceram atentas aos cidadãos que pretendem formar. São, por este motivo, justificadas enquanto práticas de gestão. Assim entendemos que os gestores possuem práticas

democráticas baseadas em valores de justiça comunitarista, mas que isso não impede que em alguns momentos os estudantes se sintam injustiçados, principalmente quando seus valores individualistas são postos de lado em prol de aspectos atentos a coletividade.

O tratamento público dispensado ao funcionário 1 do serviço disciplinar também merece análise mais detalhada. O diretor D2 que intermediava o conflito, ao ser questionado pelos estudantes sobre as consequências das anotações do funcionário, solicitou o papel ao mesmo e o rasgou na frente de todos, desconsiderando o trabalho do mesmo, o que colocou em questão a autoridade do funcionário diante dos alunos, bem como a da gestora D1, que havia feito a solicitação.

No mesmo momento, o gestor D2 explicou que simbolicamente rasgou as anotações do funcionário para mostrar que está aberto ao diálogo. Nos parece que o gestor D2, agiu dessa forma para conseguir a simpatia dos estudantes e acalmar os ânimos, uma vez que estava intermediando o conflito, mas isso resultou em uma prática injusta com o funcionário. Atitudes democráticas não deveriam permitir práticas injustas, uma vez que isso faria com que sua essência fosse perdida. Democracia se refere também ao respeito ao diálogo para intermediar as relações, o que almejava o diretor D2 que tentou chamar a atenção dos alunos para o fato de que não haveria punições, mas diálogo. Naquele momento sua atitude foi aplaudida pelos estudantes (que foram apaziguados), mas reprovada pelos funcionários e até mesmo por parcela de estudantes posteriormente, numa reflexão mais criteriosa sobre justiça em nosso grupo focal. Voltaremos a este aspecto adiante.

Dentre as repercussões do fato em tela, observamos ainda a postura de uma professora que nos pareceu advinda da discussão com a gestão sobre o protesto e que determinou a reelaboração de outras regras, quais foram, as direcionadas para a escolha dos alunos que participariam do intercambio para o exterior que ocorreria no período das férias subsequente ao acontecido, e que foram modificadas após o protesto estudantil e justificadas, segundo a fala da professora.

Presenciamos a conversa de uma das professoras responsáveis pelo intercambio com a turma do primeiro ano que tinha vários líderes do movimento, e percebemos que a regra para participação no intercambio passou a incorporar a disciplina e obediência, ficando evidente que a professora não gostaria de viajar com *determinado perfil de estudantes*, mas com aqueles que “obedecessem a

comandos”, como ela mesma explicitou, para que não ocorressem problemas na viagem, o que não foi questionado pelos estudantes.

A conversa conduzida pela professora com os alunos começou informativa, acerca de um problema com o primeiro Intercambio Escolar Internacional do Colégio D, com destino à França e duração de quase um mês, que teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos alunos por meio da interação de culturas, do entendimento e da aceitação da diversidade cultural, além de proporcionar a experiência com o idioma estudado para além das aulas na escola D. A questão levantada pela professora foi alusiva a uma nova reunião com os pais, necessária devido ao grande número de estudantes interessados no projeto, resultando numa quantidade superior às dez vagas de que dispunham.

A professora disse que criaria a partir daquele dia, estratégias para escolher os estudantes que participariam do intercambio que não seriam apenas as anteriormente expostas, a saber: cursar francês na Instituição e ter bons resultados: agora seria também utilizado um novo critério disciplinar. Seriam escolhidos candidatos que estivessem dispostos a obedecer a comandos, uma vez que ela seria responsável por eles no exterior. Continuou afirmando que “o que passou, passou”, fazendo clara referência ao Manifesto, mas que o critério estava valendo a partir daquele dia e que ela já começaria com as observações, para escolher os mais “bem” comportados. Os estudantes concordaram.

Compreendemos que a incorporação dessa regra foi uma reação da gestão ao posicionamento dos estudantes no que diz respeito a forma como protestaram, sem sequer articular a possibilidade de utilizar o diálogo e os mecanismos democratizadores para fazer suas reivindicações, bem como sua avaliação sobre a atitude da gestora D1. Essa resposta contribui positivamente para a formação dos mesmos, como espécie de punição, uma vez que eles precisam compreender e respeitar as regras postas, bem como as formas de participação de que dispõem, não criando protestos e ações sem antes tentar o diálogo, a alteridade e a democracia.

Um último ponto de realce, ainda como reverberação do Manifesto foi o sentimento de opressão manifesto pela gestora D1, que afirmou também ter sofrido coerção por parte dos estudantes. Ela utilizou como exemplo o fato de eles terem combinado a não utilização da farda e o protesto, expressando sentimento de conspiração, o que foi fortemente rebatido pelos estudantes, que explicaram à

gestora D1 o conceito - segundo eles correto - de opressão, conforme o que se segue.

Conforme o estudante J era necessário ficar clara a diferença entre *opressão* e *luta por direitos*, uma vez que na condição de estudantes, eles não detinham poder para oprimir ninguém, muito menos a gestão. Sendo assim, eles estavam apenas lutando por seus direitos, uma vez que nem o horário e data para a discussão do tema foi escolhido por eles, o que demonstrava mais uma vez que eles não detinham o poder. No entanto, ainda consoante ao estudante J a gestão os teria oprimido quando os teria ameaçado, contatando os pais e anotando os nomes. Fica evidente que o estudante J encontrou um bom argumento de cunho retributivo para mostrar a relação de forças e a arbitrariedade da ação da gestora D1 ao condicionara entrada das quatro meninas no dia da Festa da Primavera, o que demonstra ponto de vista crítico fundamentado.

O sentimento de injustiça expresso pela gestora D1 demonstra certa decepção com as atitudes dos estudantes e fragilidade em sua concepção da prática da gestão escolar democrática, que reverbera em práticas pouco atentas à formação dos estudantes, que não aceitam seus argumentos e por isso reivindicam publicamente, ficando o gestor D2 com a missão de apaziguar os ânimos e agir de forma *mais democrática* possível na resolução do impasse.

Entre as práticas atentas a formação cidadã, observamos a liberdade de escolha concedida aos alunos, já que eles podem sair da sala de aula a hora que quiserem, escolhem as aulas que querem participar e administram suas faltas como entendem ser a melhor opção, o que não tem influenciado negativa e sim positivamente nos resultados educacionais dos estudantes, uma vez que estamos falando de umas das melhores escolas públicas do país. Isso ocorre num ambiente em que a flexibilidade quanto aos horários de entrada no colégio é garantida como um fator de autonomia dos estudantes, o que é propiciado como proposta ou pressuposto valorativo da gestão. Assim, estudantes entram e saem da escola D na hora em que desejam, principalmente os do ensino médio. Presenciamos a chegada de estudantes as onze horas da manhã, sem percebermos qualquer questionamento na portaria, a entrada é simplesmente livre, desde que com fardamento, sendo assim, a instituição se parece mais com uma Universidade do que com uma escola secundária. Os alunos possuem poder de escolha, participando das aulas quando tem interesse pelas mesmas, só sendo indagados se estiverem nos corredores ou

no pátio da instituição, no entanto caso se mantenham dentro das salas de aula, mesmo que a aula seja em outro espaço, como o laboratório ou sala específica da disciplina, não há problemas.

Acreditamos que o diálogo aberto com a gestão desde os anos iniciais na instituição, bem como o capital cultural de que dispõem os estudantes que conseguem entrar na escola D após a enorme concorrência por uma vaga, contribuem para que estes se empenhem e valorizem os estudos, por isso responsabilizando-se por sua conduta escolar. A partir de tamanha liberdade de escolha, os alunos se preocupam com os conteúdos disciplinares, mas não apenas com estes, também demonstram responsabilidade com assuntos importantes da sociedade, que são motivados pela instituição, nas figuras dos gestores e funcionários.

Nesse sentido a gestão contribui responsabilizando e incentivando os estudantes a praticarem ações sociais, inclusive via fortalecimento da ação do Grêmio. Um exemplo disso é o projeto das Semanas Temáticas, que acontecem a cada dois meses e são de total incumbência dos estudantes, quando são trabalhados temas importantes entre os jovens, como a que ocorreu no período de observação da pesquisa, chamada de “Setembro Amarelo”, semana de prevenção ao suicídio. Nesta ocasião, por cinco dias letivos ocorreram atividades conscientizadoras sobre o tema, em horários intermediários das aulas e exposições no hall da escola, trazendo informação e responsabilização acerca do assunto. A gestão estimula os estudantes concedendo espaço físico e valorizando suas atividades. No período das nossas observações, os gestores utilizavam o lacinho amarelo, entregue pelos alunos, assim como todos os outros segmentos escolares, denotando o apoio e concordância com o movimento, devido a sua importância social, e valorização da alteridade, preocupação com o *outro*, com aquele sujeito que se encontra em angústia e depressão. Esse fator evidencia o cuidado da gestão em ensinar mais que conteúdos escolares, se preocupando com uma formação valorativa para além da escola, que sirva a sociedade.

Outra atitude observada foi a postura da gestão aberta ao diálogo, experienciada desde as pequenas até grandes atitudes, ilustrado desde o primeiro momento de observação exploratória e mais uma vez comprovado com o dia a dia da escola. Os gestores fazem questão de conversar com todos que a procuram, atendem na sala da diretoria ou mesmo nos corredores quando as conversas são

mais rápidas e informais, havendo apenas dois motivos que são utilizados para negar um pedido de conversa: o fato de já estarem em reunião ou não estarem na escola, o que é raro, já que eles se revezam nos horários para que sempre esteja um dos dois. Os gestores fazem questão de lanchar no mesmo horário que os estudantes, o que demonstra que possibilitam/desejam um contato mais direto e informal com estes.

O diálogo não se restringe a receber as pessoas ou atendê-las, está inserido também na capacidade de ouvir o outro, seja em sugestões, solicitações e até críticas, compreendendo o fato de que todos são passíveis ao erro. O gestor D2 deixou claro em suas falas e atitudes durante várias situações que as pessoas em convivência democrática estão nessas condições, o que inclui a gestão, especificamente analisando a postura da gestora D1 e reconhecendo o erro da gestão, o que evidencia uma postura justa e uma prática com vistas a democratização. Após as já mencionadas atitudes da gestão, o protesto e o pedido de desculpas da gestora D1, o gestor D2 pediu que as coisas acontecessem “a partir do zero com a gestão” no que diz respeito à flexibilização do uniforme, deixando de lado os problemas que ocorreram antes. O gestor D2 se mostrou interessado na construção de um Regimento Interno, afinal a Portaria que normatiza a escola data de 1993 e não atende mais as demandas da escola, sendo um crítico do próprio sistema posto e se colocando, junto com os outros segmentos, em busca de uma melhor convivência, baseada em regras claras, objetivas e pertinentes a realidade atual da escola D, o que exemplifica práticas atentas a formação dos estudantes.

A abertura ao diálogo é um ponto muito positivo dessa dupla de gestores, pois mesmo dispendo de várias atividades burocráticas a cumprir, buscam atender a todos, com uma relação amistosa e de parceria com todos os segmentos escolares. Percebemos que o corpo técnico-administrativo ajuda bastante a ação gestora, uma vez que o quadro de secretários e técnicos é eficiente e presente na instituição, sobra mais tempo para que a gestão venha a cuidar dos aspectos humanos e relacionais, bem como conversar com os diversos segmentos, ouvindo-os e buscando resolver os problemas por eles apresentados.

A equipe gestora tem como prática ainda a capacidade de ouvir as críticas trazidas pelos alunos, apesar de obviamente não acatar a todas, mas demonstrando um grau de maturidade ao permitir-se ser criticada publicamente, pedir desculpas e tentar tomar as medidas em prol da democracia. Porém ressaltamos, como na

descrição abaixo fica evidente, que esta é uma atitude que difere entre os gestores D1 e D2.

Durante o Manifesto, os estudantes afirmaram não reconhecer a gestão da escola como democrática e sim como autoritária, assegurando que não concordavam com a forma da participação -representativa por turma - que estava sendo imposta pela gestão, já que apenas alguns iriam à reunião da quarta-feira que teria como pauta a flexibilização do uniforme e protestaram exigindo um plebiscito no qual os estudantes - que são maioria - deveriam ser mais ouvidos. A democracia é compreendida pelos estudantes não apenas como participação mediante o voto: eles lutam pela participação e voz ativa em todas as situações, movendo princípios de democracia participativa que refletem seus aprendizados sobre a forma de organização da própria instituição e da sociedade, demonstrando uma crítica, inclusive, a forma de democracia representativa que nos está posta na sociedade brasileira e, especificamente, na escola D. Em contraponto, a direção afirmou que permitia a participação, conforme as regras da Portaria que rege a instituição, neste caso, representação por turma, por mais que reconhecessem que essas estivessem arcaicas, o que lhes dava um caráter democrático, discordando do estudante.

A preocupação em ser democrático está presente nas considerações dos dois segmentos, enquanto os estudantes exigem uma vivência democrática e não aceitam qualquer ato que desarvore desse ideal, os gestores se esforçam para exercê-la, ambos almejando *posturas justas* e que atendam a todos. O que não é tarefa fácil, visto que necessita de planejamento e coerência entre a teoria e a prática e, dessa forma, entendemos que as práticas gestoras observadas têm sempre esse objetivo, apesar da tensão do momento vivido.

Notamos que as atitudes gestoras estimulam que os estudantes reflitam sobre os comportamentos de todos os segmentos escolares, não apenas aceitando, mas questionando e analisando inclusive a própria de gestão. Na reunião observada, um estudante indagou aos gestores sobre a intenção das atitudes vindas da gestão (ameaças sobre a falta de fardamento com a fala da gestora D1 em sala de aula, cartazes com a regra e o e-mail aos pais), questionando se o objetivo seria enfraquecer o movimento. A gestão se justificou afirmando que sua análise era interessante mas não mais pertinente, uma vez que já havia sido feito um pedido de desculpas sobre a forma como a gestora D1 lidou com a situação, e seguiram na resolução do problema. A gestão permite as falas, permite os questionamentos, abre

espaço para o diálogo e estimula e parabeniza os estudantes diante das reflexões, exercendo seu papel de mediadores do processo democrático, sendo ao mesmo tempo alvo de críticas e solucionador de problemas com atitudes democráticas.

Nada obstante a toda a pressão na busca por resultados nos exames de vestibular e ENEM, sofrida pelos estudantes do 3º ano e a democratização de um ensino de qualidade oferecido pela instituição, no que diz respeito aos conteúdos e expresso nos resultados escolares, ressaltamos que a participação no grêmio escolar, instigada pela gestão lhes faculta a possibilidade de não se alienar das ações sociais em prol dos objetivos acadêmicos, mas, ao contrário, os torna mais cômicos da sua cidadania. É certo que nem todos participam da mesma maneira, mas em conversas no intervalo, a estudante B, da terceira série do ensino médio, nos confidenciou acerca do Manifesto, afirmando que estava muito feliz, pois naquele ano sua vida estava totalmente voltada ao ENEM. Ela esclarece que, por um lado isso a estava deixando estressada e tensa, porque ela sempre participou do grêmio e amava participar das escolhas, vivenciando a gestão da escola e, ao mesmo tempo, este estava sendo um momento de alívio, que lhe propiciava pensar outras coisas, sem ser as disciplinas e os exames vestibulares. Sendo assim, compreendemos que a formação oferecida na escola, vai além da questão disciplinar e de notas, pois é um local em que há a possibilidade de debates sociais por meio da vivência dos mecanismos democratizadores.

No processo de construção de práticas justas e democráticas, todos os segmentos descobrem sua importância e necessidade de engajamento enquanto participantes de uma gestão diferenciada, com vistas à democracia. A gestão lidou de forma bastante atenta à formação dos estudantes para o exercício da cidadania, propiciando momentos e práticas democráticas. Percebemos a complexidade de suas escolhas analisando a coerência entre o que desejam para a escola (gestão escolar democrática e formação para a cidadania) e o que fazem nas tomadas de decisões diárias, demonstrando seus ideais para a educação e especificamente para a instituição. A gestão busca ouvir os alunos e resolver os problemas que se apresentam no dia-a-dia da forma mais justa possível com resoluções planejadas e eficientes.

Atender as demandas dos estudantes e assumir a responsabilidade de não ter agido rapidamente para cumprir uma promessa de campanha, mas executando-a no momento em que foram cobrados, são atitudes que contribuem para a formação

dos alunos para o exercício da cidadania, movimento de construção processual, que demanda tempo e amadurecimento.

Nessa análise, levamos em consideração o fato de a escola estar num momento de efervescência política, uma vez que não é corriqueira a ocorrência de situações como as que presenciamos. De modo geral, e observando além dos dias em que houve comportamentos e fatos decorrentes do Manifesto da Primavera, mas não desprezando as atitudes que envolvem essa conjuntura, percebemos que a gestão da escola D possui práticas atentas à formação do estudante para o exercício da cidadania em seu cotidiano, entre elas:

- a) Uma conduta sempre aberta ao diálogo e à escuta, independente do cargo ocupado na hierarquia da escola;
- b) Atitudes embasadas em valores como honestidade, respeito ao próximo, tolerância, valorização da cultura local, igualdade, equidade, sentimento de coletividade e responsabilidade social, que embasam uma concepção de justiça comunitarista.
- c) Abertura para o desenvolvimento da autonomia de escolha aos estudantes, no que diz respeito a participação nas atividades escolares sem pressioná-los por resultados, mas contando com sua compreensão acerca da necessidade de aprendizagem dos conteúdos disciplinares e, obviamente, sem ultrapassar as margens institucionais, a saber: os limites de faltas e atividades obrigatórias, bem como a preservação do âmbito educativo como ambiente de estudo, não facultando por exemplo a possibilidade de ficarem nos corredores e pátios da escola se divertindo em horários de aulas.
- d) Incentivo e atribuição de responsabilidades sociais aos estudantes, os tornando corresponsáveis pelos problemas da sociedade, tais como suicídio, aborto e consequências, prevenção de doenças infectocontagiosas e sexualmente transmissíveis, câncer e etc.
- e) Estímulo à reflexão dos estudantes sobre práticas de justiça e democracia dentro da escola e em sociedade, de forma específica, se materializa no chão da escola com a análise dos comportamentos dos diversos segmentos escolares, inclusive da própria gestão;
- f) Respeito pelas opiniões e críticas apresentadas pelos alunos, bem como capacidade de reconhecimento de seus erros e remodelamento de atitudes a partir de críticas;

- g) Preocupação com a qualidade da educação disciplinar oferecida pela instituição, mas não apenas com esta, facultando a possibilidade de vivências e participações em processos democratizadores que são espelho da vida em sociedade;
- h) Resolução de conflitos a partir de medidas planejadas e eficientes, de maneira objetiva e que preze pela agilidade, porém respeitando as normas de instituição.

Como nenhum indivíduo ou instituição social consegue ser genuinamente preciso e coerente com a teoria, percebemos aspectos que contradizem o objetivo de formar cidadãos para a sociedade nos momentos de tensão ou conflitos de opiniões, entre eles, elencamos:

- a) Parcialidade nas escolhas tomadas sem planejamento, baseadas em juízos morais;
- b) Autoritarismo como consequência de episódios que contrariam as regras;
- c) Uso de manipulação e coerção para manter o controle da situação, quando alguém ou algum grupo foge dos acordos firmados coletivamente.

Essas atitudes não descaracterizam a vivência de práticas democráticas e justas na instituição, já que há reconhecimento da própria atitude como errônea por parte da gestão, que além de estudarem conceitualmente os temas, o vivenciam majoritariamente nas atitudes dos segmentos da escola.

Assim entendemos que a gestão da escola D é organizada e possui práticas que tem por base valores democráticos, constituindo-se em uma democracia participativa, o que não exclui o fato de que nesse âmbito ocorram conflitos e injustiças.

6.1 OUTRAS PRÁTICAS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Nossa pesquisa tem como foco principal a ação gestora em prol da formação dos estudantes, no entanto, compreendemos que os diversos segmentos escolares também possuem relevância processo de formação cidadã. Assim, voltamos nosso olhar às diversas ingerências presentes no âmbito educativo, uma vez que acreditamos que não apenas a gestão, mas com a motivação e liderança desta, outros segmentos escolares assumem a responsabilidade de educar para o social. Assim, buscamos identificar diferentes comportamentos dos diversos atores ou entidades pedagógicas que contribuem na formação cidadã dos estudantes e

constatamos duas principais influências que a corroboram: os próprios estudantes, seja via Grêmio escolar ou por meio de suas conversas e interações grupais e os professores.

Nesse sentido, a primeira organização que se destacou como mecanismo mobilizador da participação dos alunos foi o grêmio, garantido, motivado e cobrado pela gestão da escola e funcionários. A corporação é formada por dois representantes de cada turma, escolhidos anualmente por votação direta, totalizando um total de 28 alunos; conta com um espaço físico de uso exclusivo dos estudantes, em que a entrada de qualquer outro segmento é vedada, a não ser que por convite; disponibilizam de material de escritório e armários; e utilizam e organizam o espaço conforme suas necessidades.

Recebem incentivo da gestão, funcionários e professores para atuarem politicamente, o que foi notório quando o gestor D2 cobrou que os alunos agissem e protestassem com respeito as normas, via Grêmio como era de costume, e lembrou que todas as pautas trazidas pelo Grêmio à gestão são ouvidas e discutidas na reunião do CTA. O gestor D2 afirmou ainda publicamente e em conversas nos corredores com os alunos, que os estudantes precisavam mesmo se manter organizados e lutar por aquilo que achavam correto. Os funcionários também apoiaram a organização via Grêmio, motivando os alunos a se organizarem e documentarem suas ações, registrando tudo em atas e etc. Observamos ainda alguns professores conversando com os alunos e cobrando que o Grêmio deveria mesmo ser mais atuante, elogiando o protesto realizado, e os incitando à participação permanente, não se limitando à questão pontual do Manifesto da Primavera.

Notamos o potencial de formação do Grêmio como facilitador da articulação dos estudantes, o que ficou exemplificado na organização do protesto e do ato. A necessidade de elaboração do documento do Manifesto da Primavera foi resultado também das conversas dentro do espaço gremista, bem como a articulação e divisão de tarefas em prol da produção do mesmo que foi toda planejada via grêmio.

Nas reuniões do Grêmio ficou explícita a responsabilidade e organização dessa associação. Os estudantes foram cumpridores dos horários das reuniões, sendo pontuais, mesmo dispondo de tão pouco tempo entre as aulas para o encontro. A reunião semanal do Grêmio é realizada no horário do almoço pois precisa ser acessível aos dois turnos de estudantes, o que faz com que os

representantes acabem abrindo mão de descasar e as vezes até mesmo de almoçar, lanchando enquanto deliberam, para não perderem a oportunidade de participação.

Em uma das três reuniões que observamos, estavam presentes cerca de 20 estudantes, a maioria das turmas representadas por duas pessoas. A reunião foi liderada por duas estudantes do 2º ano, que entregaram impressa a pauta da reunião (Anexo B), que tratava especificamente de assuntos ligados aos jogos internos, como avaliação do processo de eleição da camisa que ocorrera uma semana antes e encaminhamentos referentes à arrecadação de dinheiro para confecção das mesmas. Os estudantes tiveram total autonomia para a escolha da arte e material da camisa dos jogos, buscaram ser democráticos e *justos*, fazendo a escolha por meio de votação, que seguia as seguintes regras: houve tempo determinado para a elaboração e inscrição das diversas sugestões de camisas que compuseram as chapas; houve processo de campanha entre os alunos; a votação foi secreta; contagem dos votos com fiscais instituídos e divulgação do resultado, que foi acatado por todos.

A avaliação que os estudantes realizaram do processo de escolha das camisas na reunião foi bastante interessante. Os líderes apresentaram a camisa escolhida e as porcentagens dos votos, avaliaram o processo como justo e sem problemas para sua efetivação. Após este momento um dos líderes, o aluno 2, afirmou que pessoalmente não tinha gostado da camisa, o que foi endossado por mais dois membros, que no mesmo momento explicaram que, apesar de sua insatisfação, o processo de escolha tinha sido legítimo e feito daquela camisa a vencedora e que eles, mesmo sem gostar tanto, a usariam. A estudante 15 disse que eles estavam relatando isso para que os estudantes mais novos do 6º ano pudessem compreender como se davam os processos decisórios do Grêmio, e que a justiça e a democracia prevaleciam diante das vontades individuais dos estudantes. Em outros momentos notamos a preocupação dos estudantes mais velhos com a compreensão dos mais novos sobre a atuação do Grêmio, o que denotou uma formação para o exercício da cidadania proporcionada pelos próprios estudantes, num processo horizontalizado de aprendizagem.

Além deste roteiro para a reunião, os estudantes acrescentaram mais três assuntos: Incentivo e convites aos estudantes a usarem as fitas do Setembro Amarelo - prevenção ao suicídio, correspondentes a semana temática vigente; o

encorajamento ao uso de canecos para evitar o desperdício com copos descartáveis na escola; e o protesto que estava ocorrendo naquele dia, acerca do impedimento das estudantes entrarem na escola de shorts, realizado no dia de aula anterior (sexta-feira). O impasse ainda não era conhecido por todos os estudantes, então o aluno 2 e a aluna 16 (uma das estudantes barradas pela gestora D1), ambos do 1º ano, relataram todo o acontecido e solicitaram apoio no protesto. Ressaltaram em sua fala a importância da participação de todos e da união dos estudantes para que conseguissem ser ouvidos e mais respeitados pela gestão. Por um momento as opiniões divergiram no Grêmio, quando uma parte queria continuar protestando sem farda no dia posterior, para não enfraquecer o movimento, e outra parte queria seguir as orientações da diretora D1 para conversar, utilizando a farda como requisito para a conversa. Houve várias falas, entre elas as dos alunos 1 e 2 que analisaram como sexismo e autoritarismo o ato de impedir as meninas de entrarem de short e a interrupção de aula em sala ocorrida naquele dia. Argumentaram ainda que a luta não era apenas pelo shortinho, mas pela voz dos alunos, entrando no assunto do voto do CTA. Explicitaram que o voto no CTA foi uma conquista recente do Grêmio, mas que segundo os mesmos, ainda era pouco, fazendo referência ao fato de não participarem da reunião do Pleno. Alegaram ainda que esta deveria ser uma das reivindicações da manifestação, que deveria ser contra o autoritarismo na relação gestor/aluno, pela flexibilização do uniforme e pela voz do estudante.

Ao fim do debate, os estudantes se mostraram bem insatisfeitos diante de todos os relatos e “deliberaram”, termo que usavam sempre nas reuniões, que precisavam construir o documento o mais rápido possível para apresentar à gestão no dia subsequente em um ato público. Foi decidido que se faria um grupo de whatsapp para a composição do documento ainda naquele dia, sob a liderança das alunas 1 e 15. Os líderes voltaram a pedir o apoio dos representantes, para que o protesto se expandisse e salientaram a importância da participação dos alunos do 6º ano e o apoio dos mais velhos em persuadi-los, uma vez que eram novos na escola. Os estudantes marcaram o ato para o horário do intervalo no dia posterior e solicitaram a presença e engajamento de todos.

Entre os aspectos mais marcantes observados nas reuniões do grêmio destacamos: O respeito aos horários das reuniões, bem como a ordem de fala nas mesmas e respeito pela opinião do outro, uma vez que os estudantes respeitavam as falas uns dos outros fazendo silêncio e esperando sua vez de falar e, quando

alguém fugia ao padrão, era repreendido com “psiu” pelos próprios colegas; Os alunos mais velhos eram atenciosamente escutados em suas explicações e argumentações, principalmente os dos 3º anos do ensino médio, que servem de exemplo para os outros alunos. Este último destaque ficou muito evidente, visto que os membros do Grêmio solicitaram seu apoio para ampliar a adesão de todos da escola ao movimento; A preocupação com as turmas do 6º ano por parte dos veteranos que perguntavam várias vezes se eles estavam entendendo tudo, desde a organização para arrecadação de dinheiro para camisas, passando pela forma de apoio e participação nas semanas temáticas, até o protesto, repetindo e esclarecendo dúvidas, respeitando a condição dos novatos quando necessário.

Outro momento em que a formação se deu entre estudantes foi no período antes da reunião com a gestão, uma vez que os estudantes perceberam a necessidade de se reunirem antes para decidirem detalhes de suas reivindicações por achar que era necessário chegar para os gestores com uma proposta concreta relativa ao fardamento (ou ausência dele), uma vez que isso não foi detalhado no Manifesto da Primavera, uma vez que ainda havia divergência de opinião entre os próprios estudantes. Assim, se comunicaram durante as aulas e intervalo e realizaram uma reunião rápida no corredor para tentar acertar o que falariam na reunião. Não conseguiram decidir ao certo, mas acordaram que o fardamento superior deveria ser mantido, a saber: qualquer camisa com a logo da escola.

O espírito de coletividade e o senso de organização para a participação dos estudantes denota compreensão da utilização eficaz do mecanismo Grêmio como ferramenta democrática enquanto *princípio* e *método* (Souza, 2009), o que ficou evidente em suas reivindicações sobre o direito de serem ouvidos e em sua luta pela resolução daquilo que consideraram injusto. Dessa forma o Grêmio e a relação entre os estudantes se apresentam como fator de formação para o exercício da cidadania.

Ficou notório que os alunos contavam também com apoio de professores no protesto, principalmente os de Filosofia (professor 1) e Sociologia (professor 3) que, na segunda feira, primeiro dos três dias de protesto, os orientaram e aconselharam sobre a necessidade de elaboração de um documento impresso com suas queixas e reivindicações pautadas em argumentos plausíveis, assim como as leis. Os professores 1 e 3 ainda expuseram publicamente que não deixariam de dar aula, mesmo que a direção impedisse os alunos de entrarem na instituição por conta do fardamento, indicando que poderiam dar aula em outros espaços da universidade.

Entendemos que a própria formação dos professores de Sociologia e Filosofia os impulsiona a essa atitude, funcionando como mediadores na situação, favorecendo a reflexão e crítica dos alunos, no que diz respeito a ação dos gestores, como também as suas próprias atitudes. Os professores presentes, a maioria dos que estavam na escola, legitimavam o movimento participando, com sua presença, do ato dos alunos, ouvindo-os e iniciando as aulas subsequentes ao intervalo com discussões após a leitura do manifesto. Acompanhamos a aula de filosofia em que o professor se deteve por mais de 40 minutos, a avaliação e reflexão sobre o protesto dos alunos. O professor 1 iniciou a aula falando sobre o Manifesto Primavera, elogiando os estudantes dizendo que eles estavam agindo democraticamente em seu protesto e ressaltou que em nenhum momento tinham tomado atitudes erradas, pois utilizaram o momento do intervalo e se articularam muito bem escrevendo o texto que, segundo ele, havia ficado muito pertinente. O professor disse ainda que queria ouvi-los sobre como foi passar por este movimento e quais as futuras ações pretendidas pelo Grêmio.

Para nossa surpresa, os estudantes, e entre eles a aluna 15, bastante ativa no protesto, disseram que a conjuntura tinha sido um pouco frustrante, principalmente pela repressão sofrida pelos pais, depois do e-mail que a gestão havia enviado e relataram, inclusive, que muitos estudantes *estavam de castigo*. A aluna 15 falou que seus pais perguntaram sobre sua participação e ela teve medo de contar tudo, porque sabia que seria punida. Falaram também da decepção e falta de apoio dos meninos do 6º ano, e de como a Associação de Pais tinha taxado os envolvidos no protesto de *meros bagunceiros*.

O professor explicou que eles estavam vivenciando no âmbito microsocial, o que se passava no macro, e contou que o tempo todo pessoas são presas nos protestos, a exemplo do “Fora Temer”, manifestação social conjuntural que ocorria naqueles dias e explicou que a repressão é típica no modelo autoritário, pois com a violência as pessoas ficam com medo e desistem das suas demandas e direitos. No entanto, afirmou que era necessário ter paciência e muito diálogo com os estudantes mais novos e com os pais, porque eles ainda não estavam acostumados com a liberdade proposta pela gestão democrática e que por isso não compreendiam bem o que estava ocorrendo.

Uma brincadeira entre professor e alunos também se mostrou interessante por evidenciar o apoio dos professores de forma bem-humorada: durante o intervalo,

no refeitório, um dos professores apareceu de bermuda e chinelo. Três estudantes que o encontraram falaram de suas vestes, perguntando se ele havia aderido ao protesto. O professor sorriu e falou que queria ver se iam mandar ele para casa ou se chamariam os seus pais, que tinham morrido. Entre sorrisos, se despediram do professor que disse que os alunos podiam contar com ele. Não ficou claro o motivo da vestimenta do professor, mas com sua fala acreditamos que este quis reforçar o movimento dos estudantes.

Os fatos apresentados potencializam a experiência democrática na escola D, com destaque para o Grêmio Estudantil. Neste sentido, relevamos não apenas a existência deste mecanismo, mas, especialmente a sua legitimação institucionalizada, o que fomenta o debate entre estudantes e os estimula e constroem práticas que aprofundam seus valores e princípios com o passar dos anos.

Outro destaque é o apoio dos professores, já que são, na escola D, junto com os gestores, as maiores autoridades e se revezam em sua administração compondo o Pleno, que é a instância deliberativa superior da escola. O apoio dos professores ao movimento fez com que os alunos se sentissem ainda mais respaldados para lutarem contra a atitude do gestor D1 e pela flexibilização do uniforme. A existência de luta por poder na própria instituição configura uma experiência com a democracia que se assemelha e muito com a realidade, propiciando uma formação política aos estudantes. Retomamos aqui uma fala da estudante 6 no grupo focal a este respeito:

Eu acho que não é pra ser perceptível, mas é claro pra todo mundo que tem dois partidos opostos na escola (alguns alunos sorriem) e muitas vezes fica difícil porque a gestão é de um partido e o professor é de outro, então é muito pior pra acontecer essa comunicação (Aluna 6)

Os professores favorecem a formação cidadã na escola quando estimulam a reflexão e as práticas de participação dos estudantes, mas também quando se manifestam como sujeitos críticos e ativos dentro da escola, o que configura a experiência escolar como arena política, sensibilizando alunos a refletirem e escolherem seus ideais e lutarem por suas demandas, tendo como referência e inspiração seus professores e com o apoio deles. Assim a escola permite um tipo de

experiência no âmbito micro político que os prepara para o macro, a vida em sociedade.

Os aspectos analisados neste capítulo nos permitem considerar que a escola D está atenta a formação dos estudantes para a cidadania e constitui-se como um *lócus* de vivência da democracia, o que é percebido nas práticas gestoras, mas não apenas nestas. A utilização dos mecanismos democratizadores e o apoio de professores críticos e ativos são, portanto, fundamentais na formação cidadã que dá sustentação à compreensão e formação dos valores, potencializando a formação conceitual de democracia e justiça dos estudantes.

7 CONCEPÇÕES SOBRE DEMOCRACIA E JUSTIÇA DOS ALUNOS

Essa pesquisa tem em sua formulação o desejo de dar voz aos estudantes, ouvindo-os no que diz respeito a como eles encaram a gestão escolar democrática e analisando sua formação para o exercício da cidadania em meio a esse sistema de organização. Encontramos diversas concepções de democracia e de justiça por parte dos alunos que ora se apresentam de forma distinta e clara, ora de forma imbricada, uma vez que são conceitos inter-relacionados. Estas concepções são apresentadas neste capítulo, inicialmente numa perspectiva macrossocial e, em seguida, na microssocial com foco na escola. Destacamos que os dados explicitados nessa categoria de análise foram predominantemente coletados no grupo focal, que já foi brevemente descrito anteriormente.

Para despertar os estudantes em relação ao tema justiça em termos de uma análise macrossocial das concepções de *justiça* em sociedade, apresentamos o vídeo do problema ocorrido com a professora que se deparou com um carro que bloqueava três vagas impedindo outros carros de estacionarem em frente ao banco e que acabou reverberando numa discussão entre a professora, a mulher e o condutor do veículo, envolvendo uma questão de justiça.

Perguntamos aos estudantes o que fariam se estivessem no lugar da “vítima” da situação, ou seja, da professora que relata o episódio, ao que a maioria respondeu que não faria nada, ficaria calada, diante da injustiça, para evitar problemas maiores, como a briga com o motorista que causou a situação, e incomodar outras pessoas, o que denota uma concepção de justiça regida por razões *neutras em relação ao agente* (VITA, 2000), ou seja, que levam em consideração *não* apenas seus próprios sentimentos e vontades, tendo por objetivo apenas não piorar mais a situação, sem no entanto lutar por direitos individuais, apenas restringindo-se a ignorar o assunto.

No entanto, uma estudante disse que teria uma atitude semelhante à da pessoa que a incomodou, impossibilitando o seu carro de sair, dessa forma criando uma confusão, quando diz: “Eu pararia, tipo, impedindo aquele carro de sair e iria pagar minha conta sem pressa” (Estudante 3). Essa estudante leva em consideração apenas razões morais relativas ao agente (VITA, 2000), ou seja, a estudante pensou apenas em revidar, se vingar e causar dano semelhante ao recebido, para se sentir bem com isso, se valendo de uma concepção utilitarista

hedonista, não atenta ao mal que poderia causar a terceiros não envolvidos na situação e a si própria, caso se deparasse com uma pessoa violenta.

Salientamos que os estudantes discordaram da fala da estudante 3 com sorrisos e o estudante 7 acabou explicando que esse tipo de reação causaria mais danos para outras pessoas que estariam envolvidas e para a própria, uma vez que a atitude poderia gerar um desentendimento num nível maior, mas principalmente justificando que um ato equivocado não justifica outro ato errôneo, sendo aprovado em sua fala pelo grupo, o que ficou patente com suas expressões corporais, tais como aceno com a cabeça e olhares aprovativos, o que coaduna com uma concepção de justiça embasada em razões relativas ao bem da comunidade local, indicando concepção comunitarista de justiça mais aceita pela maioria, no debate hipotético.

Após as manifestações iniciais a respeito do vídeo, solicitamos que os estudantes identificassem situações de injustiça no âmbito escolar, que assim relataram. O primeiro foi o fato de um professor não mudar sua postura desrespeitosa com os alunos e ainda não ser passível de punição, segundo os alunos, por sua condição de funcionário público, o que fica claro na fala da aluna:

Nós temos um conselho de classe que, na teoria, melhora a relação entre os alunos e professores, porque nós podemos avaliar o professor e, a partir dessa avaliação, ele tenta melhorar. Mas o que está acontecendo é que tem professores que não respondem a isso, e o professor de português é um deles: ele não dá aula, ele desrespeita alunos, ele é louco! Eu sei que estou muito errada de dizer que meu professor é louco, mas ele é louco... e a gente não pode fazer nada, porque ele é concursado, ele não pode sair do colégio nem pode ser transferido, e qualquer coisa que a gente fizer contra ele, a gente sabe que não vai dar em nada. Então ele se orgulha de ter vários processos nas costas dele e não podemos fazer nada (Aluna 4).

Os estudantes corroboraram o sentimento de injustiça e relataram inclusive da vontade que possuem de, de alguma forma, revidar contra o professor, mas que não têm coragem de falar nada, como no fragmento abaixo:

E nesse caso, durante muitas aulas ele acaba sendo desrespeitoso com os alunos e eu tenho vontade de dizer alguns desaforos, como aluna, ou alguma coisa que o deixe tipo assim, chocado, mas eu não consigo falar alguma coisa (Aluna 5).

Baseados em Fraser (2009) caracterizamos essa circunstância como uma injustiça *por desigualdade de status* ou falso reconhecimento, em que direitos de alguns são vedados devido à hierarquia social existente. A relação presente nessa conjuntura é autoritária, em que o professor, por seu status de funcionário público é uma figura quase inimputável e o aluno, passageiro na escola, não tem a voz que gostaria de ter, sofrendo assim com um sentimento de impotência e injustiça que configuram uma grave falha na democracia. Os alunos percebem problemas na efetivação da democracia em decorrência dessa situação, quando criticam o conselho de classe, um mecanismo que deveria democratizar a organização, facilitando as críticas e servindo para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que serve para mediar o diálogo entre estudantes e professores, mas que, no caso específico, segundo os mesmos, não tem cumprido sua missão.

Assim, os estudantes denotam uma concepção de democracia baseada na participação e no diálogo, mas que não tem se concretizado, apesar dos esforços da gestão, pela atitude autoritária do professor, associada à sua impossibilidade de gerar mudanças. Como concepção de justiça subjacente, aparece o igualitarismo, já que o professor deveria – no olhar dos estudantes - ser tratado de forma igualitária e não possuir regalias por sua condição de concursado, devendo sim cumprir sua função adequadamente, em que incluem o respeito aos alunos.

Destacamos como fato curioso e controverso o de que os estudantes não reivindicaram atenção da gestão escolar diante de tal sentimento de injustiça em oposição à tamanha revolta no caso do Manifesto. Dentre as razões aparentes, somos levados a considerar a discrepância entre a teoria e a prática, ou seja, no calor da reação ao impedimento na entrada da escola agregado ao sentimento de vitimização por segregação, os estudantes revidaram. Mas em termos de pressupostos básicos, eles consideram racionalmente a possibilidade de não revidar. Este aspecto nos leva a refletir a respeito da coexistência entre as razões mobilizadas em contextos de ação, por um lado e, por outro, de possibilidade de ponderação. Tal assunção justificaria também a reação da gestora ao barrar a entrada no dia da Festa da Primavera e, após ponderação, rever sua posição e se desculpar diante da própria ação.

Consideramos que as atitudes antidemocráticas do professor têm gerado injustiças, e que as concepções de justiça e democracia dos estudantes são ambas respaldadas em princípios de cunho coletivista. A concepção de democracia

coaduna com a visão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), em que esta é entendida como participativa, na qual os objetivos da instituição são previamente definidos coletivamente, as formas de alcançar estes ideais são escolhidas e executadas, depois avaliadas e, a partir dessa nova avaliação, as ações são redirecionadas em prol do bem de todos.

A concepção de justiça exposta pelos alunos é social comunitarista, pois se relaciona com a intermediação das relações, a partir da cultura local, favorecendo a convivência entre os homens, marcada pelo respeito e equidade. Os estudantes conseguem identificar inclusive fatores impeditivos da justiça, como os comportamentos e interesses políticos que podem atrapalhar as práticas:

Eu acho que não é pra ser perceptível, mas é claro pra todo mundo que tem dois partidos opostos na escola (alguns alunos sorriem) e muitas vezes fica difícil porque a gestão é de um partido e o professor é de outro, então é muito pior pra acontecer essa comunicação (Estudante 6).

Esse olhar perspicaz faz-nos perceber o nível de reflexão e análise dos estudantes, pois compreendem a escola também como espaço de disputa política, assim sua concepção de democracia coaduna com a de justiça complexa, numa perspectiva coletivista e preocupada com o bem de todos.

Outro fato relatado pelos estudantes e compreendido como injusto foi o de um professor que não aceita ser tratado como igual pelos estudantes, corrige-os e impõe certo limite ao solicitar uma forma diferenciada de tratamento, o que é esclarecido na fala da aluna 4:

Eu acho até que tem outro professor, que é um caso de injustiça, que é o professor de química, que é um professor complicado que a gente tem. E o problema não é a metodologia que ele tem, o problema é ele. A questão da autoridade, que ele se acha o rei, por exemplo, ele não permite que a gente chame ele de *você*, tem que chamar ele de *senhor*, *professor*, *doutor*, basicamente (Aluna 4).

Essa fala não recebe apoio da turma, como percebemos na fala da aluna 6: “É que eu não acho que isso seja mesmo uma injustiça”, endossada pelos sorrisos dos outros alunos e na mudança repentina de assunto feita pelos demais estudantes. A atitude do professor, a nosso ver, pode ser explicada pelo fato de ele não querer ou achar que a intimidade e forma de tratamento informal com os

estudantes possa vir a gerar atrapalho na sua função ou excesso de liberdade por parte dos mesmos. Às vezes, o que é limite para uns pode ser encarado como injustiça ou falta de humanidade para outros. No entanto justiça relaciona-se ao respeito nas relações, bem como a garantia de direitos e bem comum e, sendo assim, a atitude do professor de exigir um tratamento diferenciado, não fere os princípios de justiça, desde que ele cumpra com esmero sua função e não tenha atitudes que denigram a imagem dos estudantes nem sejam de cunho autoritário.

A mudança de assunto foi uma reação imediata à discordância de que a atitude do professor se caracterizaria como uma injustiça, que foi rapidamente conduzida para o episódio do impasse sobre o fardamento, momento em que os estudantes reconheceram as atitudes da gestão, anteriormente descritas, como sendo consideradas uma injustiça com os alunos, pelo fato de eles não aceitarem o critério diferenciador utilizado pela gestora D1 para a entrada das quatro estudantes, argumentando que ela teve uma atitude sexista:

... e passa também por uma questão de gênero, porque as meninas não podem vir de short, porque isso ofende a instituição e os meninos podem ficar de bermuda tranquilamente e isso não é ofensivo para a instituição (Aluna 4).

A estudante considera que a atitude gestora feriu os princípios de igualdade entre as pessoas, no entanto não se apercebeu que não foram apenas meninos de bermuda que entraram na escola sem condicionantes, uma vez que meninas com vestimentas que não fossem devassas, também puderam entrar. Compreendemos que acresce à infração à regra do uso do fardamento o aspecto *tipo*, ou seja, as meninas vestiam shortinhos muito curtos, chegando a ser libidinosos. Foi este o aspecto que marcou a decisão diferenciada da gestora. Não nos cabe aqui decidir sobre os julgamentos da gestora sobre os shorts, o que é sempre subjetivo, mas entender os dois lados do conflito e identificar as concepções de democracia e justiça expostas pelos alunos. Por isso buscamos entender quais seriam as atitudes aprovadas por eles para identificar o que entendem por justo, bem como contrastar a manifestação de diferentes princípios de justiça na realidade escolar.

Ao serem indagados sobre como seria a forma justa e democrática de agir, a opinião foi unânime: permitiriam a entrada de todos os estudantes sem restrições. Um estudante exemplificou, afirmando que seria mais permissivo: “embora eu não

viria com essa vestimenta, eu não vejo um motivo para proibi-los” (Aluno 10), uma vez que isso não influenciava em nada o objetivo da instituição, o de educar. Nessa situação, os estudantes se mobilizam por motivos relacionados apenas aos agentes, com uma concepção libertariana de justiça, a partir da qual desconsideram a cultura local e o respeito ao próximo.

Os estudantes citaram como exemplo de injustiça, ainda referente ao contexto do Manifesto da Primavera, a atitude do serviço disciplinar e da gestora D1, mencionada tanto no grupo focal, quanto no protesto no refeitório. Segundo os estudantes, a gestora D1 e o serviço disciplinar teriam interrompido um momento da aula para falar sobre o impasse do fardamento:

Ah, outra situação é que tem o departamento da disciplina, e eles basicamente pararam no momento da disciplina, da aula, e começaram a falar um bocado de besteiras, uma pessoa especificamente, e a gente não podia falar nada sobre isso (Aluna 4).

A crítica da estudante 4 recai sobre a contravenção feita pelo funcionário do serviço disciplinar e a gestora D1 que interromperam a aula, já que, segundo a *regra*, aula deve ser respeitada e não deveria ser interrompida. Além disso, reclama-se também da expressão inapropriada do mesmo funcionário no momento da entrada em sala, sendo considerada injusta, autoritária e até machista: “O respeito que se deve a uma garota é proporcional ao tamanho do short dela” (Funcionário 1). Essa fala foi bastante criticada pelos estudantes que não aceitaram o tipo de avaliação explícito nela, a repudiaram e reivindicaram que a atitude da gestão não fosse discriminatória dessa forma. Esse tipo de injustiça é também de *desigualdade de status* ou falso reconhecimento (FRASER, 2009), uma vez que a cultura machista coloca o homem numa posição superior à da mulher e esta é avaliada por sua aparência e vestimentas, diferentemente do homem que pode usar o que lhe vier à mente.

Ainda nesse sentido, uma estudante falou no ato de protesto no refeitório, que achou injusto o que a gestora D1 fez ao interromper a aula para falar em problemas de fardamento e que isso a estava desmotivando e entristecendo, tirando até a vontade de ir pra escola. Outra estudante explicou que, segundo o ECA eles não podem impedi-los de assistir as aulas pela falta do fardamento, e ainda os provocou, questionando o que fariam caso os estudantes continuassem a vir sem farda, o que

irritou a gestora D1, que respondeu citando a Portaria que rege a instituição e a necessidade de que esta seja cumprida enquanto o diretor D2 disse não se importou.

Notamos que a gestora D1 reage denotando elevada preocupação em que os estudantes obedeçam às regras da Portaria, enquanto o gestor D2 não se preocupa tanto com elas. Consideramos que D1 utiliza a regra como um escudo para esconder algo sobre o qual naquele exato momento não encontrava argumento melhor, o da falta de pudor das meninas com o tamanho dos shorts, bem como o fato de ela ter permitido a quebra da regra para ajudar os estudantes. Isso nos faz refletir sobre as pressões que a equipe gestora poderia estar sofrendo de órgãos superiores como a reitoria e até cobrança por parte de pais e professores da instituição.

Registramos ainda certa diferença de entendimento das regras entre os gestores: enquanto a gestora D1 as vê como postas e obrigatórias, mas abre concessões segundo a sua autoridade, as descumprindo extraordinariamente para ajudar os estudantes; o gestor D2, que por estar fora da escola no momento do impasse e chegar dispendo de tempo para refletir, planejar e agir, as concebe como transitórias e culturais, entendendo o protesto dos alunos como parte do processo natural da escola e admitindo o fato de que mudanças poderiam ocorrer em decorrência disso. Há na gestora D1 um maior cuidado no cumprimento das regras, após o fato ocorrido, por ter percebido que sua atitude de concessão acabou prejudicando sua relação com os alunos. Enquanto isso, o gestor D2 se mostra mais aberto à flexibilização das normas, para tentar apaziguar os ânimos exaltados com o protesto. Os dois gestores afinam suas opiniões e passam a agir em consonância, buscando resolver os problemas decorrentes da quebra da regra na Festa da Primavera com atitudes democráticas e justas.

Outro fato é também lembrado no grupo focal pelos estudantes como *injusto na escola*: a atitude do gestor D2 com o funcionário do serviço disciplinar que anotava os nomes dos alunos sem fardamento. Sobre o assunto, uma estudante afirma:

Acho que chegou a ser um pouco desrespeitoso com [nome do Funcionário 1], porque ele estava anotando. Até porque eu acho que ele não estava fazendo para aparecer e ele tinha sido mandado pela diretora D1 e, por mais que eu ache que o diretor D2 tenha feito com o intuito de mostrar pra os alunos que não haveria nenhuma

repressão com eles, por causa do fardamento, eu acho que poderia ter sido feito de uma forma mais sutil (Aluna 6).

A estudante reconhece na atitude do gestor D2 uma grosseria e desrespeito ao funcionário que estava cumprindo ordem, ao que acrescentamos que ele se contrapôs frontalmente à ordem de sua colega gestora D1, o que é afirmado por outro estudante:

Como o comando veio da direção, acho que ele não deveria agir como se a culpa fosse só do técnico. O erro que aconteceu foi falta de comunicação deles. Era pra ele ter dito só: *olha não precisa fazer mais isso* (Aluno 7).

. Em relação ao Serviço Disciplinar, no artigo 13º, a Portaria da escola normatiza que:

São atribuições do Serviço disciplinar:

- a) Colaborar com a Coordenação na manutenção da disciplina do corpo discente, através da aplicação das normas disciplinares vigentes;
- b) Manter a coordenação informada diariamente sobre a frequência dos docentes e controlar os diários de classe;
- c) Colaborar, quando solicitado, nas atividades recreativas dos alunos, excursões e aulas campo;
- d) Desempenhar outras tarefas próprias de sua natureza que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador Geral (fragmento retirado da Portaria que rege a instituição).

A norma explicita as funções do serviço disciplinar, em especial a que foi seguida pelo funcionário, de exercer atribuições impostas pela direção da escola. Outra estudante explica que o gestor D2 pode ter querido fazer algo para conquistar os alunos, mas que não foi assim que os estudantes compreenderam:

Quando ele rasgou, eu acho que ele quis fazer uma coisa bem simbólica, mostrando que aquele ato de “repressão” (aluna indica as aspas com os gestos), que não estaria de acordo com o que ele pensava, só que não foi assim que a gente interpretou. A gente viu tipo, o cara estava fazendo o trabalho dele, mas não tinha sido informado, o problema foi de comunicação da gestão e aquele ato não simbolizou nada, ele estava desrespeitando o trabalho do outro (Aluno 8).

O extrato demonstra que a crítica dos estudantes recai sobre os dois gestores, por conta e apesar da dissonância. Nesse sentido, os estudantes relataram também a reação do técnico envolvido e sua opinião sobre o assunto:

Como ele disse pra uma aluna que estava gravando lá, ele disse: eu sou pequeno, ele é grande, eu só sigo as coisas que me mandam fazer. Sinceramente, eu achei um ato de covardia, porque todo mundo sabia que a diretora D1 havia mandado, porém, contudo, todavia, ele negou, se omitiu. Então foi um ato, no mínimo de falta de comunicação. Mas que falta de comunicação é essa? Porque ele não vai acordar num dia e dizer, vou anotar o nome dos alunos que estiverem sem farda, ele não tem esse poder todo. E como na fala do diretor D2, ele pode ter interpretado sozinho, que ele tinha que anotar o nome dos alunos. Então não acredito que houve uma falta de comunicação e sim uma covardia, uma omissão por parte dos diretores (Aluna4).

Os estudantes, em sua maioria, concordam que a gestão foi desrespeitosa com o funcionário, o que é algo injusto, pois o mesmo não teve nem a oportunidade de se defender, arcando inclusive com uma culpa que os estudantes julgaram não ser somente dele, mas da própria gestão, como se vê no seguinte extrato:

A pessoa segue ordens, pelo menos o pessoal da disciplina, eu acho que é assim, ou deveria, porque acho que eles tinham seguido ordens, porque no máximo deve ter passado na cabeça do diretor D2 que alguém devia ter dito isso a ele [Funcionário 1]. E eu senti assim, no discurso da diretora D1, que ela estava colocando a culpa nele [funcionário 1], mas assim, desde o sexto ano que o [nome Funcionário 1] deixa muito claro pra gente que ele só está cumprindo ordens e fazendo o trabalho dele (Aluna 9).

Diante dos fatos, os estudantes conseguem perceber a complexidade do ato democrático e de agir com justiça na democracia, pois apesar de o gestor D2 estar querendo assumir uma postura mais aberta ao diálogo, acaba tomando uma atitude autoritária, não com os estudantes, mas com o funcionário. Na fala a estudante avalia:

Eu acho que essa situação é toda muito complicada, eu não to dando razão pra ninguém, mas eu acho que é muito complicado desde o início e, principalmente agora com isso tudo acontecendo, mas eu não vejo como... Assim, eu não acho que foi intencional ser desrespeitoso, não, mas tipo, claramente foi. Eu acho que não passou pela cabeça de quem estava fazendo (o diretor D2) que seria desrespeitoso, eu acho que ele queria marcar que não ia existir mais aquilo (Aluna 6).

Nessa ocorrência, os estudantes compreendem a justiça como comunitarista, segundo a qual justo seria fazer o que seria melhor para a comunidade escolar, proporcionando o bem de todos, mesmo que em meio a isso tivesse havido uma atitude impensada e injusta. A atitude aqui, mais cautelosamente analisada pelos estudantes, é compreendida como injusta com o funcionário, mas necessária para a comunidade, uma vez que marcou a nova forma como os gestores estavam lidando com a situação.

Na prática da democracia, no chão da escola, as imperfeições e as falhas vão se evidenciando, o esforço democrático se depara com nuances que o impedem de ocorrer de forma eficaz. Por vezes o que frustra a democracia está inserido na conduta das pessoas que, para uma prática de poder partilhado, precisam deixar de lado seus próprios interesses e seu *status*. O líder que partilha o poder na democracia passa por cima de suas próprias vontades, abrindo mão de fazer suas próprias escolhas, para que as escolhas sejam tomadas pelo coletivo e as respeita.

Acreditamos que a ação gestora se depara com imprecisões, como as que aqui foram analisadas, no entanto, ficou evidente todo o esforço com ações democráticas e justas na resolução dos problemas que emergiram, através da escuta dos alunos e professores. Identificamos assim uma perspectiva plural e complexa de justiça, como a explicitada por Estevão (2002), que nos permite entender como uma mesma pessoa ou grupo de pessoas possui a concepção de justiça embasada em correntes de pensamentos diferentes, ora de cunho mais coletivista, ora de cunho individualista. Este entendimento justifica os momentos de incoerência entre as concepções de justiça elaboradas pelos estudantes e suas reações nos momentos em que precisam fazer escolhas éticas e quando são questionados sobre a forma correta de agir diante de situações consideradas por eles como injustas.

Quando indagados sobre o que fariam no caso apontado pelos mesmos como injusto, os estudantes argumentaram que era necessário melhorar a comunicação entre a gestão, acrescentando o que acreditam ser o problema que impede a democracia na gestão:

Eu acho que o maior problema da gestão aqui é que os dois tem maneiras diferentes de fazer. Eles têm ideias basicamente contrárias, um fala uma coisa, e o outro diz não é assim, aí o outro diz é assim... e fica assim. Parece que os dois não conversaram pra fazer aquele discurso, eles não conversaram. Um tinha uma ideia, o outro tinha

outra e ficaram discordando ali na frente. Eu acho que o maior problema é esse (Aluno 7).

O aluno faz referência ao momento de fala dos gestores no refeitório, em que os gestores destoaram no discurso em dois aspectos: sobre a necessidade da volta imediata do uso da farda (enquanto a gestora D1 exigia o fardamento para que os estudantes pudessem conversar sobre a flexibilização do mesmo, o gestor D2 não fez a menor questão de que os estudantes se caracterizassem, mas buscou ouvi-los e conquistá-los, a fim de resolver o problema, insistindo na reunião com representantes de turma que, de forma democrática, poria fim à discussão); e a visão que eles têm sobre o movimento (a gestora D1 considerou o movimento desrespeitoso, previsível e infantil, enquanto o gestor D2 legitimou o movimento).

Os estudantes percebem a dualidade das atitudes dos gestores, que é evidenciada na seguinte fala: “como eles são a gestão, eles deveriam pelo menos na hora de falar, ter uma ideia homogênea... ..porque a gente imagina, uma gestão só, uma opinião só!” (Aluno 7). Somado a este fato, temos a informação de que o gestor D2 (que tem uma prática mais dialogal), estava fora da instituição durante toda a semana em que os fatos ocorreram, chegando apenas após o início do movimento dos estudantes, o que fica claro no extrato abaixo:

Uma coisa que é importante lembrar é que o diretor D2 passou [fora da escola] desde a terça-feira, antes do ocorrido, até a terça de agora, que aconteceu toda a reunião que promovemos, então ele não teve contato nenhum com tudo que estava acontecendo. Ele só descobriu tudo realmente naquele dia. Outra coisa importante é que a diretora [D1], ela é autoritária, todo mundo sabe disso, não é novidade, e o que eu vejo que aconteceu lá foi que ela viu que não conseguia fazer as coisas acontecerem daquela forma daquela vez, e tentou fazer parecer com que nada disso fosse culpa dela, essa foi a preocupação, que não deu certo (Aluno 10).

Com essa fala o aluno mostra que sua concepção de democracia o fez refletir sobre os atos e perfis diferentes da gestão, caracterizando a atitude da gestora D1 como autoritária e não aceitando as injustiças. Ele demonstra claramente que não tem empatia pela mesma, apenas observa seus erros, aspecto relacional que pode estar dirigindo seu entendimento de democracia. Concluimos assim, que a diferença de pensamentos e concepções sobre democracia (talvez até a falta de preparo para agir em momento de descumprimento de acordos e impasses da gestão), dentro da

própria direção escolar atrapalha a efetivação da democracia. Este aspecto coaduna com a constatação mencionada pela própria gestora D1, que trouxemos no tópico anterior, em que ela justifica que não é gestora por formação, mas que está aprendendo na prática a gerir a escola e de forma democrática, o que é ainda mais difícil.

A respeito da falta de regras na escola, que impede o desenvolvimento de ações democráticas, o aluno 11 explica:

Tem um documento que é a portaria do colégio e tem as emendas que são deste documento, que este documento, acho que data de 1996 ou 93 e, tipo, ele tá bem antigo e com o tempo foram fazendo emendas pra atualizar ele, pra organizar a escola, só que a gente não tem acesso a essas emendas, a gente só tem acesso ao documento antigo, então a gente não sabe realmente quais são as regras. A gente só tem o documento antigo (Aluno 11).

Sendo assim, as regras existentes não são claras como deveriam, mas se formam e são seguidas de acordo com o que é passado “de boca em boca” pela gestão aos professores, aos funcionários e aos estudantes, sendo modificada de acordo com as necessidades da escola. Dessa forma, os estudantes denotam uma concepção de justiça compreendida como cumprimento de acordos mas não só isso, levam em conta a cultura da escola, regimentados pelas regras, mas que são difíceis de seguir pela falta de acesso e clareza sobre as mesmas. As regras deveriam facilitar a convivência e não servir apenas para coerção nos momentos de desentendimentos. Se as regras fossem mais claras, evitariam seu descumprimento e práticas de injustiça, pois seriam acessadas em momentos de dúvidas ou conflitos como o ocorrido.

Para os estudantes, fazer democracia é diferente de falar sobre democracia, o que é exemplificado com a postura da gestora D1, que fala que é democrática e acaba usando artifícios autoritários, o que se expressa na fala do estudante:

Na segunda feira, que foi o dia do protesto mesmo, ela passou de sala em sala, evitando salas com professores que tinham o posicionamento muito forte a favor dos alunos, que são os professores de sociologia e filosofia, ela não entrou nessas salas, porque sabia que teria uma discussão [com os professores], pra ameaçar os alunos e por medo, pra desmoralizar todo o movimento. Ela teve todo cuidado, todo discurso, e disse “não sou autoritária, porém, a partir daqui vocês vão fazer o que eu mando, porque está

na Portaria”, mesmo sabendo que por aquela Portaria, ela nem existe como diretora [na Portaria o cargo mais alto da instituição é de Coordenador Geral], mas ai ela passou nas salas dizendo que nós éramos crianças, que o movimento era previsível, que estava sendo ridículo, então ela desmoralizou todo o movimento que estava sendo feito naqueles dias. E foi bem assim, vocês são crianças e estão fazendo birra porque querem vir sem farda (Aluno 6).

Os estudantes compreendem a diferença entre falar de justiça e democracia e agir com justiça e democracia, criticam que o ato da gestão poderia ter sido diferente e que entre as injustiças estão: não se abrir ao diálogo, evitar turmas com os professores abertamente favoráveis ao movimento dos estudantes, para evitar a discussão e não dar vazão às suas atitudes.

Percebemos na fala do estudante 12 que os estudantes concordam com o processo de revisão da Portaria ou de criação de um regimento interno para a escola D, bem como fica evidente que a apreensão dos estudantes sobre democracia é que esta precisa ser resguardada em regras discutidas, aprovadas e seguidas coletivamente,

Eu acho que deve ser complicado a posição de gestor numa situação como esta e eu acho que é um documento [a Portaria de 1993] que chega a ser antiquado, mas não da pra gestão dizer, eu vou pra esse lado, ou pra esse lado, porque tem que ter as normas, por mais que seja antigo, ele está lá. Então eu acho muito interessante a ideia de estarem propondo um novo [documento normativo], que vai ser aceito por todo mundo, que precisa ser discutido com todo mundo (Aluno 12).

Essa perspectiva de democracia relaciona-se com a de Souza (2009, p.03), quando ele explica que a democracia é processo político no qual as pessoas “identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”. Há, dessa forma, uma participação para além do voto e da presença, mas uma participação em que as pessoas se sentem parte do processo, o que é almejado na escola por meio da maioria de seus sujeitos. O fato é que as normas postas pela Portaria na instituição estão sendo consideradas antiquadas por todos os segmentos e segui-las não parece mais algo justo para os estudantes, por isso a concordância com a sugestão do gestor D2 de criar um novo documento que oriente a escola.

Acreditamos, no entanto, que as normas existentes precisam ser cumpridas, o que não impede que sejam repensadas, discutidas, avaliadas e criticadas da forma que a participação é proporcionada na instituição. Cabe aos alunos aproveitarem os mecanismos e agirem em prol de seus objetivos, assim como todos os segmentos escolares.

Outro estudante evidencia a preocupação dos mesmos com a própria gestão, quando afirma:

Eu acho que a situação é complicada porque a gente pensou muito sobre a flexibilização da farda inferior, mas tem que ver o lado da gestão, porque eles vão sofrer, se liberassem assim, eles iam sofrer retaliação, por parte dos pais. Então, tem que olhar pelo lado da gestão, que eles vão sofrer retaliação também e isso não seria justo, por isso temos que fazer as coisas certas (Aluno 13).

Reconhecemos nessa fala a concepção dos estudantes de justiça que ultrapassa os limites da atenção a si próprio, mas tem uma postura empática, em que o outro também é importante, mesmo que não seja do mesmo segmento ou função, evidenciando uma justiça que se opõe à perspectiva hedonista, caracterizando-se atenta aos aspectos relacionais, uma justiça social e comunitarista.

Os estudantes avaliam o protesto como resposta a uma prática autoritária e injusta, bem como reivindicam voz na democracia escolar, conforme os extratos das falas abaixo:

Acho que em tudo isso que aconteceu os maiores injustiçados foram as alunas que não puderam entrar. Até porque eu não sei se é proibido por lei, proibir uma pessoa de ir pra aula, até teve também a questão de obrigá-las a vestir aquelas roupas. Então eu acho que o protesto acabou sendo muito mais uma resposta a isso do que o pessoal não querendo mais farda, foi uma resposta pra essa injustiça, porque eu tenho certeza que se não tivesse acontecido isso, ninguém ia aparecer sem farda num dia qualquer dizendo que não queria farda, foi só uma resposta (Aluna 6).

No entanto outra estudante critica explicando que o foco do protesto então teria sido esquecido: “eu acho que isso ficou meio esquecido no meio do protesto, mas acho que a ideia dos alunos era pedir um pouquinho mais de voz dentro do colégio, não só o uniforme, mas tudo” (Aluno 14).

Os estudantes reconhecem que a democracia é uma prática que precisa do diálogo e da alteridade, e que deve ser conquistada, quando não lhe é oferecida. Fazem no fim da reunião do grupo focal uma análise das práticas da gestão em meio ao Manifesto da Primavera, baseados em suas concepções de democracia e justiça.

Eu gostei da posição deles de nos dar um plebiscito para votação das propostas e tal. Eu acho que a gestão está indo muito bem, em relação a isso de tentar ouvir mais as pessoas. Eu acredito que a posição do [gestor 1] durante a sexta e a segunda-feira tenha sido muito conturbada e acabou quebrando um pouquinho isso e as pessoas tem uma visão agora diferente, mas até então eles tinham conseguido seguir com essa proposta. Até porque é muito difícil ser 100% democrático e tal, mas eu acho que eles estão conseguindo fazer algo bem interessante, bem agradável (Aluno 14).

Essa fala denota a concepção de democracia como forma de organização complexa, em que todos os segmentos escolares são vistos como aprendizes da forma de organização, o que denota maturidade e empatia, qualidades que reverberam em práticas justas na gestão escolar democrática. A fala foi apoiada pelos alunos presentes, com pequenas falas como: “é isso aí”, “isso!” e acenos positivos com a cabeça.

Sobre o que seria um ideal de gestão escolar democrática, os estudantes afirmaram que “a gestão democrática deveria ser aquela que escuta todos os lados com o mesmo ‘peso’ e tenta fazer acordos entre as partes, apesar de saber que não tem como os dois ficarem totalmente satisfeitos” (Aluno 4). Manifestam dessa forma, uma concepção de democracia como espaço para participação efetiva de todos e de justiça numa perspectiva comunitarista, visto que fazem referência à necessidade de fazer concessões em prol do bem de todos, numa lógica de justiça equitativa, em que as escolhas objetivam o bem da comunidade, sendo assim escolhas superiores aos próprios anseios individuais.

Dado o exposto, entendemos que predomina no grupo um ideal de justiça comunitarista, sempre revendo suas falas e atitudes baseados no pensamento de bem coletivo. Porém, em alguns momentos se utilizaram de princípios baseados na concepção libertariana (quando acham correta a utilização de shorts demasiado curtos numa instituição de ensino) e hedonista (por uma aluna isolada, que afirmou que tinha vontade de retribuir a atitude do professor desrespeitoso com desacato,

mesmo não o fazendo). Nesse sentido, Estêvão (2002, p.127) nos auxilia a esclarecer que os estudantes “balançam entre vários princípios de justiça que lhes permitem mobilizar não só a sua capacidade argumentativa, mas também a capacidade de universalização dos seus juízos”.

A partir dessa análise, concordamos com o autor ao considerar a existência de um conceito de justiça complexa, em que estão presentes diferentes correntes de pensamentos, uma vez que os estudantes são seres plurais, que estão imersos em várias esferas sociais, e que fazem escolhas éticas e valorativas, embasados em suas vivências e capitais culturais.

Nestes termos, nosso objetivo com este capítulo, ao buscarmos não apenas conhecer, mas também relacionar as concepções sobre democracia e justiça dos estudantes, foi identificar princípios postos pela gestão democrática que contribuem para a formação para o exercício da cidadania. A experiência do grupo focal foi estimulante por conta da riqueza de aspectos que emergiram em meio ao debate provocado pelo vídeo apresentado e pelas questões postas ao grupo. Além disso, ao relacionarem aspectos vivenciados no cotidiano da escola, puderam confrontar seus próprios princípios de justiça, claramente denotando o quão complexo é este conceito e como estudantes se põem à prova na medida em que confrontam suas experiências vividas com aquilo que propagam como ideal de justiça na escola.

Estes aspectos são aprofundados nas considerações finais que se seguem a este capítulo.

8 CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa está imersa na análise das políticas educacionais, no que diz respeito ao contexto da democratização escolar, não se restringindo ao debate sobre o acesso, mas especialmente à democratização da gestão na escola. Nesse âmbito surgiu o seu questionamento central: como práticas de gestão possibilitam a formação de conceitos éticos fundamentais em alunos, tais como os de justiça e de democracia, visando uma formação cidadã?

Para responder a esse questionamento, procuramos analisar as contribuições da gestão escolar na formação de concepções de democracia e justiça dos alunos, numa perspectiva de formação cidadã, aqui entendida como o esforço educacional em proporcionar o desenvolvimento de uma consciência coletiva em sociedade, oportunizando a sujeitos escolares a vivência não apenas de mecanismos democratizadores, mas do debate valorativo daí decorrente, fazendo com que pessoas que se agreguem à sociedade, os novos cidadãos, estejam aptos a cuidar dela.

Exploramos em uma escola pública de ensino médio de Recife, caracterizada por ter gestão democrática e bons resultados educacionais, algumas evidências de práticas de gestão que caracterizassem atenção à formação cidadã, bem como analisamos as diferentes influências da organização dos comportamentos para tal finalidade e procuramos identificar as concepções sobre democracia e justiça dos alunos.

Partimos de uma teia conceitual que envolveu as noções de Democracia, Gestão Escolar Democrática, Formação Cidadã, Educação e Justiça, que subsidiaram nosso contato com os dados coletados e nos permitiram uma análise do nosso objeto de estudo: a formação de estudantes com vistas a uma sociedade democrática permeada por valores de justiça numa perspectiva coletivista.

Dentre as práticas observadas da gestão caracterizadas pela atenção à formação cidadã, destacamos as seguintes: a abertura ao diálogo e à escuta; a atribuição de responsabilidades sociais aos alunos, exemplificada nos motes das semanas temáticas; a conscientização individual da importância da aprendizagem, a partir da liberdade concedida aos estudantes, possibilitando que façam escolhas autônomas sobre sua participação nas aulas, dentro dos limites normativos; o

estímulo à reflexão e crítica dos estudantes, mesmo que a própria gestão viesse a ser alvo dessa análise; o respeito pelas opiniões e críticas apresentadas pelos alunos; a preocupação com a qualidade da educação disciplinar oferecida pela instituição e; a resolução de conflitos a partir de medidas planejadas e eficientes.

Entretanto, apesar de observamos majoritariamente ações que denotam fundamentação em valores democráticos, encontramos atitudes pontuais menos atentas a esse tipo de formação. Estes casos foram de situações emergenciais em que gestores, por exemplo, foram tomados de impulso sem tempo para uma reflexão a respeito antes da tomada de decisão, o que gerou parcialidade nas escolhas tomadas sem o devido planejamento; autoritarismo como consequência de episódios que contrariam as regras; e uso de manipulação e coerção para manter o controle das situações emergenciais. Estes fatos foram por nós analisados como ocasionais e não como regra.

Nossa perspectiva de análise evidenciou ainda que, apesar da grande contribuição da gestão, outros dois segmentos exercem forte influência na organização dos comportamentos para uma formação cidadã: os professores, que aconselham e auxiliam na análise dos fatos e comportamentos dos estudantes, bem como estimulam e apoiam sua participação ativa na organização escolar; e os próprios alunos, por meio de apoio mútuo e responsabilização com a gestão da escola, amparados na utilização do espaço do grêmio, que serve de *locus* para a organização, reflexão, planejamento e avaliação das ações estudantis na escola.

Em seguida, identificamos as concepções sobre Democracia e Justiça dos alunos via consensos formados na reunião de grupo focal, e compreendemos que a concepção ideal de justiça dos estudantes é majoritariamente comunitarista, baseada na compreensão da importância da cultura local e da busca do bem comum e não apenas o individual. Os estudantes identificam facilmente casos de injustiça e escolhem soluções para conflitos baseados no bem comum, o que lhes oportuniza a experiência que poderá gerar atitudes de forma ampliada no âmbito macrossocial. Articularam-se bem e conseguiram criticar os impedimentos à prática da justiça e da democracia na escola, exemplificando com casos específicos, como o do professor desrespeitoso e intocável, por ser concursado e a atitude da gestora que gerou uma sucessão de eventos, incluindo o Manifesto da Primavera, e que também acabou se transformando em exemplo para análise grupal.

Apesar de terem denotado discernimento em suas concepções, quando perguntados sobre que atitudes tomariam nas situações por eles consideradas injustas dentro da escola, os estudantes demonstraram em alguns momentos a intenção de agir baseados numa concepção hedonista e libertariana, buscando satisfazer seus próprios interesses e deixando de lado os objetivos comuns da sociedade e da escola, o que destoava do ideal apontado por eles mesmos. Denotam certa discrepância entre o discurso e a prática, pois apontam sua concepção de justiça *ideal*, no entanto defendem práticas que fogem desse imaginário.

Já em relação à concepção de democracia, os estudantes denotaram uma maturidade na compreensão da complexidade do ato democrático e se aproximaram da concepção de democracia condizente com a apontada como ideal por Souza (2009), em que os diversos segmentos escolares participam de forma engajada e com argumentos consistentes em prol da defesa daquilo que acreditam e demandam, mas também sabem ouvir e reconhecer a razão dos demais participantes, prioritariamente sustentados pelo diálogo e empatia.

Estes aspectos nos auxiliaram a confirmar nossa suposição inicial de pesquisa de que práticas de caráter democrático e justo na gestão escolar podem influenciar nos processos de formação dos estudantes, não apenas no que diz respeito ao favorecimento de um ambiente pedagógico propício ao aprendizado dos conteúdos disciplinares, mas como de um *locus* em que a democracia seja vivenciada e percebida na prática, sendo assim apreendida pelos estudantes em formação cidadã. Cientes de que a formação sofre influências anteriores à escolarização na socialização primária, especialmente do ponto de vista valorativo, destacamos que as concepções elaboradas coletivamente pelos estudantes no grupo focal, foram consensos muito próximos dos considerados por nós como *ideais* nessa pesquisa, tais como a concepção comunitarista de Walzer e a concepção de democracia participativa e por engajamento que explicitamos anteriormente, o que coaduna com nossa suposição de pesquisa.

No entanto, na prática presenciamos que em alguns momentos eles não agiram de acordo com o que falaram, tal como no trato com as atitudes da gestora D1. Parece que eles procuraram principalmente apontar seus erros e taxá-la como autoritária, providos com juízos de valor sem ponderar suas intenções e falas. Já no grupo focal, quando indagados sobre como agiriam, não souberam explicitar soluções cabíveis, se restringindo à crítica e repúdio sobre os atos da gestora e,

quando pressionados por respostas, apenas rebatiam falando da complexidade do ato democrático. Parece que falar sobre democracia e criticá-la é mais fácil que vivenciá-la e isso se deu na nossa análise das atitudes dos estudantes. Tal análise demanda tempo e sistematização das experiências, de forma que as condutas sejam normalizadas a partir das seguidas reflexões e, assim, incorporadas até se tornarem pressupostos profundos.

Dessa forma acreditamos que a gestão escolar democrática, e a partir dessa, outras ingerências de segmentos escolares, como os professores e a própria organização estudantil, influenciam na formação de pessoas com senso de responsabilidade cidadã e consciência da importância de seu engajamento político. Porém essa formação não garante que suas atitudes serão ponderadas e guiadas por estas concepções, uma vez que é possível que compreendam bem os conceitos e saibam até explicá-los e utilizá-los com boa retórica, mas na prática venham a ter atitudes egoístas e desconexas da conceituação apontada pelos mesmos como ideal.

Percebemos com a efervescência política vivida nos dias de nossa coleta de dados na escola D, que em alguns momentos os estudantes deixavam de lado o que sabiam sobre justiça e democracia e agiam baseados no que queriam para sua satisfação pessoal.

As práticas gestoras da escola D de fato possibilitam o contato com a democracia e a justiça e contribuem na formação dos cidadãos, na medida em que os mecanismos democratizadores são vivenciados, analisados e reelaborados pelos próprios segmentos escolares. Os estudantes são ouvidos em suas críticas e demandas, respeitados em suas reivindicações, dispõem de espaço para organização e planejamento, não sofrem repressão nem retaliação quando decidem praticar atos de protestos (como o Manifesto da Primavera), mas são ouvidos e tem inclusive apoio e auxílio crítico dos professores, funcionários e gestão, que compreendem o direito dos mesmos de atuarem politicamente na instituição.

Apesar disso, eventualmente ocorrem situações que parecem incoerentes com os pressupostos democráticos. Estes estão presentes majoritariamente por meio de práticas democráticas e justas. As situações pouco democráticas observadas foram seguidas de momentos de reflexão, chegando a se observar retratação e revisão de ações em prol do bem coletivo, atendendo assim as demandas emergentes, com todo respeito aos diversos segmentos escolares. Este

aspecto denota a noção de justiça complexa, em que chegar ao consenso não significa ter sempre coerência.

Nosso propósito de dar voz aos estudantes foi cumprido, já que conseguimos ouvir suas concepções e análises sobre os conceitos de justiça e democracia, bem como suas identificações de atos injustos e autoritários dentro do ambiente escolar, que nos fizeram perceber que eles são críticos e cômicos de seus direitos e deveres, mas que precisam do estímulo e ajuda dos segmentos de liderança da escola, como gestão e professores para terem a coragem de lutar pelo que julgam correto, amadurecendo a partir daí o próprio espírito democrático.

Entendemos que este apoio auxiliou estudantes em situações de efervescência. As situações descritas nesta dissertação denotam atitudes que são tanto geradas por uma formação cidadã, quanto geradoras a partir desta. Os estudantes não possuem plena autonomia política, sendo ainda dependentes do apoio dos gestores e outros segmentos para reclamarem as injustiças, justamente pelo fato de ainda estarem em processo de formação. O contato com a democracia dentro da escola vai aos poucos gerando seu empoderamento para que tenham atitudes de luta pela democracia e por direitos, primeiro dentro e depois fora da escola.

Este estudo contribui, assim, para a análise do campo micro político, uma vez que compreendemos ter proporcionado aos estudantes um momento de reflexão e análise crítica sobre sua prática enquanto participantes da democracia na escola, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e autorreflexão desses futuros cidadãos. Esta pesquisa contribui ainda para o campo de estudo das políticas educacionais, quando analisa práticas de gestão escolar e é capaz de elencar ações possíveis em prol da democracia, o que contribui para a desmistificação da gestão escolar democrática como utópica e inexistente na realidade brasileira.

Finalmente, o debate a respeito da escola justa é por nós apresentado por um prisma considerado inovador, qual seja, o de uma escola justa não do ponto de vista ideal, mas do ponto de vista de suas práticas. A Escola D denota relação entre a experiência e o aprendizado da democracia, por um lado e, por outro, a concepção de justiça social dos estudantes. Comprova, desta maneira, a viabilidade da gestão escolar democrática na escola pública brasileira, servindo assim de subsídio para a implementação de práticas democráticas e justas em demais instituições de ensino. Acreditamos que a ação dos gestores observados é baseada em valores

comunitaristas de justiça e de democracia participativa, e que se em nossa república tivéssemos representantes com essa forma de ação, muitos problemas como corrupção, clientelismo e descaso com a população seriam resolvidos. Localizamos, afinal, repercussões positivas das políticas de democratização educacional na realidade escolar, numa abordagem da justiça complexa, nem tão consensual, nem sempre coerente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-*Dicionário de filosofia* / Nicola Abbagnano ; tradução Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. *RBPAAE* - v. 28, n. 1, p. 144-162, jan./abr. 2012

_____; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho. *RBPAAE* - v. 31, n. 1, p. 177 - 195 jan./abr. 2015.

ABRAMOVAY, Miriam. Coord. *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.* / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Ana Paula da Silva, Luciano Cerqueira. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%Aancias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf>. Último acesso em: 23 de julho de 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RBPAAE* – v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010

ALVES, Susel Cabrera Machado. *Gestão Escolar E Cidadania: O Projeto Político-Pedagógico E Os Desafios Da Escola Pública Para A Formação Cidadã.* ' 01/04/2012 142 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Centro Universitário Salesiano De São Paulo , Americana Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano De São Paulo - UNIDADE DE AME

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar.* Ars Poética, Papirus. São Paulo. 2001

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maves De Lima. *A Gestão Premiada: A Experiência De Gestão Do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier Em Abaetetuba Pará.* ' 01/01/2012 220 F. Doutorado Em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Profª Elcy Rodrigues Lacerda - ICED/UFPA

AZEVEDO, Janete Maria Lins De. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAAE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

_____; COUTINHO, Henrique Guimarães; OLIVEIRA, Mariana Lins de. O Estado, a política educacional e a gestão da educação. IN: *Política e gestão educacional em redes* / organizadora: Alice HappBotler. – Recife: Ed. Universitária da UFPE. 2013.p. 33 – 56

BALSAN, Etiane Fagundes Braga. *Comprometimento Políticos Dos Professores: Resgate E Busca Nas Tramas Das Práticas Escolares* ' 01/03/2012 180 F. Mestrado Acadêmico Em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Maria , Santa Maria Biblioteca Depositária: Central

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 1977. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>. Último acesso em: 22/09/2015

BELLE, Helena Beatriz De Moura. *Escola De Civismo E Cidadania: Ethos Do Colégio Beta Da Polícia Militar De Goiás* ' 01/11/2011 253 F. Doutorado Em Educação. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. *Lua Nova* no.38. São Paulo Dec. 1996

BOTLER, Alice Miriam Happ. CORDEIRO, Juliana Nunes. Concepções e vivências de alunos de 5º ano a respeito da gestão democrática e da justiça em escolas com maior e menor IDEB. IN: *XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (Anais)*. Recife – PE. 2013. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Comunicacoes/GT05-Estado-e-Pol%C3%ADtica-Educacional/GT05_CONCEPCOES_E_VIVENCIAS.pdf> Acesso em: 17 de agosto de 2014.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. *Educação e Realidade*. 2010, vol.35, n.02, pág. 187-206.

_____. O diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: *Políticas públicas e gestão da educação*. Alfredo Macedo Gomes (Organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. A Escola como organização comunicativa. Recife: UFPE, 2004. Tese de Doutorado em Sociologia.

_____. Repercussões das políticas educacionais na organização escolar: o fator tempo entre a autonomia e a regulação. *RBP AE* - v. 31, n. 1, p. 107 - 124 jan./abr. 2015

BOURDIEU, Pierre. 1930-2002. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira – 1ª reimpr. – São Paulo. Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008

_____. O capital social – notas provisórias. IN: *Escritos de educação / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores)* 9. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2007

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Último acesso em 23/09/2015

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. n.8.069/90*. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília: 1990

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo Demográfico 2000/2010. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>> Último acesso em 01 de março de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>Ultimo acesso em 23/09/2015.

CAMPBELL, Tom. Justiça. In: OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. O CAP. 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cap/index.php?option=com_content&view=article&id=195&Itemid=174>Ultimo acesso em 17/06/2017

CARDOSO, Maria Genilda Marques. *Práticas De Gestão Da Unidade Escolar Utopia E O Fenômeno Da Violência Escolar* ' 01/05/2011 195 F. Mestrado Acadêmico Em Educação. Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí , Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco

CARVALHO, Sebastiao Donizete De. *A Mediação Do Conselho De Educação De Goiás No Processo De Eleições De Gestores Das Escolas Estaduais De Educação Básica (2003 A 2010)* ' 01/03/2012 242 F. Doutorado Em Educação. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De GOIÁS , Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC GOIÁS

CAZENEUVE, Jean.; AKOUN, Andre. *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Verbo, 1982.

DPLP. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>>. Ultimo acesso: 14 de dezembro de 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. Editora Ática – São Paulo, 2000.

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique Da; PARENTE, Juliano Mota. Um estudo multivariado do perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana – SE. *RBP AE* - v. 28, n. 2, p. 479-494 mai/ago. 2012

CÓSSIO, Maria De Fátima; HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecilia Lorea; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *RBP AE* – v.26, n.2, p.325-341, mai./ago. 2010

COSTA, Jorge Adelino. CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBP AE* - v. 31, n. 1, p. 13 - 44 jan./abr. 2015

COSTA, Waldirene Aparecida Oliveira Da. *A Escola Pública Frente Às Reformas Educacionais: Desafios Da Gestão Democrática Na Rede Pública Estadual De São Luís Do Maranhão* ' 01/10/2012 124 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Maranhão, São Luís. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial De Pós-Graduação Em Ciências Sociais.

CUNHA, Luiz Carlos Silva Da. *Participação E Cidadania Na Gestão Da Escola Pública* ' 01/10/2012 147 F. Mestrado Profissional Em Gestão E Avaliação Da Educação Pública. Instituição De Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora , Juiz De Fora Biblioteca Depositária: Central Da Universidade Federal De Juiz De Fora

CURY, Carlos Roberto Jamil EFERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.

v. 26, n. 1 (2010).

DEWEY. John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*.3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DUBET, Francois. O que é uma escola justa? : a escola ds oportunidades /tradução de Ione Ribeiro Valle – São Paulo: Cortez, 2008.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *RBPAE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

EPSTEIN, Isaac. *O dilema do prisioneiro e a ética*. Estud. av. vol.9 no.23 São Paulo Jan./Apr. 1995. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100010>
Acesso em 07 de nov. de 2017.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht Da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. *RBPAE* - v. 31, n. 1, p. 145 - 157 jan./abr. 2015

ESTEVAO, Carlos Alberto Vilar. Educação, Justiça e Direitos Humanos. *Educação e Pesquisa*. Janeiro-Abril, vol.32, número 001. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. 2006. p. 85 – 101.

_____.A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *RBPAE* - v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013

_____. Sentidos de escola, profissionalidade docente e participação. *Revista Brasileira de Política e Administração Educacional*, vol. 20, nº 2, Jul-Dez., pp.11-28, 2005.

_____.Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre adialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, Dezembro 2002: 107-134

_____. Justiça social e educação: das denúncias aos anúncios. IN: *Educação e Justiça social*. Organizadores: Romilda Teodora Ens e Lindomar WesslerBoneti. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. – 376 p. – (Coleção direitos humanos e democracia)

_____. Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. LIMA, L. (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão, p. 195-223, 2011.

FALCAO, Mary Sylvia Miguel. *A gestão democrática dos recursos financeiros nas escolas do município de dourados (ms) 2005-2008* '. 01/03/2012 350 f. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade De São Paulo , São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP

FERNANDEZ, Silvina Julia. *Gestão Escolar E Cidadania: Um Estudo De Caso Através De Memórias, Diálogos E Encruzilhadas Nas Relações Mães-Escola*. '01/05/2011 165 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: BCG

FERREIRA, Adriana Moreira Dos Santos. *Participação Discente Na Escola Pública De Ensino Médio: A Perspectiva Dos Alunos* ' 01/06/2011 201 F. Mestrado Acadêmico Em Processos Socioeducativos E Práticas Escolares Instituição De Ensino: Universidade Federal De São João Del-Rei , São João Del Rei Biblioteca Depositária: UFSJ

FERREIRA, Nuno Carrola; TORRES, Leonor Lima. Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *RBPAAE* - v. 28, n. 1, p. 86-111, jan/abr. 2012

FERREIRA, Wallace. Concepções de Justiça relacionadas: a liberal, libertária, comunitarista, igualitária e capacitária. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3510, 9 fev. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23672>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

FISCHER, SulivanDesirée; GUIMARÃES, Maria do Carmo Lessa. A construção da gestão autônoma das escolas públicas brasileiras: um estudo nas escolas de ensino fundamental em Santa Catarina. *RBPAAE* - v. 29, n. 1, p. 97-115, jan/abr. 2013

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, 77:11-39, 2009.

_____. Sobre justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, no15. Brasília, setembro - dezembro de 2014, pp. 265-277.

GARLINI, Ademar. *Perfil De Gestão Das Escolas Públicas De Ensino Médio De Sinop Mt* ' 01/12/2012 134 F. Mestrado Profissional Em Administração. Instituição De Ensino: Faculdade De Estudos Administrativos De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FEAD

GOULART JUNIOR, Edward. LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estilo de liderança e stress: uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental. *RBPAAE* – v.27, n.2, p. 265-283, maio/ago. 2011

GRACINDO. Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*,

Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados. *RBPAAE* - v. 30, n. 3, p. 535 - 551 set./dez. 2014

INFORSATO, Edson do Carmo; INFORSATO, Fátima Aparecida Ferreira; RODRIGUES, Inês Marini; FONTES, Valéria Longobardo. A gestão democrática da educação: expectativas

da escola sobre a participação da família. *RBPAAE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, MirzaSeabra . Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCK, Heloisa. Sentidos e formas de participação em processos de gestão. In: LUCK Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *RBPAAE* - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014

MAIA, Graziela ZambãoAbdian; MANFIO, Aline. O provimento do cargo de gestor escolar

e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). *RBPAAE* – v.26, n.3, p. 477-494, set./dez. 2010

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*.

Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *RBPAAE* - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014

MEDEIROS, Mirna De Lima; FEROLLA, Luna Marquez; PASSADOR, Cláudia Souza; PASSADOR, João Luiz. Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? *RBPAAE* - v. 30, n. 1, p. 115-138, jan/abr. 2014

MENIN, Maria Suzana de Stefano. BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael e MORO, Adriano. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 18-47, set./dez. 2013

NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza Do; MARQUES, Luciana Rosa. As interfaces da participação da família na gestão escolar. *RBPAE* - v. 28, n. 1, p. 68-85, jan/abr. 2012

OLIVEIRA, Edilma Moura De. *Gestão Escolar Democrática: Participação E Função Da Escola* ' 01/03/2011 54 F. Mestrado Acadêmico Em Educação. Instituição De Ensino: Centro Universitário Salesiano De São Paulo, Americana Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano De São Paulo - Americana

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *RBPAE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

PEREIRA, Antonio Serafim; KRÁS, Cléa Sílvia Biasi. Ensino de língua portuguesa: contribuição para a prática da gestão democrática participativa. *RBPAE* - v. 30, n. 3, p. 553 - 569 set./dez. 2014

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política e não metafísica. *Lua Nova*, Nº 25 - 1992

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. *RBPAE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: *Políticas públicas e gestão da educação*. Alfredo Macedo Gomes (Organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Débora Ribeiro. *Dicio – Dicionário online de Português*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 05/07/2017.

SANTOS, Everaldo. *A eleição de diretores em Pernambuco: entre a indução democrática e a autonomia da comunidade escolar*. Recife: UFPE, 2009. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCALABRIN, Ionara Soveral. *Gestão Democrática Da Escola Pública: O Jogo Para Além Das Regras* ' 01/06/2012 130 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade De Passo Fundo , Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF

SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *RBPAE* – v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011

SILVA, Benedicto. (coordenador geral). *Dicionário de Ciências Sociais/ Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação; Antônio Garcia de Miranda Netto, /et al./ 2ª Ed. Rio de Janeiro. Editora: Fundação Getúlio Vargas. 1987*

SILVA, Josias Benevides Da. *Processo De Eleições Diretas Para Escolha De Gestores Escolares No Município De Guanambi: Uma Análise Sobre A Participação* '

01/05/2011 162 F. Mestrado Acadêmico Em Educação E Contemporaneidade. Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares

SILVA, Luís Gustavo Alexandre Da; ALVES, Miriam Fábila. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. *RBPAAE* - v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012

SILVA, Marcelo Soares Pereira Da; TORRES, Ivanna Sant`Ana. *RBPAAE* - v. 30, n. 3, p. 477 - 496 set./dez. 2014

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. *RBPAAE* – v.26, n.1, p. 31-54, jan./abr. 2010

SIQUEIRA, Juliana N. C de. *Contribuições da Gestão Escolar Democrática nas concepções de Democracia e Justiça de estudantes*. Dissertação de mestrado. UFPE 2017.

SOULET, Marc-Henry. Equidade e justiça social na ação pública no campo da educação: Desafios de hierarquias ou conflitos de princípios. IN: *Educação e Justiça social*. Organizadores: Romilda Teodora Ens e Lindomar WesslerBoneti. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 25. Nº.03. pág.123-140, dez.2009.

URADO, AmaliaGalvaoldelbrando. *O Grêmio Estudantil De Uma Escola Municipal De Ensino Fundamental De São Paulo E A Relação No Processo De Formação Da Cidadania Dos Alunos*. ' 01/02/2012 155 F. Mestrado Acadêmico Em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo , São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Da PUC/SP

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

_____. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013. Editora UFPR

VAZ, Alexander Cambraia Nascimento. Justiça e justiças (não seria legitimidade?) nas democracias: perspectivas de acesso às “regras do jogo”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, no 36, mai/ago 2014, p. 236-263

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *RBPAAE* – v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011

VITA, Álvaro de. *A justiça igualitarista e seus críticos* – São Paulo: Editora UNESP, 2000

WALZER, Michael .*Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: MartinsFontes , 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares: Implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

WERLE, Flávia Obino Corrêa; AUDINO, Janaina Franciscato. Desafios na gestão escolar. *RBPAE* - v. 31, n. 1, p. 125 - 144 jan./abr. 2015

**APÊNDICE A - Roteiro do levantamento exploratório e escolha da escola/caso:
Observação**

- Verificar a existência e vivência de mecanismos democratizadores, analisar frequência, horários de reuniões
- Modo de relação com a gestão – como professores, funcionários e estudantes se relacionam com a gestão – se há hierarquia, como é o acesso
- Identificar se há formas diferenciadas para tratamento, de acordo com a hierarquia
- Presença de regras explícitas nas paredes da escola, nas falas
- Presença de regras implícitas, mas que são respeitadas
- Práticas gestoras em prol da democracia
- Identificar ações voltadas a democratização
- Analisar como as transgressões às normas são tratadas, de forma restaurativa ou punitiva
- Identificar violências e como são tratadas – prevenção e punição

APÊNDICE B - Roteiro do Estudo de Caso: Observação

- Caracterizar o modo de relação com a gestão – como professores, funcionários e estudantes
- Participar de reuniões de mecanismos democratizadores, como Grêmios, Conselhos e etc.
- Identificar práticas gestoras em prol da democracia
- Identificar ações voltadas a democratização – medidas, projetos
- Ações voltadas a justiça
- Identificar injustiças e autoritarismo
- Mecanismos que justifiquem ações, regras
- Detectar problemas e como se dão suas resoluções – justas e democráticas?
- Ingerências que contribuam para a gestão partilhada
- Identificar práticas de outros segmentos em prol da democratização das decisões escolares
- Perceber práticas com vistas a formação cidadã: professores, gestão, funcionários
- Analisar formas de tratamento às injustiças e violências -, prevenção, punição e restauração
- Identificar violências e como são tratadas – prevenção e punição
- Perceber a observância às regras – Obediência ou conscientização?
- O que os leva a cumprir as regras? Medo, benefícios, reciprocidade (não faço o que não quero que me façam) e/ou por participação na elaboração
- A escola é um espaço agradável ao aluno, ou não se interessa nisso? – isso é justiça também.
- Os alunos gostam de estar na escola?
- Os alunos gostam de estar na sala de aula?
- Há livro de ocorrências? Quais as principais práticas de injustas e violências registradas lá – fazer um perfil da escola

APÊNDICE C - Roteiro do Grupo focal com estudantes

Neste segmento queremos aprofundar para verificar a formação dos conceitos e se houveram contribuições da forma de gestão. Os alunos precisam identificar práticas que os influenciaram a ser justos, democráticos:

Fazer problema inicial, para ser apresentado aos alunos para que eles digam como resolver, vídeo.

Problema: Vídeo da Marilena Chaui, contando caso.

Perguntas lançadas para discussão, após expor o problema inicial:

- O que vocês acham da situação?
- Como vocês agiriam diante deste fato?
- Quem cometeu a maior injustiça em tudo isso? (ta tendencioso?)
- Houve injustiças? Quais foram?
- Quem está correto?
- Se fossem da gestão, como resolveriam?
- Essa solução é justa para todos?
- Sempre vai ser justo para todos?
- Quem deve ser priorizado na justiça?
- Já aconteceu algo parecido na escola?
- Como resolveram:
- Foi justo?

ANEXO A - Manifesto da Primavera

página1

MANIFESTO DA PRIMAVERA

Da necessidade de um colégio amplamente democrático

Na última sexta-feira, dia de festival de primavera, e portanto momento atípico no dia letivo alunos não foram ao colégio com o fardamento tradicional: por questão de conforto, preferiram ir de shorts, bermudas e sandálias. Em resposta a isso, a direção tomou medidas desproporcionais e extremas, combatendo de um modo desmedido a escolha de fardamento dos alunos. A situação gerou constrangimento para as meninas que tiveram que colocar roupas de procedência e uso questionáveis, tanto pelo seu estado, quanto pelo seu tamanho; enquanto isso, os meninos não foram obrigados a trocar suas bermudas. Em seguida, a direção colocou cartazes nas salas proibindo imprerivelmente o não-uso da vestimenta completa; se tal ocorresse, o aluno seria impedido de assistir às aulas, medida que fere o direito à educação garantido pela Constituição.

Nem professores autoritários, nem estudantes irresponsáveis: lutamos por um colégio onde a democracia (coexistente com responsabilidades) seja plena e permeie todas as áreas de ensino e administrativas. Nossa voz é a dos

alunos, que quer ser ouvida e quer uma digna representação nas tomadas de decisão do ^{colégio} _{escola}; não aceitamos uma falsa democracia, meramente representativa e desigual, onde quatrocentos e vinte estudantes têm menos poder de voto que duas Áreas de Estudos. O colégio pelo qual lutamos tem como uma de suas bases a autoridade; nunca o autoritarismo. Confusões etimológicas à parte, Paulo Freire nos diz que "assim como inexistiu disciplina no autoritarismo ou na licenciabilidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade". A autoridade é construída em conjunto e horizontalmente, jamais de cima para baixo; é uma competência de respeito e responsabilidade, e que pode ser a qualquer momento revogada.

Apesar disto, o que vemos é na verdade um autoritarismo hierárquico por parte dos professores, que pedindo para respeitarmos sua "autoridade", a negam completamente. O autoritarismo nunca terá lugar numa democracia verdadeira; infelizmente é regra nas falsas.

A necessidade de um colégio amplamente democrático é vista não só na funcionalidade de sua administração (que, sendo antidemocrática, gera descontentamento, questionamento e até revolta por parte dos discentes e docentes), mas também na questão primordial da razão de ser de todo colégio: educar. Não há educação sem democracia.

A educação democrática, dialética e com respeito mútuo entre educadores e educandos se constitui na destruição da falsa dicotomia entre "aqueles que não sabem" (alunos) e "aqueles que sabem" (professores). Todos temos saberes, individuais e coletivos, que devem ser ouvidos, respeitados, questionados e discutidos. Uma educação democrática não é feita com conteúdos e decisões sendo forçados goela abaixo aos estudantes: é construída coletivamente, e essa coletividade respeita a maioria. Para nenhuma surpresa, a maioria em um colégio são os estudantes.

Manifesto da Primavera – página 2

mesmo com ar-condicionados em todas as salas (nem considerado as frequentes e duradouras falhas dos mesmos), a usarem tal tipo de fardamento em Recife, uma cidade de clima tropical, onde, à sombra das poucas árvores que temos, ainda se faz 30°C?

A inserção dos estudantes nos debates sobre as decisões do colégio, de maneira equitativa e democrática, evitaria tais decisões mal fundamentadas e que só vão de encontro aos os interesses dos mesmos.

Sabemos dos posicionamentos de boa parte dos professores que se dizem contra mudanças no fardamento; e desses posicionamentos discordamos. Da sua mera tentativa de autoridade, degenerada em autoritarismo, só podemos rir. Mas no que concerne a seus argumentos, discordamos em:

- a) **A calça jeans e o sapato fechado facilitarem a identificação dos alunos.** Discordamos, pois tais adereços não identificam realmente quem é e quem não é aluno; qualquer um pode vestir uma calça jeans sapatos fechados, com muito mais facilidade do que pode vestir a camisa do colégio.
- b) **Serem necessários para a padronização dos alunos.** A quem interessa essa padronização? Pela segurança, já explicitamos que ela não tem uso. É necessário que andemos todos padronizados para que tenhamos a ideia de que somos "iguais", quando obviamente somos bastante diferentes (cabe aqui a distinção entre *ser igual e ter direitos iguais*; qualquer confusão entre essas duas coisas ou é simplista, ou tem intenções antiéticas por trás)? O colégio deve fomentar a diferença e a igualdade, jamais a padronização forçada, semelhante à feita em, citando somente um exemplo, preséfiolos.
- c) **Estarem nos preparando para a sociedade.** Parte da formação para a sociedade é saber criticar criticamente ("peço, me perdoe a redundância") essa mesma sociedade. Tal discurso simplista de "preparar para a sociedade" pode e é usado como argumento de contenção de qualquer sinal de vontade de mudança, vindo desde a

Um colégio construído (não só) por estudantes

Muito se fala em um colégio que ouça e entenda os estudantes. No entanto, é preciso ir mais além: é preciso um colégio **construído** pelos estudantes. Somente a construção coletiva da educação pode torna-la realmente democrática.

(Por questões meramente explicitativas, precisamos deixar o óbvio ainda mais claro: um colégio construído pelos estudantes, e *também* pelos técnicos, professores, etc.)

A educação não nos é dada de cima para baixo; ela é dialeticamente construída por educadores e educandos. Ao se deixar qualquer uma dessas partes defasadas no processo da construção de um projeto pedagógico, se cria um processo autoritário (e sem nenhuma autoridade). Nossa luta é para que os estudantes tenham a importância justa que lhes tem sido negada nesse processo pseudodemocrático: nossa luta é para que criemos um processo verdadeiramente democrático.

Do fardamento e nossas reivindicações

Acreditamos ser necessária a existência de um fardamento uniformizado para facilitar a identificação dos estudantes; porém, tão importante quanto este, é sua praticidade e seus fundamentos. A lei 8907/94 diz explicitamente em seu

Artigo 2º: "*Os critérios para a escolha do uniforme escolar levarão em conta as condições econômicas do estudante e de sua família, bem como as condições de clima da localidade em que a escola funciona*". Logo, a imposição de uma calça jeans, sapatos fechados e uma camisa do material *cafeante* da que usamos, além de infundada, é ilegal. Ora, como podem os professores obrigarem seus alunos,

Manifesto da Primavera – página 3

escola; pode e é usado como argumento para não se responder ao professor, fazer a tarefa sem criticar, aceitar uma hierarquia dada sem discuti-la, etc. É esse o ^{Escada} b que queremos? É no mínimo óbvio usar isto como argumento em nosso colégio; se seguíssemos realmente tais linhas de pensamento, não seríamos o colégio que somos.

d) **Seguirem a portaria que rege o colégio.** Primeiramente, fora o fato da portaria *nem mencionar o que é o fardamento completo*, a mesma é de 1993. Nela, fala-se de ensino religioso no colégio; nela, fala-se em aluno não poder sair do colégio sem permissão da Coordenação; nela, separa-se claramente as competências e importâncias entre, matérias como artes, teatro e música, e matérias como matemática, português e física. Nela, nem mesmo a direção, que tanto dela fala, é reconhecida.

As reivindicações que fazemos são fundadas; temos argumentos, e com prazer os discutiremos com estudantes, professores ou técnicos: mas não daremos o braço a torcer por mais uma falsa solução que não nos incorpore em seu processo deliberativo. Nisso, no que concerne o fardamento, redigimos coletivamente os seguintes artigos:

Art. I: A parte superior do uniforme não será abolida. Será apenas reavaliada para adaptar as questões climáticas, econômicas e de praticidade.

a). Os projetos para novas camisas serão elaborados pelos alunos e/ou terceiros e serão discutidos abertamente com todos. Utilizando-se da internet, debates e atas para a discussão destes.

b). A camisa deverá ser avaliada e aprovada pelos alunos para em seguida ser discutida no Conselho Técnico Administrativo (CTA).

Art. II: Será abolida a obrigatoriedade de um tipo específico de uniforme inferior, ficando a critério do estudante.

a). Restrições: roupas íntimas; roupas de banho; nudez.

A luta pela construção de um colégio e de uma educação verdadeiramente democráticos é longa, e às vezes árdua; não podemos ceder a migalhas de concessões; devemos lutar pelo que acreditamos, sendo sempre coerentes e responsáveis; a luta não para em momento nenhum. É constante, independente das forças que ajam sobre nós, ou do papel que exerçamos: é um imperativo da vida que nos move para frente, se manifestando em diferentes espaços e de diferentes formas, mas lutando sempre por uma sociedade mais justa, igualitária e livre.

ANEXO B - Pauta da reunião do Grêmio**PAUTA CRT
JOGOS
INTERNOS
(12.09)**

- Camisa vencedora será feita!
- Preço da camisa
- Vendas até 21.09
- Função dos representantes
- Músicas e filmes da abertura

ANEXO C - Pauta da reunião com gestores

Reunião – 14 de setembro de 2016

Pauta: Fardamento

Sugestões de Encaminhamento: Realização de Consulta Aberta à Comunidade

Propostas de Encaminhamento:

- 15, 16, 19, 20 e 21 de setembro – Inscrição de Propostas para Fardamento;
- 14 de setembro – Homologação de data para Consulta Aberta à Comunidade no CTA com previsão para 03 de outubro (7:00-16:30);
- 21 de setembro – Homologação das Propostas no CTA / Homologação dos Membros da Comissão de Consulta;
- 22 de setembro – Emissão de Portarias para os membros da comissão;
- 19 a 23 de setembro – Ações do Grêmio/Alun@s – Rodas de conversa, debates sobre as Propostas;
- 03 de outubro – Consulta Aberta à Comunidade sobre Fardamento (7:00 – 16:30h);
- 04 de outubro – Divulgação do Resultado Oficial da Consulta Aberta à Comunidade – 15h;
- 05 de outubro – Homologação do Resultado Oficial pelo CTA;
- 06 de outubro – Publicação de Instrução Normativa acerca da Nova Regra de Fardamento.

Pendências:

I – Comissão de Consulta: 03 alun@s, 03 professores, 03 técnicos, membro da APAC – Definição dos nomes.

II – Demais assuntos.