

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCILENE ROSA LEANDRO MOURA

**Reformas Educacionais, Protagonismo Juvenil e Grêmio
Estudantil: a produção do indivíduo resiliente.**

SOROCABA/SP

2008

MARCILENE ROSA LEANDRO MOURA

**Reformas educacionais, Protagonismo Juvenil e Grêmio Estudantil:
a produção do indivíduo resiliente.**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Jorge Luis Cammarano González.
Doutor em Educação

SOROCABA/SP

2008

Marcilene Rosa Leandro Moura

**Reformas educacionais, Protagonismo Juvenil e Grêmios Estudantis:
a produção do indivíduo resiliente.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.:

1º Exam.: Prof. Dr. Celso João Ferretti
Doutor em Educação
Universidade de Sorocaba – UNISO

Ass.:

2º Exam.: Prof. Dr. Giovanni A. Pinto Alves
Livre docente
Universidade Estadual Paulista Julio de
Mesquita Filho – UNESP

Ass.:

3º Exam.: Prof. Dr. Jorge L. C. González
Doutor em Educação (Orientador)
Universidade de Sorocaba - UNISO

Dedico este trabalho aos meus pais, Indalécio e Edinalva, minha irmã Marcilei, meus sobrinhos Gustavo e Felipe e ao César, pessoas especiais e fundamentais na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A construção da nossa história de vida se faz com a participação de várias pessoas que contribuem em momentos e formas diferenciadas, cito algumas pessoas que foram e são importantíssimas na construção desta história.

Primeiramente aos meus familiares, Indalécio, Edinalva, Marcilei, Gustavo e Felipe, eu não seria absolutamente nada sem vocês, aliás senão fosse papai e mamãe e nem aqui estaria.

À família Moura, Seu Juca, Eliana, Edivânia, Miguel, Ruy, Elaine, Andreia, Eloise, Abel, Lucas, Hugo e Vítinho pela carinhosa acolhida e grande amizade.

Ao meu companheiro de absolutamente todas as horas César. Sem dúvida nenhuma você é o melhor, maior e mais maravilhoso companheiro que uma mulher pode ter. Meu amor por você é infinito, imedível, incontável, resumindo, é impossível expressar neste papel ou com palavras o quanto eu te amo.

Às minhas sempre amigas Flávia, Lenker, Daiane e Cristiane, por saberem exatamente o significado da palavra amizade, como diria o poeta “[...] a amizade, nem mesmo a força do tempo irá destruir [...]”, e nós seguimos isto à risca.

Aos funcionários, professores, professoras e alunos das turmas de 2005 da Escola Municipal Professora Lea Edy Alonso Saliba, que me receberam com muito carinho nesta cidade, vocês estarão sempre no meu coração.

A todos da Oficina Pedagógica de Votorantim, especialmente à Fatiminha (Pocahontas), Ricardo (Bebê), Inês (bobó), Nazira (bobó), Claudete, e Sandra.

Ao meu grande amigo de todas as horas e momentos, quase um irmão, Ailton Scorsoline, absolutamente nada do que eu escrever aqui é suficiente para demonstrar toda a minha gratidão e meu carinho.

Aos professores e alunos do Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior – IMAPES, pela confiança e pelo carinho com que todos me receberam.

Aos professores da UNISO, pelo conhecimento transmitido e particularmente aos professores Celso Ferretti, Fernando, Sanfelice e Jorge, que me acordaram para a vida.

Aos meus amigos, companheiros e camaradas do Movimento Revolucionário 8 de Outubro e da Juventude Revolucionária 8 de Outubro, principalmente à Ilda, Gláucia, Sérgio Rubens, Valério, Suzana, Cavalcante, Ulisses, Irineu, Jack, João Campelo e Nazareno. Este trabalho é uma pequena contribuição para a tão necessária Revolução em nosso país.

À turma do Mestrado/2006 – especialmente Márcia, Marisa e Ana Maria, mulheres incríveis. Obrigada pelas conversas, ombros, colos e cafés.

Às amigas da turma do Mestrado/2007, calma, calma, minha gente, Cassia e Daniele.

A professora Mara Regina do Centro de Estudos Pedagógicos da Diretoria de Ensino de Sorocaba, pelo apoio e pelas longas conversas.

Aos professores da Escola Estadual Professor Roque Conceição Martins.

Aos funcionários da Universidade de Sorocaba (UNISO), Charlene e Nilmar, que sempre nos atendem prontamente, um agradecimento muito especial, porque vocês nem imaginam como nós alunos precisamos de vocês.

Veja bem, não podia deixar de fazer um agradecimento muito especial ao Jorginho do Xequerê, sua amizade é tipo tudo!. Ao meu tchutchuco e ao Fernando, Maravilha! sem vocês este trabalho não teria a importância que tem.

Aos integrantes do Núcleo de Investigação do Trabalho Docente (NITDO), pelas correções, puxões de orelha, discussões e firme acompanhamento deste texto.

Ao professor Giovanni Alves pela atenção e por todas as contribuições dadas para a construção deste trabalho.

A todos os Edson Luis, Lamacas, Marighelas, Herzogs, Iaras, Vannucchis, Honestinos e tantos outros que contribuíram inclusive com suas vidas para que hoje estejamos aqui.

*Está tudo aí, para você curtir
Do Largo do Peixe à Sapucaí*

Vem
Enxugar seu pranto
Nesse manto azul e branco
Que Alberto Alves criou
E o poeta Paulistinha assim falou:
(Zona Leste somos nós)

*Zona Leste somos nós
Lutando com galhardia
Zona Leste somos nós
O lirismo e a própria poesia!*

Salve o Corinthians
O campeão dos campeões
Adoniram querido
Saudosa maloca
Transborda emoções

*E lá na central
O suburbano vem
Chacoalhando a tristeza
No balanço do trem*

Vila Esperança
Que saudade dos antigos carnavais
Da batalhas de confete
Desfiles de fantasias
Que não voltam mais
Vila Matilde
Das batucadas imortais
Da tiririca
Velha Guarda querida
Jovem guarda
É a Toco triunfal

**ENREDO: O POETA FALOU (ZONA LESTE SOMOS NÓS)
COMPOSITORES: MARCO ANTONIO
Samba Enredo do
Grêmio Recreativo Escola de Samba Nenê de Vila Matilde de 1988**

“Eu para sempre ei de te amar,

Tirando em primeiro, segundo ou em qualquer lugar
Estou falando de você...
Minha querida Nenê!

RESUMO

Este escrito traduz pesquisa (bibliográfica, documental e exploratória) desenvolvida na rede estadual de ensino de Sorocaba, com a finalidade de observar e problematizar o papel do Grêmio Estudantil entendido como um dos espaços que referenciam o processo de formação dos indivíduos. Assumi como hipótese inicial que a prática do protagonismo juvenil, difundido no contexto das reformas educacionais, propiciaria a formação de um indivíduo resiliente, apto às demandas de um mundo em constante transformação, que valoriza o empreendedorismo e o trabalho voluntário. A discussão sobre a relação entre as reformas educacionais ocorridas nos anos 90 do Século passado e a configuração do Grêmio Estudantil nos dias de hoje, objetiva investigar a formação do indivíduo a partir de sua participação nesta entidade estudantil, entendida como espaço de trabalho coletivo. A participação do Grêmio Estudantil na unidade escolar é um projeto institucionalizado desde 1998 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que entende esta associação como organismo de exercício da cidadania e ferramenta pedagógica que fomentaria nos jovens uma série de atributos vinculados aos ideais coletivos em detrimento de valores individuais. As relações e mediações entre o Protagonismo Juvenil, a Resiliência e a atuação do Grêmio Estudantil na escola, têm como uma de suas determinantes a política delineada por organismos internacionais, ratificada no Brasil com o Plano Decenal de Educação, momento em que as escolas passam a ser vistas como espaço ideal para a materialização de um projeto político de formação de um novo cidadão. Com o processo investigativo desenvolvido: a) num primeiro momento foram realizados relatórios oriundos da observação das reuniões de Grêmios Estudantis promovidas pela Diretoria de Ensino de Sorocaba e b) num segundo momento, com anotações elaboradas em rodas de conversas informais com integrantes do Grêmio Estudantil e o seu respectivo Professor Coordenador; é possível concluir que o Grêmio Estudantil transforma-se tendencial e predominantemente num espaço de propostas assistencialistas que despolitiza a ação de seus sujeitos, encaminhando os jovens à adaptação e não à problematização da realidade social em curso. As ações realizadas no âmbito dessa entidade eliminam toda e qualquer premissa política e ideológica, indicando ao jovem que estas determinações são para o futuro e que não fazem parte da sua construção histórica enquanto ser humano. Este suposto considera duas dimensões que delimitam esse processo: a origem e os desdobramentos históricos do movimento estudantil secundarista e a estratégia reformista, especificamente no âmbito da educação escolar, desenvolvida pelo Estado brasileiro a partir dos anos noventa do Século passado.

Palavras-Chave: Reformas Educacionais. Grêmio Estudantil., Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

This writing translates research (bibliographical, documental and exploratory) developed in the state net of teaching of Sorocaba, with the purpose of observing and to problematize the paper of the Union Student expert as one of the spaces that relate the process of the individuals' formation. I accepted as initial hypothesis that the practice of the youthful protagonist, spread in the context of the education reforms, it would propitiate a resilient individual's formation, capable to the demands of a world in constant transformation, which values the entrepreneur and the voluntary job. The discussion about the relationship among the education reforms happened the nineties of last Century and the configuration of the Student Union in the days today, they aim at investigate the individual's formation starting from her participation in this student entity, understood as space of collective work. The participation of the Student Union in the school unit is a project has institutionalized since 1998 by the General office of State of the Education of São Paulo, that it understands this association as organism of exercise of the citizenship and pedagogic tool that it would foment in the youths a series of attributes linked to the collective ideals to the detriment of individual values. The relationships and mediations among the Youthful Protagonist, the Resilience and the performance of the Student Union in the school, have as one of their determinant the politics delineated by international organisms, ratified in Brazil with the Decenal Plan of Education, moment in that the schools pass to be seen as ideal space for the materialization of a political project of a new citizen's formation. With the process developed: the) in a first moment was accomplished proceeding reports observation of the meetings of Student Unions promoted by the Management of Teaching of Sorocaba and b) in a second moment, with annotations elaborated in wheels of informal conversations with members of the Student Union and her respective Coordinating Teacher; it is possible to conclude that the Student Union changes tendential and predominantly in a space of assistant proposals that not politicize the action of their subjects, directing the youths to the adaptation and not to the problematization of the social reality in course. The actions accomplished in the extent of that entity eliminate all and any political and ideological premise, indicating the youth that these determinations are for the future and that they are not part of her historical construction while human being. This assumption considers two dimensions that delimit that process: the origin and the historical unfolding of the movement student secondary and the strategy reformist, specifically in the extent of the school education, developed by the Brazilian State starting from the nineties of last Century.

Word-key: Education reforms. Student Union. youthful Protagonist.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ação Católica
AI-5	Ato Institucional n.º 5
ALBA	Área Livre Bolivariana das Américas
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
AMES/RJ	Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro
ANDE	Associação Nacional de Desportos para Deficientes
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Secretaria Nacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
AP	Ação Popular
APM's	Associação de Pais e Mestres
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ATP's	Assistentes Técnicos Pedagógicos
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBCE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CCE	Centro Cívico Escolar
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CEP	Centro de Estudos Pedagógicos
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CPC	Centro Popular de Cultura
CPC da UNE	Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT	Central Única dos Trabalhadores
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCE da USP	Diretório Central dos Estudantes da Universidade de São Paulo
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM's	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DE	Diretoria de Ensino
DEE	Diretório Estadual dos Estudantes
DNE	Diretório Nacional dos Estudantes
DF	Distrito Federal
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DST's	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ECA-USP	Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo
EFA	Education for All
EM	Ensino Médio
ETAC	Equipe Técnica de Assessoramento Comunitário
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPF	Federação Paulista de Futebol
FUNDEF	Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GO	Goiânia
GT`s	Grupos de Trabalho
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IEL	Instituto Eivaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
IPES-GB	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais do Governo Brasileiro
IPESO	Instituto de Pesquisas
JEC	Juventude Estudantil Católica
JR-8	Juventude Revolucionária 8 de Outubro
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MG	Minas Gerais
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
NITDO	Núcleo de Investigação do Trabalho Docente
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBAN	Operação Bandeirantes
ONG's	Organizações Não-Governamentais
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDC	Partido Democrata Cristão
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Decenal de Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLOP	Política Operária
PR	Paraná
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RITLA	Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
RJ	Rio de Janeiro
SAFESP	Sindicato dos Árbitros de Futebol do Estado de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBRAE-SP	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEJU	Secretaria de Juventude de Sorocaba/SP
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SERT	Secretaria do Emprego e das Relações do Trabalho
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDN	União Democrática Nacional
UEE	União Estadual de Estudantes
UMES/SP	União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo das Nações para a Atividade da População
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISO	Universidade de Sorocaba
URV	Unidade Real de Valor
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	O MOVIMENTO ESTUDANTIL DE ONTEM: BREVE HISTÓRICO.....	27
2.1	Algumas considerações.....	27
2.2	Ditadura militar e movimento estudantil.....	33
2.3	Redemocratização do país.....	42
3	REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 90 DO SÉCULO XX.....	49
3.1	Agências Internacionais e a política educacional.....	49
3.1.1	O Banco Mundial.....	53
3.1.2	Conferência Mundial de Educação para Todos.....	57
3.1.3	Relatório Delors.....	63
3.2	Desdobramentos na elaboração da legislação educacional brasileira.....	65
3.2.1	Plano Decenal de Educação Para Todos.....	67
3.2.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).....	70
3.2.3	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).....	73
3.2.4	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). 77	
3.2.5	Plano Nacional de Educação.....	79
3.2.6	Avaliações da Década da Educação.....	81
4	O MOVIMENTO ESTUDANTIL HOJE: GRÊMIO ESTUDANTIL, PROTAGONISMO JUVENIL, RESILIÊNCIA E A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.....	86
4.1	O Grêmio Estudantil no Estado de São Paulo.....	86
4.2	O Projeto Grêmio Ativo na cidade de Sorocaba/SP.....	92
4.3	O trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil na Cidade de Sorocaba.....	99
4.4	Juventude e Adolescência.....	112
4.4.1	A Juventude Sorocabana.....	116
4.5	O protagonismo juvenil.....	118
4.6	A resiliência.....	126

4.7	Apropriação e objetivação no cotidiano escolar: discutindo a formação dos indivíduos.....	133
5	CONCLUSÕES.....	141
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – Roteiro de Questões para o Professor Coordenador.....	156
	APÊNDICE B – Roteiro de Questões para os Integrantes do Grêmio Estudantil.....	157

1 INTRODUÇÃO

O movimento estudantil organizado surge com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937. Mas muito antes disto os estudantes já se mobilizavam por questões relativas a problemas da realidade nacional e mais diretamente ligadas à educação, como a erradicação do analfabetismo, acesso à universidade pública, ensino público de qualidade.

A criação da UNE é um marco na demonstração da força política dos estudantes neste país. Quando cito o movimento estudantil, me refiro tanto à presença dos estudantes universitários quanto dos estudantes secundaristas, entendendo a organização estudantil como mobilização de amplos setores da população, que produzem ao longo de sua trajetória uma sinonimia entre o movimento estudantil e a UNE.

É comum relacionar o movimento estudantil, à década de 60, período marcado pela ditadura militar (1964-1985). Os governos militares apesar do uso da repressão foram obrigados progressivamente a se render às pressões populares que nas ruas, gritavam em alto e bom som: ABAIXO A DITADURA! e O POVO UNIDO JAMAIS SERÁ VENCIDO! Como expressão das lutas sociais que marcaram esse período cito: o movimento contra a reforma universitária, contra o custo de vida, a favor da anistia, contra a censura, etc.

As inúmeras manifestações organizadas na maioria das vezes pelos estudantes comandados pela UNE, contavam com o apoio e com a participação de vários setores da sociedade, em alguns momentos engrossando as passeatas em outros fazendo chuva de papel picado.

Com a redemocratização do país e as alterações na legislação educacional o movimento estudantil passou por várias mudanças que acompanharam estes acontecimentos.

A pergunta que orienta esta pesquisa é como as reformas educacionais que ocorreram nos anos 90 do Século passado influenciaram a configuração do Grêmio Estudantil dentro da unidade escolar e conseqüentemente a formação dos indivíduos. Assumo como hipótese que com a prática do protagonismo juvenil difundido no contexto das reformas educacionais, temos a formação de um indivíduo

resiliente, “apto às mudanças de um mundo em constante transformação”, que deve valorizar o empreendedorismo e o trabalho voluntário.

A escolha do tema está relacionada à minha história, por este motivo, o qualifico como especial, porque participei do movimento estudantil depois da redemocratização do país e assumi nesse percurso diversos encargos, que me deram condições de perceber a necessidade de construção de uma outra sociedade e o quanto e como eu poderia contribuir com este processo.

Enquanto cursava o magistério numa escola particular da cidade de São Paulo, tomei conhecimento da organização dos estudantes no Grêmio Estudantil por meio dos diretores da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) que naquele momento (meados da década de 80), nos apoiavam numa reivindicação contra o aumento abusivo das mensalidades escolares.

Neste mesmo período, conheci os militantes da Juventude Revolucionária 8 de Outubro (JR8) e também os militantes do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8), iniciando a minha militância partidária, onde atuei com muito orgulho e muitas contradições por mais de dez anos.

Terminando o magistério, fui cursar o ensino médio normal (antigo colegial) numa escola da rede pública estadual (EE Barão de Ramalho), na zona leste da cidade de São Paulo, onde presidi o Grêmio Estudantil por três anos.

Enquanto aluna do ensino médio e integrante do Grêmio Estudantil, participei da reconstrução da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES/SP), sendo eleita Vice-Presidente regional, tendo como um dos marcos expressivos da minha militância a conquista da carteirinha de estudante de meio-passe e meia entrada, que garantiu aos estudantes o direito ao pagamento de 50% do valor da passagem no transporte público (ônibus e metrô) e também 50% do valor dos ingressos em eventos culturais e esportivos (cinemas, teatros, espetáculos musicais, espetáculos de dança, futebol, etc.), na cidade de São Paulo.

Com o fim do mandato da diretoria que fazia parte (1991-1992), passei a trabalhar na estrutura administrativa das entidades Estudantis. Num primeiro momento na entidade secundarista nacional, a UBES (1992-1993), em seguida, e

por muitos anos, na estrutura da entidade municipal paulistana, a UMES/SP, local onde participei e desenvolvi diversos projetos¹ (1993-2004).

Concluindo o ensino médio, me inscrevi numa faculdade particular para a graduação no curso de Letras, que não consegui concluir, por que neste momento estava mais preocupada em fazer parte do movimento universitário e desenvolver as atividades políticas do que ser professora. Obviamente, não deu para fazer nem uma coisa nem outra.

Além de trabalhar na estrutura do movimento estudantil, tinha um programa esportivo na rádio comunitária da entidade, ocasião em que resolvi ser árbitro de futebol de campo, na verdade bandeirinha ou árbitro assistente, me formando pelo Sindicato dos Árbitros do Estado de São Paulo (SAFESP) e em seguida pela Federação Paulista de Futebol (FPF).

Por exigência da “profissão” de árbitro fiz a faculdade de Educação Física, por falta de opção numa instituição particular o que me rendeu um diploma, a desistência da arbitragem e um longo e contraditório processo de aceitação do capitalismo, que me acompanhou na especialização - primeiro no Curso de Yoga e depois no Curso de Gestão e Administração Escolar. Como a aquisição de consciência não é um processo linear, reto, de uma ponta a outra e, como vivemos num processo contraditório esta situação é compreensível.

Quando iniciei a faculdade de Educação Física, as aulas de Filosofia/Sociologia me causavam certo incomodo, pois parecia que a Educação Física era uma “coisa”, que não acompanhava o contexto histórico, por conta desta indignação, fiz um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a História da Educação Física na Era Vargas. A opção pela Era Vargas, se deu por entender Vargas como um grande estadista.

Durante a graduação, os estágios, as aulas, a realização do TCC, me dei conta de como era fundamental o trabalho do professor. Como esse profissional, da

¹ Entre 1994 e 2005 participei da elaboração e implantação de vários projetos produzidos pelo CPC da UMES. Ao todo foram 454 espetáculos musicais com os projetos: “UMES Cantarena”, “Serenata da UMES”, “A Fina Flor do Samba”, “Mostra Secundarista de Música 1 e 2”, “Campeonato Paulista de Poetas Repentistas”, “1º e 2º Campeonatos Brasileiro de Poetas Repentistas” e “História do Samba Paulista”. 551 apresentações teatrais com os espetáculos: “Querem Bater Minha Carteira” (referente à conquista da carteirinha de meia-entrada/meio-passe), “Auto das mensalidades”, “Auto da Traição”, “Auto da CPI”, “Vô Doidim e os Velhos Batutas” e “Turandot”. As produções cinematográficas foram: “Geraldo Filme”, “Seu Nenê”, “Pega Ladrão” “Querem Bater Minha Carteira” e “A Grande Noitada”. Os livros e textos: “Memórias do Seu Nenê da Vila Matilde”, “Cadernos do CPC”. Os cursos foram: “Dança Afro-Contemporânea” (que deu origem ao Balé de Arte Negra do CPC da UMES), as “Oficinas sobre Criação Musical e Produção Independente”, “Cursos de Introdução à Dramaturgia” e o “Curso Básico de Preparação de Atores”.

classe trabalhadora, tinha condições de contribuir para a construção de uma outra sociedade, obviamente de uma sociedade socialista, que poderia ser alcançada com a prática de uma pedagogia construtivista, todos participando, muito trabalho solidário, muito voluntariado, cada um fazendo sua parte. Resolvi então me dedicar à profissão de professora.

Deixei o trabalho na entidade estudantil de São Paulo – a UMES/SP - e fui atuar na escola pública paulistana. Primeiro num longínquo e paupérrimo bairro da zona leste da cidade de São Paulo, onde vi a miséria de muito perto. E toda aquela idéia de construtivismo que até então me acompanhava e me encantava foi desmoronando. Como ensinar para alunos que tem fome? O que ensinar? E para que? Que perspectivas eles têm? Que condições eles tem? E as aulas de Educação Física nesta situação acabaram se transformando num espaço de entretenimento.

Em 2004, me casei (com certeza, tenho o melhor companheiro do mundo) e em 2005, mudamos para Sorocaba. Fui trabalhar numa escola da rede pública municipal, com alunos do ensino fundamental ciclo I. Esse trabalho resultou na melhor experiência que já tive no magistério, nunca trabalhei com pessoas tão sinceras e honestas. Ainda estava meio “contaminada” com o badalado construtivismo, mas a alegria daquelas crianças me deram um ânimo a mais para continuar estudando, talvez, entender melhor a maneira de implementar esta nova metodologia de trabalho chamada construtivismo.

A busca desse entendimento resultou na inscrição no mestrado em Educação da UNISO. Na ocasião, não conhecia nem o corpo docente ou discente. Fiz a prova escrita e passei, fui para a entrevista feita pelos professores José Dias, Eliete e Marta, fui aprovada e definitivamente me tornei aluna regular do curso.

Tinha como meta no Mestrado entender os processos educacionais, estudar Edgar Moran, Foucault, Miguel Arroyo, Perrenoud, abandonando leituras de Marx e Engels, Lênin, Stálin, Pulitzer, feitas em outros momentos e que me pareciam um tanto “ultrapassadas” ou “estimulantes no papel e muito distantes da prática”.

Minha primeira aula foi com o professor Jorge, que em poucas palavras me fez lembrar de tudo que fiquei anos falando, a revolução, fim da fome, da miséria, das desigualdades sociais. Como havia abandonado tudo isso?

Num processo de muitas contradições, longe dos meus amigos e da minha família, percebi que o Mestrado – no meu caso – era mais que a busca de um

diploma, era uma forma de atuação política e a pesquisa sobre a atuação do Grêmio Estudantil mais do que trazer dados históricos do movimento estudantil poderia efetivamente promover uma discussão abordando a questão da formação do indivíduo.

Mas porque uma professora de Educação Física, árbitro de futebol de campo, com especialização em Yoga e gestão escolar quer falar do Grêmio estudantil e os processos de formação do indivíduo?

Primeiro porque na literatura encontrada, principalmente relatando o período da década de 60 e 70 do Século passado, com as entidades Estudantis já organizadas (e não divididas), em estudantes do ensino fundamental e médio representados pela UBES e os estudantes do ensino superior, representados pela UNE, observei a quase inexistente produção bibliográfica específica sobre o trabalho dos Grêmios Estudantis que atuam nas escolas do ensino fundamental e médio.

Segundo porque o professor de Educação Física, talvez por ficar numa quadra e não numa sala de aula, acaba sempre se envolvendo com as ações do Grêmio, como por exemplo: o campeonato interclasses, as festas, gincanas e estas atividades sempre envolvem o professor de Educação Física e os integrantes do Grêmio.

Terceiro porque o movimento estudantil fez parte da minha história de vida, meu amadurecimento enquanto ser humano se processou neste universo, entre discussões políticas e ideológicas, impasses e contradições, vitórias contra o imperialismo, derrotas, avanços e retrocessos.

Neste estudo, não faço nenhuma diferenciação entre os termos juventude e adolescentes para caracterizar os estudantes secundaristas, por estar fora do escopo deste texto. Essa conceituação surge minimamente com a discussão do protagonismo juvenil, inserida no terceiro capítulo deste texto, onde utilizo como base a discussão elaborada pela Ação Educativa, desenvolvida na publicação “Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais” de 2005, onde os autores abordam estes termos – juventude e adolescência – a partir de uma construção sócio-histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas.

Ressalto que não trato os estudantes secundaristas enquanto classe social e sim enquanto um coletivo. Faço essa ressalva por estarmos numa sociedade capitalista onde o antagonismo principal se dá entre quem possui e controla a propriedade privada e os meios de produção e quem vende sua força de trabalho.

Reafirmo que não tenho a pretensão de relatar detalhadamente a história do movimento estudantil, nem discutir as correntes políticas e ideológicas presentes nesse movimento, ou se as ações propostas corresponderam a acertos ou equívocos. Também não trato aqui os estudantes das escolas públicas como geração heróica, ou um mito, os fatos foram construídos historicamente, dentro de um contexto real e por pessoas reais. Ainda considerando o período da ditadura militar, entendo estes estudantes como revolucionários, que passaram por um período revolucionário, com ações revolucionárias, que ofereciam certa resistência e luta.

O propósito aqui é investigar a formação do indivíduo a partir de sua participação no Grêmio Estudantil, entendido como espaço de trabalho coletivo, de discussões e de possíveis contradições derivadas dessa prática social.

A pesquisa foi realizada em três fases: num primeiro momento com a leitura, compreensão e análise dos textos oficiais produzidos pelo governo do Estado de São Paulo, e de textos auxiliares elaborados pelo Ministério da Educação. Depois, passei a observar as reuniões promovidas pela Diretoria de Ensino de Sorocaba com os Grêmios Estudantis da região durante o ano de 2007. Por fim, organizei separadamente, encontros² com integrantes do Grêmio Estudantil e com o Professor Coordenador do Grêmio, ambos de uma Escola Estadual da cidade de Sorocaba/SP que haviam participado dos encontros promovidos pela Diretoria de Ensino de Sorocaba no ano de 2007 e teve como objetivo verificar como se deu o trabalho do Grêmio Estudantil dentro da Unidade escolar levando-se em conta a realidade local e as propostas da Diretoria de Ensino de Sorocaba.

O escrito apresentado foi dividido como segue: o primeiro capítulo traz de forma breve e resumida os acontecimentos mais relevantes da história do movimento estudantil passando pelo movimento dos caras-pintadas, (período demarcado pelo processo de “Impeachment” de Fernando Collor de Mello que percebendo que seria cassado renunciou ao seu mandato) até o presente momento.

Na perspectiva de compreensão deste período, utilizei como referencial bibliográfico José Luis Sanfelice (1986), Lucilia Augusta Lino de Paula (2003), Dario do Carmo Rocha (2005), Tânia Gonçalves e Luis Romagnoli (1979), Derna Pescuma

² Os encontros informais foram realizados no mês de maio de 2008 na própria unidade escolar com os integrantes do Grêmio Estudantil que haviam atuado na gestão de 2007. O Professor Coordenador do Grêmio Estudantil que direcionou o trabalho realizado no ano 2007 se mantém na gestão 2008.

(1990), Textos do DCE da USP (s/d), Maria Ribeiro do Valle (1999), Luis Antonio Groppo (2007), além de informações contidas no site da UNE, UBES e UMES/SP.

Inicialmente, redigi um breve apanhado desses fatos tendo em vista informar o leitor sobre o movimento estudantil. Entretanto, com as leituras realizadas durante o percurso de pesquisa documental e bibliográfica – particularmente o livro “Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64”, do professor José Luis Sanfelice (1986), editado pela Cortez e Autores Associados - me senti na obrigação de rever esta posição e ampliar um pouco mais esse contexto.

Conseqüentemente, há uma ênfase na década de 60 do Século passado, por ter sido sem sombra de dúvida um período de grandes lutas travadas pelos estudantes, um momento onde a violência contra o movimento estudantil se torna freqüente e evidente.

Os fatos relacionados ao movimento estudantil secundarista nas décadas de 80 e 90 do Século passado, foram marcados pela participação dos estudantes em várias manifestações populares e em acontecimentos pontuais, como a Campanha da Anistia, a Nova Constituição, Eleições Diretas – Diretas Já – a nova Lei do Grêmio, o Impeachment de Collor. A bibliografia existente sobre este período é marcadamente voltada para estes acontecimentos – citados anteriormente – e não na presença do movimento estudantil, o que dificultou a elaboração do referido texto.

No segundo capítulo relaciono as determinações das agências internacionais às reformas educacionais ocorridas na década de noventa do Século passado, particularmente nos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 / 1999-2002) e como isso se configurou no trabalho do Grêmio Estudantil.

Utilizei como referencial bibliográfico: Maria Abádia Silva (2002), Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentilli (1995), Emir Sader e Pablo Gentilli (1995), Flávio Anício Andrade (2000), Lucia Maria Wanderley Neves (1995, 1999, 2000, 2005), Livia de Tommasi e Miriam Jorge Warde (1998), Maria Sylvia Simões Bueno (2004), Marília Fonseca (1995), Vera Maria Vidal Peroni (2003), Jacques Delors (1999), Maria de Fátima Felix Rosar (1999), Vera Lucia Sabongi de Rossi (2001) textos disponíveis no site da Ação Educativa, UNESCO e CEPAL e a Legislação educacional brasileira (LDB, PCN's, DCN's, DCNEM's, PNE, PDE).

Preliminarmente faço um apanhado sobre as discussões realizadas por agências internacionais como: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional

(FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Estas agências, promovendo a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos e a elaboração do Relatório Delors, passam a sistematizar documentos propondo aos países subdesenvolvidos uma política educacional que propicie a formação de um novo cidadão, que de acordo com estes documentos será: crítico, participativo e autônomo.

Dando seqüência à discussão, apresento a cristalização destas determinações explicitadas com a aprovação de uma nova legislação educacional, que passa a focar suas diretrizes na formação do indivíduo apto ao mundo do trabalho e pronto para exercer sua cidadania.

No terceiro capítulo, passo a tratar do Grêmios Estudantil em São Paulo demonstrando como o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) após a elaboração de uma cartilha informativa, - que acompanha as discussões das agências internacionais e a nova legislação educacional brasileira - passa a direcionar o trabalho desenvolvido pelos Grêmios Estudantis.

Essas entidades assumem, como tarefa central, a realização de ações voluntárias com a sensibilização da juventude para a necessidade do trabalho solidário. Aqui adquire relevância o denominado protagonismo juvenil, que busca ocupar o tempo livre dos jovens envolvendo-os em uma prática que objetiva a operacionalização de soluções imediatas dos problemas que surgem na comunidade escolar e a resiliência, que trata da superação dos problemas sociais de forma unilateral, ou seja, dependente apenas da vontade própria de cada um.

Para a discussão do protagonismo juvenil utilizo como referencial bibliográfico principalmente Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), a resiliência é trazida com a leitura de Celso Antunes (2003), José Tavares (2001) e um documento oficial da Unicef (2006). A discussão sobre o cotidiano é tratada com a leitura de Agnes Heller (2004) e a formação dos indivíduos com Newton Duarte (1993) entre outros.

A pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira está relacionada à revisão da literatura existente (livros, jornais, artigos, teses, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, jornais, fotos, material áudio-visual, etc).

A segunda etapa se constitui no acompanhamento do trabalho desenvolvido pela Diretoria de Ensino localizada na cidade de Sorocaba (órgão subordinado à SEE/SP) que desde o ano de 2005 coordena as atividades desenvolvidas pelos Grêmios Estudantis das escolas de ensino fundamental e médio da rede pública estadual e posteriormente com a realização de conversas informais com integrantes de um Grêmio Estudantil e seu respectivo professor coordenador.

Na condição de observadora, busquei registrar por meio de anotações de campo as atividades propostas pela Diretoria de Ensino aos Grêmios Estudantis, bem como as ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos.

Num terceiro momento, por meio de anotações oriundas de encontros informais com os diretores do Grêmio Estudantil da unidade escolar em questão, que atuaram na gestão de 2007, pude estabelecer uma relação entre o proposto pela DE e o ocorrido na unidade escolar.

Finalmente, a análise dos dados ocorreu com a sua sistematização, a releitura do material e a organização de relatórios como início de uma classificação, que possibilitou o estabelecimento de categorias empíricas que foram confrontadas com as categorias analíticas. Desta forma, foi possível estabelecer uma compreensão dos dados coletados, respondendo a questão formulada e ampliando o conhecimento sobre o assunto.

A produção deste material viabilizou a elaboração das categorias descritivas ou unidades de registro, que se deu por meio de palavras-chaves que traduziram idéias conectadas direta ou indiretamente ao objeto deste estudo, como por exemplo: protagonismo, voluntário, solidário, política, comunidade, autonomia, cidadão, cidadania, crítico, participativo e participação.

Apresento como categorias analíticas: Protagonismo, enquanto ação de intervenção no contexto social onde o jovem é sempre o ator principal (COSTA, 2001). A Resiliência apresentada como uma capacidade que pessoas, grupos ou comunidades possuem no sentido de resistir e superar as adversidades (ANTUNES, 2003). Cotidiano, entendendo que a vida cotidiana se dá no centro do acontecer histórico, portanto, acompanha o desenrolar das relações sociais (HELLER, 2000); Objetivação e apropriação, que trata da auto-construção do ser humano ao longo da

história (DUARTE, 1993). Estes dois últimos, inclusive utilizados como referencial teórico.

Nesse contexto a agenda reformista busca - nas entidades representativas da comunidade escolar como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola -, o incentivo, a promoção e a participação em trabalhos e ações solidárias e voluntárias, difundindo uma prática caracterizada por essas políticas de gestão educacional democrática.

2 O MOVIMENTO ESTUDANTIL DE ONTEM: BREVE HISTÓRICO

Tendo como premissa a quase inexistente produção bibliográfica sobre o movimento estudantil secundarista, e com o objetivo de situar o leitor sobre as origens e as principais características e ações que configuraram a participação dos estudantes nos diversos acontecimentos históricos do país, inicio este capítulo, apresentando um apanhado geral desta história. Assim, trato desde sua oficialização com a construção da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), sem descuidar dos principais acontecimentos durante a ditadura militar. Destaco algumas das ações que culminaram com o processo de redemocratização do país, até nossos dias, na tentativa de evidenciar a contribuição do movimento estudantil para a formação do indivíduo.

2.1 Algumas considerações

Para que fique patente a relação entre as reformas educacionais da década de 90 do Século passado e a nova configuração estabelecida na ação desenvolvida pelo Grêmio Estudantil, considero necessário apresentar os acontecimentos fundamentais do percurso do movimento estudantil, enfocando os episódios que marcaram esta história.

Paula (2003, p. 4), em seu artigo: “Movimento estudantil e trajetórias sócio-culturais” relata que: “[...] são poucos os estudos sobre o tema, no campo da educação [...]”. havendo grande desinformação sobre aspectos históricos que permeiam o assunto. No mesmo texto, Paula (2003, p. 8) faz uma exposição sobre o movimento estudantil no Brasil, argumentando que:

O movimento estudantil tem um percurso e uma trajetória, no Brasil, de associação e participação nos grandes movimentos sociais. Desde o Século XIX, com a fundação dos cursos superiores no país, percebemos a presença dos estudantes participando de movimentos sociais, alinhando-se

geralmente àqueles de cunho progressista. A partir da década de 30, o M. E. fortaleceu-se como movimento social organizado, principalmente após a criação da UNE, em 1937, marcando presença nas lutas pela democratização do país, no combate às estruturas conservadoras.

Os aspectos do breve histórico do movimento estudantil que apresento partem da construção da UNE, em 11 de agosto de 1937, institucionalizada pelo Decreto-Lei n. 4080/38, em 11 de fevereiro de 1938, momento em que o movimento estudantil se organiza de fato, conforme ilustra Rocha (2005, p. 45) em sua Dissertação de Mestrado em Educação, denominada “A UNE e a Reforma Universitária: As motivações históricas e a luta dos estudantes por um projeto de Universidade”:

O movimento estudantil organizado e representado pela UNE, destaca-se historicamente no processo de politização³ das massas. Colocou-se, como embrião, no centro das principais discussões emblemáticas dos mais variados grupos políticos. Causou impacto na sociedade brasileira nos anos 60, fez história na vida política do país, ampliou sensivelmente as tensões no debate político-ideológico que ocorria na sociedade civil. Os anos que sucederam sua criação e sua projeção enquanto entidade representativa nacional dos estudantes significou uma maior participação dos estudantes acerca dos problemas nacionais do país, assim como esteve envolvida em discussões de nível internacional, participando e enviando membros da diretoria nacional em diversos congressos estudantis pelo mundo.

Tendo como finalidade principal a representação oficial dos estudantes brasileiros, a UNE “[...] surgiu a partir dos bancos escolares ofertados pelo ensino superior e mostrava preocupação em rever o modelo universitário brasileiro [...]” (ROCHA, 2005, p. 2).

Gonçalves e Romagnoli (1979) no livro: “A volta da UNE: de Ibiúna a Salvador”, afirmam que a UNE consolidou um canal permanente de contato entre os estudantes e sua participação nas mudanças da estrutura política, social e econômica do país. Pescuma (1990) em sua Dissertação de Mestrado intitulada: “O Grêmio Estudantil: uma realidade a ser conquistada”, sustenta que a UNE, tornou-se

³ Autores como Sanfelice (1986) e Rocha (2005), utilizam o termo politização para falar da atuação dos estudantes na luta política do período da ditadura militar, seja no processo de politização das massas quanto do próprio movimento estudantil. No Dicionário Político de Bobbio, Matteucci e Pasquino (2003), encontramos o termo “Participação Política”, entendida como “[...] expressão geralmente usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimento políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além. É fácil de ver que um tal uso da expressão reflete praxes, orientações e processos típicos das democracias ocidentais.”

uma entidade marcante e decisiva no cenário político e educacional, com altíssimo grau de organização e mobilização. Com relação a isso, apresento o seguinte trecho de Sanfelice (1986, p. 17):

Assume-se como ponto de partida que em 1956 teve início uma fase distinta da história da UNE. Refletindo uma politização maior do movimento estudantil, já possível de ser percebida durante o governo de Juscelino Kubitschek, e com uma atuação mais intensa nos acontecimentos da vida nacional, a entidade dos estudantes universitários brasileiros conseguiu, pouco a pouco, abalar o controle que o Ministério da Educação e Cultura exercia sobre ela. A liderança desempenhada pela UNE no período de 1956-1960, de modo geral, deu-se através da mobilização dos estudantes contra, por exemplo, o aumento dos preços e na defesa de alguns princípios de uma plataforma de orientação nacionalista que incluía um posicionamento adverso às empresas estrangeiras e aos acordos militares do Brasil com os Estados Unidos. Como atuação mais específica, entretanto, destaca-se a realização do I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, promovido pela UNE em 1957, e também o engajamento que a entidade teve na Campanha de Defesa da Escola Pública, por ocasião dos debates que se travaram em torno da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴.

A UNE realizou três Seminários Nacionais de Reforma Universitária, em 1961 na cidade de Salvador – BA, em 1962 na cidade de Curitiba – PR e em 1963 em Belo Horizonte – MG, tendo sempre como norte a discussão das mudanças no ensino superior e o modelo de desenvolvimento proposto para o país, questionando problemas da sociedade juntamente com os da educação. A reforma defendida pela UNE apresentava o compromisso de “[...] superar a forma incipiente da luta pela escola pública em oposição ao ensino elitizante [...] pela ampliação e pelo aprimoramento da educação destinada as camadas populares” (ROCHA, 2005, p. 3-4).

Inicialmente, a UNE congregava tanto os estudantes universitários quanto os estudantes secundaristas, organizados em Grêmios Estudantis oriundos dos chamados Liceus, (desde os anos 30) que se reuniam para discutir a educação no Brasil.

⁴ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixando as diretrizes e bases da educação nacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 e publicada no Diário Oficial da União no dia 28 de dezembro de 1961 (Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=004024&data=1961&SUBMIT1=PesquisarFIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCACÃO NACIONAL>. Acesso em: 10 jun. 2007).

Com a necessidade de organização e fortalecimento cada vez maior dos estudantes, é criada em 1948 a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas,⁵ (UBES) que inicialmente passa a representar estudantes de escolas de ensino fundamental e médio e posteriormente os estudantes do ensino técnico, profissionalizante e pré-vestibulares, tendo como objetivo a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

As entidades estudantis engajam-se em campanhas de cunho nacionalista como as manifestações anti-eixo⁶ e a campanha “O Petróleo é nosso⁷”, conforme declara Márcio Nunes Rabat (2002) na publicação: “A participação da juventude em movimentos sociais no Brasil”.

A criação do Centro Popular de Cultura da UNE⁸ (CPC da UNE), é outra ação diretamente vinculada às campanhas de cunho nacionalista e à questão educacional, analisada no documento elaborado pelo DCE da USP (s/d).

É consenso entre os autores pesquisados que o CPC da UNE, propunha um trabalho revolucionário em termos culturais. No período em que esteve ativo (1961-1964) o CPC da UNE, promoveu em diversos pontos do país, discussões sobre os problemas sociais brasileiros, utilizando como ferramenta o teatro, o cinema, as artes plásticas, publicações, festivais de cultura e de música além dos programas de alfabetização de adultos (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979; DCE USP, s/d).

Contando principalmente com a participação dos estudantes secundaristas, o CPC da UNE tornou-se uma experiência vitoriosa e um marco da cultura brasileira, congregando também artistas e intelectuais (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979; DCE USP, s/d). Conforme argumenta Rocha (2005, p. 48) os CPC's propiciaram uma maior participação estudantil nas campanhas nacionais

⁵ A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) foi fundada em 25 de Julho de 1948 no Rio de Janeiro, data em que se oficializou a colaboração entre a UNE e a UBES (Disponível em: <<http://www.ubes.org.br>>. Acesso em: 26 set. 2006).

⁶ Com o advento da 2ª Guerra Mundial, a entidade inicia a campanha contra o nazi-facismo e exige o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e os países do eixo (Alemanha, Itália e Japão) (DCE USP, s/d.)

⁷ A questão do petróleo foi de âmbito nacional e popular no Brasil. Período de acirradas discussões que levaram amplas parcelas da população a participarem ativamente da campanha pela estatização do petróleo. A Lei n.º 2004 de 3 de Outubro de 1953 que dispõe sobre a política nacional do petróleo cria a Petrobrás (DCE USP, s/d).

⁸ O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), surge em 1961 no Rio de Janeiro, liderado por um pequeno grupo composto por Oduvaldo Vianna Filho, Leon Hirschamn e Carlos Estevão Martins, com a perspectiva de um trabalho novo em termos culturais (DCE USP, s/d).

O teatro de rua e o cinema intensificaram e ampliaram os laços Estudantis com a massa, uma vez que crescia um descontentamento e uma falsa imagem passada dos estudantes pelos governantes. Com a criação dos CPC's e Grêmios locais ocorreu uma participação dos estudantes na luta pela Reforma Universitária. Os CPC's tinham como meta inicial duas grandes propostas de atuação: a primeira seria a realização de seminários para a formação de uma consciência mais sólida sobre nossos problemas, possibilitando um trabalho mais efetivo. A segunda proposta seria a ligação entre a UNE e as bases através da *UNE-Volante* que traria como contribuição para o Movimento Estudantil a condição para a realização do *Congresso Operário-Camponês-Estudantil* durante o 25º. Aniversário da UNE (grifos do autor).

Apesar de todo este trabalho, O CPC da UNE teve suas atividades encerradas em 1964, devido à situação política instalada com a ditadura militar da década de 60 do Século passado (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979; DCE USP, s/d).

Outro movimento de estudantes bastante difundidos nas décadas de 50 e 60 do Século passado era a Juventude Estudantil Católica (JEC), ligada à Ação Católica (AC), movimento organizado pela Igreja. Os estudantes convidados a integrar este movimento, oriundos de colégios religiosos, tinham entre 12 e 16 anos de idade, eram comunicativos, apresentavam um grau de sociabilidade bem desenvolvido e disponibilidade para a execução de atividades extra-escolares. Arantes (1989, apud PESCUMA, 1990, p. 53) apresenta a seguir o trabalho desenvolvido pela AC:

A AC tinha uma proposta de trabalho que não era especificamente de ação política, mas de atuação, de integração à vida social. O seu objetivo era cristão e de conscientização, que iria redundar em um alto nível de politização, pois, à medida que se vai tomando conhecimento das questões a nível de colégio vai se percebendo as questões do colégio, nas cidades, no Estado, no Brasil.

Sanfelice (1986, p. 59-60) também fala da participação destas entidades no movimento estudantil organizado, quando afirma que:

No XXIV Congresso da UNE, realizado em Niterói no ano de 1961, a Juventude Universitária Católica – JUC compareceu como força política organizada e, através de uma aliança com grupos de militantes comunistas, conseguiu eleger o jucista Aldo Arantes para a presidência da entidade dos estudantes [...] já em 60 falava-se de uma “esquerda cristã” [...]. [...] Gradativamente foi crescendo na organização católica, e tomando forma estruturada em alguns locais, a tendência de esquerda da qual saíram muitos militantes da Ação Popular - AP e da Política Operária – POLOP (grifo do autor).

A articulação nacional da AP ocorreu com a UNE-Volante⁹ e seu congresso de fundação ocorreu em 1963. A AP elegeu no XXV Congresso da UNE, Vinícius Caldeira Brandt, para presidente da entidade nacional. Neste congresso a UNE passou a ter em sua direção hegemonicamente forças de esquerda, com a AP, a Juventude Comunista e a POLOP. A AP elegeu também no XXVI Congresso da UNE o líder estudantil José Serra¹⁰, último presidente da entidade eleito antes do golpe militar de 1964 (SANFELICE, 1986).

A década de 60, com o golpe militar de 64, marca o fim das entidades de representação da sociedade civil e uma perseguição implacável àqueles contrários ao regime ditatorial. Os estudantes levantam a bandeira da volta da democracia, contra o imperialismo¹¹ e em defesa da educação.

No próximo item, abordo a presença do movimento estudantil durante a ditadura militar e procuro situar alguns fatos que demonstram, por um lado a violência deste período e por outro a resistência e a contestação política dos jovens, particularmente a partir da promulgação do Ato Institucional n. 5¹² (AI-5).

⁹ A UNE-Volante tinha como objetivo disseminar nos estados o movimento de cultura popular desenvolvido pelo CPC, como instrumentos utilizados na luta pelas suas reivindicações (Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jgoulart/htm/6Na_presidencia_republica/Os_estudantes_e_a_politica.asp>. Acesso em: 10 jul. 2007).

¹⁰ O golpe militar ocorreu em 01 de abril de 1964, neste dia, a sede da UNE foi depredada e incendiada por grupos paramilitares e o líder estudantil e presidente da UNE José Serra, diante da situação pediu imediatamente asilo à Embaixada do Chile (GROPPO, 2007).

¹¹ Segundo Bottomore (2001, p. 187) "O imperialismo refere-se ao processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista, e a teoria do imperialismo é a investigação da acumulação no contexto de um mercado mundial criado por essa acumulação. No Dicionário de Política (2003), temos a Teoria Leninista do Imperialismo, fazendo a seguinte argumentação sobre o Imperialismo: "A hipótese fundamental da teoria de Lênin não se apóia no empobrecimento do proletariado e na sua falta de poder de consumo, mas na tendência à queda das taxas de lucro. Os monopólios financeiros dos Estados mais avançados do capitalismo são obrigados a explorar o mercado mundial, entrando em conflito com outros grupos financeiros que tentam fazer o mesmo, pois os lucros obtidos no mercado interno tendem a desaparecer. A queda das taxas de lucro é explicada, grosso modo, pela teoria marxista como resultado da crescente concorrência entre os capitalistas. A lei do mercado os obriga a investir enormes capitais em maquinaria cada vez mais aperfeiçoada para vencer os concorrentes. Mas, se estes responderem ao desafio, as novas máquinas bem depressa, se tornam obsoletas, sendo necessário renová-las, para não sofrer a derrota. Essa luta sem trégua diminui o lucro dos capitalistas e, por vezes, poderá levar ao aumento temporário dos níveis de salário, visto os capitalistas estarem dispostos a pagar mais aos trabalhadores para os monopolizar. Além disso, a mais longo prazo (mas este aspecto da análise de Marx não foi explicitamente retomado por Lênin), com a substituição cada vez mais ampla da força do trabalho ("capital variável") pelas máquinas ("capital constante"), restringe-se a própria fonte de onde deriva a mais-valia, já que só o trabalho vivo é capaz de produzir novo valor. A crescente e inevitável mecanização provoca, por outro lado, a concentração da produção nas mãos de uns poucos. À medida que o capitalismo se desenvolve, passa-se da forma do mercado concorrencial à do mercado monopólico. São apenas alguns indivíduos e em caso limite um só, os que controlam enormes complexos com milhares de trabalhadores. É essa a fase mais avançada do capitalismo. Neste escrito, utilizo a definição dada por Lênin para compreender o Imperialismo.

¹² O Ato Institucional n.º 5 ou AI-5 como ficou popularmente conhecido, foi promulgado em 13 de dezembro de 1968, durante o Governo do General Costa e Silva e vigorou até dezembro de 1978. Era o mais abrangente e autoritário de todos os atos institucionais, e na prática revogou os dispositivos constitucionais de 67, além de

2.2 Ditadura militar e movimento estudantil

No item anterior busquei minimamente informar o leitor sobre a história da construção da UNE e da UBES, apresentando também alguns aspectos do CPC da UNE. Agora, passo a expor a participação dos estudantes por meio de suas entidades representativas durante a ditadura militar.

Até 1960, as entidades estudantis participaram ativamente de várias lutas nacionais. Promoveram manifestações, bônus para arrecadação de fundos, protestos, sempre tendo como norte a necessidade da construção de uma sociedade justa.

Durante a ditadura militar, a sociedade brasileira viu os estudantes, jovens, seus filhos serem presos, torturados e assassinados. São anos quase intermináveis, que mostram a força da juventude brasileira na defesa de seus ideais.

No início de 1960, temos a eleição de Jânio Quadros para a Presidência da República, que renunciou ao cargo em 25 de agosto de 1961, momento que os militares, utilizando como argumento sua preocupação com a simpatia do Vice-Presidente João Goulart em relação aos regimes comunistas, tentaram impedir que este assumisse o cargo. Na ocasião, a UNE teve sua sede no Rio de Janeiro fechada pelo Governo Estadual (SANFELICE, 1986).

João Goulart assume o governo a princípio num regime parlamentarista, posteriormente, em Janeiro de 1963, o governo volta ao regime presidencialista, garantido por um plebiscito realizado nacionalmente. Com um governo em crise e ameaçado por um golpe de Estado, o então Presidente se aproximou de políticos pertencentes a correntes mais radicais, como o Deputado Leonel Brizola e o Governador Miguel Arraes, e entidades como a UNE, a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Contrários ao Presidente estavam o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), apoiados pelos Estados Unidos por meio do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) (SANFELICE, 1986).

reforçar os poderes discricionários do regime militar. Produziu um elenco de ações arbitrárias dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime (disponível em: <<http://www.unificado.com.br/calendario/12/ai5.htm>>. Acesso em: 28 out. 2005).

Com o golpe militar de 1964¹³, organizado por oficiais das Forças Armadas, liderados pelo General Olímpio Mourão Filho, Almirante Silvío Heck, Adhemar de Barros, Carlos Lacerda, Magalhães Pinto, Ney Braga e Ildo Meneghetti, assume o controle do governo uma junta militar autodenominada Comando Supremo da Revolução, que claramente tentou manter setores da sociedade brasileira à margem da luta política e econômica (SANFELICE, 1986).

Neste sentido, com a instalação dos golpistas no poder, a UNE teve sua sede central invadida, saqueada e queimada (SANFELICE, 1986), posteriormente, as entidades Estudantis e outros movimentos organizados por vários segmentos da sociedade civil¹⁴, são extintos¹⁵. Para Rocha (2005, p. 14-15) “O regime militar implantado no Brasil a partir de então assumiu o poder cerceando todas as atividades sindicais, políticas e principalmente, o Movimento Operário e o Movimento Estudantil [...]”. E acrescenta:

Os governos militares usaram a estratégia de apresentar uma imagem favorável para o povo. A Rede Globo criada em 1965 serviu aos propósitos da ditadura através do Jornal Nacional. A difusão dessa idéia foi muito usada através dos meios de comunicação, e ainda hoje é usado como mecanismo ideológico. Tal mecanismo é utilizado no sentido de fazer do povo *massa de manobra*, via meios de comunicação e propaganda em geral (ROCHA, 2005, p. 15 grifo do autor).

Em 15 de abril de 1964, toma posse como presidente provisório da República o General Humberto de Alencar Castelo Branco, eleito pelo Congresso Nacional. Neste período, assume o Ministério da Educação e Cultura, Suplicy de

¹³ Em 31 de março de 1964, o Presidente João Goulart é deposto por um golpe de Estado, articulado por uma aliança entre militares e civis (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979). Neste momento, a UNE decretou uma greve geral dos estudantes em todo o país, numa mobilização geral contra o golpe, pela legalidade e pela Liberdade democrática (SANFELICE, 1986).

¹⁴ Neste contexto, entendo sociedade civil “[...], definida essencialmente pela existência de uma organização, de instituições e leis que regem a vida desses indivíduos e suas relações mútuas” (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p.251).

¹⁵ O decreto n.º 57.634 de 14 de janeiro de 1966 suspende pelo prazo de seis meses as atividades da UNE. Pela lei n.º 4464 de 9 de novembro de 1964 que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes, estabelece no seu art. 2º que cada estabelecimento de ensino superior terá um D.A. – Diretório Acadêmico -, as Universidades terão um D.C.E. – Diretório Central de Estudantes -, os estados terão um D.E.E. – Diretório Estadual de Estudantes – em nível nacional, a representação se daria pelo D. N. E. – Diretório Nacional dos Estudantes. Em seu art. 14 estabelecia que: “é vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. O decreto-lei n.º 228 de 28 de fevereiro de 1967, extingue o Diretório Nacional dos Estudantes e institui a Conferência Nacional dos Estudantes Universitários, devendo ser convocada e instalada pelo Ministro da Educação e Cultura (disponível em: <<http://www.memoriaestudantil.org.br>>. Acesso em: 28 out. 2005).

Lacerda¹⁶, que em mensagem enviada ao Congresso Nacional sugere a extinção de todas as entidades estudantis, bem como a suspensão temporária das eleições acadêmicas. A medida tinha como objetivo evitar a vitória de minorias ativistas que “[...] subverteriam as instituições nacionais, submetendo a pátria brasileira ao calvário do anti-Deus” (SANFELICE, 1986, p. 73).

Ainda em 1964, no mês de dezembro, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais do Governo Brasileiro (IPES-GB) realizou um Simpósio sobre a Reforma da Educação, reunindo personalidades dos setores educacionais, empresarial e econômicos propondo diretrizes para o ensino superior. Neste simpósio o IPES-GB se posicionou a favor da subordinação do ensino aos interesses da economia, tendo como modelo os países ocidentais.

Havia um consenso sobre a necessidade de reforma da universidade brasileira. Nesta reforma, portanto, tanto os empresários quanto os militares propunham que a universidade subsidiasse o desenvolvimento do capital, já os professores e os estudantes viam a necessidade de uma universidade menos elitista e menos seletiva, que atendesse aos interesses da maioria da população (SANFELICE, 1986).

Valle (1999) em seu livro: “1968: o diálogo é a violência”, assevera que o ano de 1965 foi marcado por manifestações estudantis contrárias à Lei Suplicy de Lacerda e repúdio ao regime. Ao contrário do que pretendia o então Ministro da Educação, a lei que extinguiu as entidades Estudantis, acabou fortalecendo o movimento estudantil no sentido de rearticular a UNE (SANFELICE, 1986; VALLE, 1999).

Outro fato que ocorreu no ano de 1965 foi a criação pelo presidente Castelo Branco da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – governista – e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – opositor –, visando as eleições para presidente e vice-presidente que ocorreriam em 03 de outubro de 1966 (SANFELICE, 1986).

O ano de 1966 continua de um lado com várias passeatas e greves dos estudantes contra a Lei Suplicy, o acordo MEC-USAID¹⁷, a infiltração imperialista¹⁸

¹⁶ Flávio Suplicy de Lacerda era paranaense, formado em Engenharia Civil pela Escola Politécnica de São Paulo, com Doutorado em Ciências Físicas e Matemática pela Universidade do Paraná, assumiu o Ministério em abril de 1964 permanecendo no cargo até janeiro de 1966 (Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=175&Itemid=307>>. Acesso em: 10 jul.2007).

¹⁷ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à

na educação brasileira e o aparato ditatorial implantado no país. Os estudantes insistiam na necessidade de organização da população contra a ditadura.

Nas ruas, os estudantes eram aplaudidos por populares e com o aumento das manifestações, outros setores da sociedade brasileira, como sindicatos de trabalhadores, associações de profissionais liberais e associações de moradores, passam a tentar compreender o que ocorria politicamente no país, questionando as medidas tomadas pelo Governo Brasileiro (SANFELICE, 1986; VALLE, 1999).

Sanfelice (1986), esclarece que com todo o aparato repressivo imposto pela ditadura instalada no país,

[...] a UNE ousava continuar vindo à público para denunciar que o governo de Castelo Branco era uma “ditadura” que não aceitava as novas normas impostas à organização das entidades estudantis [...]. As passeatas, aos poucos, não foram feitas apenas na defesa de interesses considerados “próprios dos estudantes”: luta contra a Lei Suplicy, contra o acordo MEC-USAID, contra a intervenção norte-americana na educação e contra o pagamento de anuidades. Reivindicou-se também o direito de manifestação e liberdade; protestou contra a repressão, contra o imperialismo, e pediu-se o fim da ditadura. [...] no transcorrer do ano de 1966, o movimento estudantil já não viveu somente em função de uma mobilização em torno de questões da política educacional e da Reforma Universitária (p. 165-166).

Mesmo na clandestinidade, a UNE realiza seu XXVIII Congresso, no estado de MG., aprovando um plano de ação que apresentava a necessidade da reforma universitária e o fim do acordo MEC-USAID, além da revogação da Lei Suplicy (SANFELICE, 1986).

Grosso (2007, p. 14), autor do capítulo: “As novas esquerdas e o movimento estudantil”, constante no livro: “Movimento estudantil brasileiro e a Educação Superior” estabelece que:

educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os acordos inseriam-se num contexto histórico marcado pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. A ajuda externa objetivava fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional (Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 18 out. 2007).

¹⁸ Esta infiltração imperialista se caracterizava pela implementação do modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária que possibilitaria a formação de um novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana (MENEZES e SANTOS, 2002)

O auge desta primeira onda de mobilização estudantil após o golpe militar seria o mês de setembro de 1966. As lutas Estudantis deste mês foram chamadas de “setembro heróico”. Começaram com a greve estudantil da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, e a prisão de 178 estudantes paulistas reunidos em um Congresso clandestino realizado pela UEE de São Paulo, em São Bernardo do Campo. Novas greves estudantis se deram em São Paulo e Rio de Janeiro, assim como passeatas em Minas Gerais. A UNE elegeu o dia 22 de setembro como o “Dia Nacional de Luta contra a Ditadura”, que deveria ser o auge dos seus atos e protestos [...].

Em 1967, assume a Presidência o Marechal Arthur da Costa e Silva, que permaneceu no poder até agosto de 1969. A UNE havia realizado em maio de 1967 um Seminário Nacional abordando a infiltração imperialista no ensino brasileiro. Como relata Sanfelice (1986, p. 126):

A Tese da UNE considerava, então, que o imperialismo era resultante das contradições do capitalismo e, em verdade, apenas uma fase da evolução desse sistema ou um salto qualitativo que amorteceu algumas das suas contradições e radicalizou outras. [...] O imperialismo, enfim, desde a Segunda Guerra Mundial, estaria buscando satisfazer sua necessidade de encontrar mercado para seus produtos e de exportar capitais. Assim é que, através de instrumentos criados para esse fim [...] fez penetrar na América Latina grande quantidade de capital estrangeiro.

A Tese da UNE, trazia um item dedicado às novas ações da entidade, colocando a importância do movimento estudantil na luta antiimperialista, reconhecendo que no Brasil o movimento já desempenhava papel destacado, sendo o único setor que se colocou frontalmente contra a ditadura.

Rocha (2005, p. 71) analisa que neste período havia por parte da UNE, expectativas de que o governo procedesse com algumas concessões na plano da política interna. A entidade passa então a atacar o acordo MEC-USAID, que mascarava o problema de falta de vagas e melhores condições de ensino.

Para a consecução do acordo MEC-USAID, o governo militar elaborou três relatórios visando diagnosticar os problemas do ensino superior no Brasil: o Relatório Atcon¹⁹, o Meira Mattos²⁰ e o elaborado pelo Grupo de Trabalho da

¹⁹ O Governo Militar, com o intuito de efetivar a reforma universitária, seguindo a proposta imperialista, convidou em nome da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) o professor Rudolph P. Atcon para realizar um estudo sobre uma provável reformulação nas estruturas de nossas universidades. O relatório apresentado pelo professor Atcon, sugeria a privatização do ensino superior e a garantia da manutenção do controle político e administrativo do governo militar (ROCHA, 2005).

²⁰ O Relatório Meira Mattos, - elaborado pela equipe presidida pelo Coronel Meira Mattos – foi outro documento que serviu de subsídio à reforma universitária. Sancionado em 29 de dezembro de 1967, pelo Decreto n. 62.024 o relatório apresentado ao então Presidente Costa e Silva, apontava pontos críticos do sistema educacional e sugeria que o projeto educacional estivesse ligado ao modelo econômico de desenvolvimento com segurança.

Reforma Universitária (GTRU)²¹. Seus resultados propunham a participação de assessores americanos no sistema superior de ensino e contribuíram decisivamente com a Reforma de 68.

Em consequência deste processo, Rocha (2005, p. 72) esclarece que:

Os pareceres emitidos por tais comissões influenciaram a política adotada a partir daí, para o ensino superior. Nesse sentido, o Ministro da Educação acatou as sugestões dos GT's em esfriar a ação estudantil e atrelar a educação de nível médio à lógica (capitalista) de mercado para frear o aumento do número de vagas no ensino superior, assim estaria minimizando um grave problema [...].

Denunciando esta política educacional, a Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro (AMES/RJ) e a UBES apresentaram um documento, expondo as verdadeiras intenções de tais ações, que objetivavam tanto a privatização do ensino superior, quanto a dominação do país (ROCHA, 2005).

Neste contexto, os meses de Janeiro e Fevereiro de 1968 são marcados por manifestações reivindicativas de melhorias de condições de higiene e funcionamento do restaurante Calabouço²², e por mais vagas nas faculdades, em oposição à política de privatização da educação adotada pelo regime vigente. No mês de Março, acirra-se o debate sobre as eleições propostas para o ano de 1970, assim como rumores da possibilidade de um novo golpe (VALLE, 1999).

A morte do estudante secundarista Edson Luis de Lima Souto²³ durante o choque da Polícia Militar com estudantes do restaurante Calabouço, no dia 28 de março de 1968, deflagrou definitivamente a luta estudantil. O assassinato do estudante deixava clara a violenta atuação da polícia. Passados trinta dias da morte

Se fazia urgente naquele momento a efetivação de um programa educacional estratégico que atendesse os princípios da fé cristã, apontando inclusive uma nova visão para o movimento estudantil (ROCHA, 2005).

²¹ Este grupo de trabalho teve a incumbência de estudar a parte mais burocrática da universidade brasileira. O relatório mencionava que a crise da universidade não estava isolada de outros setores da sociedade e que era necessária a reforma do próprio Estado. O relatório elaborado defendia que a universidade deveria ser organizada tendo como base uma visão empresarial, sob uma ótica otimizada e instrumental, garantindo consequentemente a expansão do ensino (ROCHA, 2005).

²² O restaurante Calabouço, situado na Ponta do Calabouço, no Rio de Janeiro, parcialmente financiado pelo governo, se destinava a fornecer alimentação barata para os estudantes. Era considerado um centro de fermentação política do movimento estudantil antes mesmo do golpe de 64. Passou a ser visto como um foco de agitação. De fato lá se realizaram muitas manifestações de protestos" (SANFELICE, 1986; VALLE, 1999).

²³ Edson Luis fazia parte do grupo de estudantes da Frente Unida dos Estudantes do Calabouço que reivindicavam melhorias tanto na qualidade da alimentação oferecida no restaurante quanto nas condições físicas do prédio que se encontrava há meses com a conclusão de suas obras paralisadas (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979).

do estudante o Governo Federal decide pelo fechamento definitivo do restaurante Calabouço (GONÇALVES e ROMAGNOLI, 1979; VALLE, 1999).

A partir do dia 1º de Abril, as manifestações estudantis contra a falta de verbas na universidade e o acordo MEC-USAID, se intensificam em todo o país, sempre se encerrando com enfrentamentos entre a polícia e os estudantes (VALLE, 1999). No Rio de Janeiro, por exemplo, o dia 21 de Junho de 1968 ficou conhecido como a “Sexta Feira Sangrenta”, as ruas foram ocupadas por policiais e estudantes que transformaram a região da Praça XV num verdadeiro campo de batalha, terminando o dia com um saldo de 28 mortos e mil pessoas presas (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979).

Com o aumento da participação popular, os estudantes programam voltar às ruas no dia 26 de junho e recebem, com a realização de comícios relâmpagos, a solidariedade de vários setores da sociedade civil, inclusive das mães dos estudantes. A manifestação é autorizada pela polícia que permanece nos quartéis. Mais de cem mil pessoas participam da “Passeata dos Cem Mil²⁴”, apoiando o movimento dos estudantes contra o governo (VALLE, 1999).

Neste clima, segundo Sanfelice (1986, p. 147) “O governo militar, por sua vez, avançou no preparo de medidas repressivas. O Conselho de Segurança Nacional determinou às Forças Armadas que não permitissem passeatas em nenhum ponto do país [...]”. Além de toda a repressão existente em decorrência da ditadura militar, havia também tendências diferentes que discordavam entre a luta política e a reivindicatória²⁵.

A UNE tenta ainda no ano de 1968, realizar seu XXX Congresso Nacional, em Ibiúna, cidade do interior do Estado de São Paulo, no dia 12 de outubro. Durante a realização do Congresso, os estudantes foram surpreendidos pela chegada de soldados da Força Pública e policiais do Departamento de Ordem Político e Social²⁶ (DOPS). Todos foram presos, as principais lideranças estudantis

²⁴ No dia 26 de junho de 1968, cerca de cem mil pessoas ocuparam as ruas do centro do Rio de Janeiro e realizaram o mais importante protesto contra a ditadura militar até então. A manifestação, iniciada a partir de um ato político na Cinelândia, pretendia cobrar uma postura do governo frente aos problemas estudantis e, ao mesmo tempo, refletia o descontentamento crescente com o governo; dela participaram também intelectuais, artistas, padres e grande número de mães. (Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=314>>. Acesso em 27 Jun. 2007).

²⁵ Neste período haviam 43 grupos ou organizações de tendências diferentes que discordavam sobre os caminhos do movimento estudantil. Algumas tendências passaram a entender que o mais propício no momento era a ação militar de vanguarda e de luta frontal contra o regime militar (SANFELICE, 1986).

²⁶ O DOPS, foi criado em 1949 e dirigiu a maior parte de suas atividades contra os movimentos operários. Com o fim da II Guerra e o início da chamada Guerra Fria, a atividade comunista passou a ser um dos alvos principais

são encaminhadas ao DOPS e os demais estudantes foram detidos no presídio Tiradentes (VALLE, 1999).

A prisão dos estudantes e de suas principais lideranças, provoca a mobilização das mães dos estudantes, organizadas pela União das Mães de São Paulo contra a Violência, a União Brasileira de Mães e também dos professores, já que alguns estavam inclusive sendo enquadrados na Lei de Segurança Nacional (SANFELICE, 1986).

Em resposta às prisões, o Movimento Estudantil realizava diariamente às nove da manhã manifestações dentro e fora do presídio. As manifestações em defesa dos estudantes presos se espalhou por todo o país, gerando uma grande pressão sobre o governo que decide soltar todos os estudantes que não tinham prisão preventiva decretada (VALLE, 1999).

Segundo Valle, (1999, p. 259):

[...] Para a linha dura, não é suficiente a destruição do sonho revolucionário dos estudantes. É preciso exorcizá-lo, assim como o de todos aqueles que, aos seus olhos, apresentam os atributos de um inimigo externo. Apenas assistimos ao prenúncio da violência da ditadura, antecipando as práticas que farão parte do cotidiano com maior frequência e crueldade. Se o inimigo já está isolado politicamente, trata-se, agora, de selar a vitória com o extermínio da “vanguarda revolucionária” (grifo do autor).

A expressão mais acabada da ditadura militar brasileira se deu com a promulgação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), que ocorreu em 13 de dezembro de 1968 e vigorou até dezembro de 1978. Definiu o momento mais duro do regime, autorizando o presidente da república a atuar de forma arbitrária, punindo a todos os que se colocavam contra o regime ²⁷.

da instituição. Com o golpe militar de 31 de março de 64, o DOPS adquiriu maior autonomia de ação e começaria a viver os seus dias mais “gloriosos”. Após a decretação do AI-5 e chegada do delegado Sérgio Paranhos Fleury e sua equipe do Esquadrão da Morte, introduziram no DOPS as várias técnicas de torturas que já eram largamente empregadas contra os presos comuns. Durante os anos de 1968 e 1974, a resistência ao regime político do país se deu de maneira mais radical, incluindo-se aí também a luta armada, através de organizações clandestinas. A difusão dos movimentos de resistência ao regime militar correspondeu uma necessidade de descentralizar os organismos de repressão e controle da informação, aumentando sua autonomia e poder de ação (Disponível em: <<http://www.almanack.paulistano.nom.br/chumbo.html>>. Acesso em 28 Out. 2007; e http://www.arquivoestado.sp.gov.br/acervo/vermais_deops2.htm. Acesso em 28 Out. 2007).

²⁷ O Congresso Nacional permaneceu fechado entre dezembro de 1968 à outubro de 1969, permitindo ao governo militar a imposição de sucessivos Atos Institucionais, Atos Complementares e decretos-leis, sempre ratificando o poder centralizado, institucionalizando o controle arbitrário de instituições da sociedade civil (SANFELICE, 1986).

Em 1969, o Presidente Costa e Silva se afasta do poder, com a promulgação do Ato institucional n. 16 de 14 de outubro de 1969, os ministros militares informam a vacância do cargo de Presidente e Vice e anunciam eleições indiretas para 2 de outubro do mesmo ano, quando o Congresso de forma burocrática referendou o nome do General Emílio Garrastazu Médici (SANFELICE, 1986).

Com a promulgação do decreto n.º 68.065/71²⁸, o então Presidente Emílio G. Médici, instituiu o Centro Cívico Escolar (CCE), estabelecendo no artigo 32 que:

Nos estabelecimentos de qualquer nível e de ensino, público ou particulares será estimulada a criação de Centros Cívicos, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente destinado pelo diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

A legislação do Estado de São Paulo, também estabeleceu por meio de Resoluções, Portarias e Decretos o funcionamento do Centro Cívico, bem como o regimento a ser utilizado, constando inclusive a data das eleições e o papel a ser desempenhado pelo orientador de Educação Moral e Cívica, sendo que este quadro, permanece por toda a década de 70 do Século passado (PESCUMA, 1990).

No ano de 1979, com a promulgação da Lei Federal n.º 6680²⁹, o Governo Militar apresenta um novo encaminhamento para a representação estudantil nos estabelecimentos de 1º e 2º graus, determinando em seu artigo 8º. que: “somente poderão ser constituídos Grêmios Estudantis com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos em regimento, devendo ser sempre assistido por um membro do corpo docente”.

Com a perda de autonomia do movimento estudantil ocasionada pela legislação vigente, as pressões populares pela redemocratização do país se acirram, somado a um processo de reconfiguração política em toda a América Latina, também orquestrado pelo capital internacional, pois, em alguma medida para o

²⁸ Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências (disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 10 abr. 2007).

²⁹ Lei n.º 6680 de 16 de agosto de 1979. Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior, e da outras providências (disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 10 abr. 2007).

capital não importa que seja um governo ditatorial ou democrático desde que ele possa viajar livremente no país.

Nesta perspectiva, o tópico a seguir apresenta alguns aspectos deste período, onde paulatinamente, o governo vai cedendo a estas pressões e o país vai retomando o processo democrático, a princípio com eleições indiretas e a seguir com a realização das eleições diretas para a presidência da república, a legalização das entidades estudantis e sua conformação nos dias de hoje.

2.3 Redemocratização do país

Depois de um período extremamente conturbado, ocasionado pela ditadura militar, com a extinção das entidades estudantis e uma violenta repressão aos movimentos sociais, o país - por conta das manifestações e da efetiva pressão popular que o governo militar sofreu – inicia um processo de redemocratização político-partidária.

No ano de 1978, ocorre a eleição de forma indireta de João Baptista Figueiredo, candidato do governo à Presidência da República. Mesmo com esta vitória do Governo, o avanço da oposição é cada vez mais evidente e o processo de abertura política ganha força.

A primeira demonstração clara deste processo de abertura política ocorre com a promulgação da Lei da Anistia³⁰, que reuniu nas diversas manifestações pelas ruas do país entidades do movimento estudantil e sindical, organizações populares, OAB, ABI e a Igreja. Outro fato que ocorre ainda no final da década de 70 do Século

³⁰ Com a promulgação do AI-5 que cassou políticos e suspendeu o direito de “habeas corpus” e a nova Lei de Segurança Nacional que instituiu a pena de morte aos opositores políticos, temos um aumento considerável na lista de mortos e desaparecidos políticos. Com a morte do estudante Alexandre Vannucchi Leme em 1973, os integrantes do movimento estudantil e a igreja organizam uma missa na Catedral da Sé, oficiada por D. Paulo Evaristo Arns. Posteriormente, com a morte do Jornalista Wladimir Herzog, assassinado sob tortura nas dependências do DOI-CODI, desencadeou-se um movimento de protesto com repercussão internacional, dando origem ao Comitê Brasileiro pela Anistia, compreendida como parte integrante da luta pela democracia. Se pautou pelo compromisso de reconduzir à sociedade brasileira todas as pessoas que, por motivos políticos, foram dela afastadas, compulsoriamente, pelos métodos da tortura e da repressão violenta (disponível em: <<http://www.desaparecidospoliticos.org.br/anistia/20anos.html>>. Acesso em: 11 jan. 200). Lei n.º 6.683, de 28 de Agosto de 1979, concede anistia “[...] a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos [...]” (Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1979/6683.htm>. Acesso em: 27 Maio 2008).

passado é a legalização dos partidos políticos decretando-se o fim da ARENA e do MDB – que posteriormente à esta lei se torna um partido o PMDB.

A partir de 1979, apesar de ainda se encontrarem na ilegalidade³¹, os estudantes, tanto secundaristas quanto universitários, iniciam um processo de reconstrução das entidades estudantis. Neste sentido, um dos principais acontecimentos desse período se dá com a realização do 31º Congresso da UNE³² em Salvador – BA, que a princípio teria um departamento que atenderia às demandas dos estudantes secundaristas. Como a prioridade era a ampliação, organização e avanço do movimento, os estudantes secundaristas se recusaram a participar deste departamento, elaborando um manifesto que defendia a reconstrução da UBES, ocorrida em 1981, na cidade de Curitiba – PR³³.

A década de 80 do Século passado, marcada pelo período de redemocratização do país trouxe mudanças importantes no cenário nacional. Em 1980 é criado o Partido dos Trabalhadores³⁴ (PT), liderado pelo sindicalista Luis Inácio Lula da Silva – atual Presidente da República – assim como o Partido Democrático Trabalhista³⁵ (PDT) liderado por Leonel Brizola

Outro passo importante rumo à democracia é a campanha pelas eleições diretas para Presidente da República que se realizaram em 1984. O movimento ficou conhecido como “Diretas Já³⁶” e teve na figura de Ulisses Guimarães seu principal e mais expressivo defensor. Com a manutenção das eleições indiretas, o então Governador de Minas Gerais Tancredo Neves, se torna o candidato da

³¹ Somente em 1985, com a promulgação da Lei n.º 7395, a UNE efetivamente volta à legalidade, sendo novamente reconhecida como a entidade representativa dos estudantes das Instituições de Ensino Superior existentes no país (disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7395.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2006).

³² Cerca de 10 mil estudantes participaram do 31º Congresso da UNE, aberto oficialmente no dia 29 de maio de 1979, e elegeram uma diretoria provisória para a entidade nacional composta por várias entidades estaduais, ficando para o segundo semestre a votação em urna de uma diretoria definitiva, sendo eleito na ocasião o estudante de Comunicação da Universidade Federal da Bahia e Presidente do Diretório Central dos Estudantes, Rui César Costa de 22 anos (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979).

³³ Disponível em: <<http://www.ubes.org.br>>. Acesso em: 26 set. 2006.

³⁴ Disponível em: < <http://www.pt.org.br/portalpt/images/stories/arquivos/manifesto.pdf>>. Acesso em: 23 Abr 2008.

³⁵ Disponível em: < <http://pdt12.locaweb.com.br/inicial.asp>>. Acesso em: 23 Abr. 2008.

³⁶ As Diretas Já foi um movimento civil ocorrido em 1984, no final do governo de João Figueiredo, que buscou por meio da legalidade, a volta das eleições gerais diretas. O comício que marcou o início da campanha foi realizado em junho de 1983 na cidade de Goiânia/GO. A eleição para Presidente pelo voto direto ocorre em 1989 com a eleição de Fernando Collor de Mello, que assume o governo em 1990 (disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/golpede64/diretasjaasp>>. Acesso em: 23 mar. 2007).

oposição, tendo em sua chapa José Sarney como Vice-Presidente, enquanto que o governo lança a candidatura de Paulo Maluf.

Tancredo Neves é eleito em 19 de janeiro de 1985 com 485 votos contra 180 de Paulo Maluf e 25 abstenções. É o primeiro presidente civil depois de 21 anos de ditadura. Tancredo não chega a assumir a Presidência. Na véspera da posse é internado no Hospital de Base, em Brasília, com problemas abdominais vindo a falecer em 21 de Abril, aos 75 anos de idade, com infecção generalizada. Em 22 de Abril, Sarney é investido oficialmente no cargo, permanecendo como Presidente da República até 1990. No mesmo ano, uma emenda constitucional restabelece as eleições diretas, concede o direito de voto aos analfabetos e aos jovens maiores de 16 anos³⁷.

Os estudantes participaram ativamente da campanha pela promulgação da Lei³⁸ do Grêmio Livre³⁹, pondo fim ao funcionamento dos CCE's criados durante a Ditadura Militar.

Outra campanha que contou com a participação maciça dos estudantes foi a elaboração da nova Constituição Federal⁴⁰ por meio de uma Assembléia Nacional Constituinte e das discussões referentes a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1989, temos a eleição de Fernando Collor de Melo⁴¹, (lançado pelo pequeno Partido da Reconstrução Nacional – PRN), que assume em janeiro de 1990 a Presidência da República. Apresenta o Projeto Brasil Novo como sendo a solução para a modernização do país, implementando uma política de privatização que

³⁷ Disponível em: <<http://variasvariaveis.sites.uol.com.br/militar.html>>. Acesso em: 23 Abr. 2008.

³⁸ Projeto de Lei n.º 1880 de 1983, apresentado pelo deputado Aldo Arantes (PESCUMA, 1990, p.162-164).

³⁹ Lei n.º 7398 de 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.(disponível em: <<http://www.umes.org.br>>. Acesso em: 23 maio 2005).

⁴⁰ Texto promulgado em 5 de outubro de 1988 (disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 23 maio 2005).

⁴¹ Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente civil brasileiro, eleito por voto direto desde 1960, ex-governador de Alagoas, político jovem e com amplo apoio das forças conservadoras, derrotou no segundo turno da eleição, Luiz Inácio "Lula" da Silva, migrante nordestino, ex-metalúrgico e destacado líder da esquerda. Entre suas promessas da campanha estavam a moralização da política e o fim da inflação. Para as elites, ofereceu a modernização econômica do país consoante a receita do neoliberalismo. Prometeu a redução do papel do Estado, a eliminação dos controles burocráticos da política econômica, a abertura da economia e o apoio às empresas brasileiras para se tornarem mais eficientes e competitivas perante a concorrência externa. Seu programa de estabilização da economia – Plano Collor – promoveu um gigantesco confisco monetário, congelamento temporário de preços e salários e reformulação dos índices de correção monetária. Enxugou a máquina estatal, com a demissão em massa de funcionários públicos e a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. Ao mesmo tempo, anunciou providências para abrir a economia nacional à competição externa, facilitando a entrada de mercadorias e capitais estrangeiros no país (Disponível em: <<http://www.elogica.br.inter.net/crdubeux/hmello.html>>. Acesso em: 28 Out. 2007.

levaria o Brasil a compor o rol dos países do primeiro mundo. A política adotada alinha-se com as políticas estratégicas definidas por órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. De acordo com Perry Anderson, em seu texto “Balanço do Neoliberalismo” (1995, p. 11) estes organismos internacionais defendiam a privatização das estatais, o enfraquecimento dos sindicatos e a estabilidade monetária com a contenção de gastos com o bem-estar e a criação de um exército de reserva de trabalho.

Com várias denúncias de corrupção os estudantes iniciam uma campanha exigindo o Impeachment⁴² do então presidente Fernando Collor de Mello. Juntamente com vários segmentos da sociedade os estudantes saem às ruas de todo o Brasil com os rostos pintados de verde e amarelo, sendo denominados de caras-pintadas. As mobilizações denunciam a corrupção, pedem o fim da política neoliberal⁴³ e a ética na política.

Após o processo de Impeachment de Fernando Collor de Mello, que o levou a renunciar ao cargo, assume a Presidência da República o Vice-Presidente Itamar Franco, que dá continuidade à política econômica para a implantação do modelo neoliberal de organização social, conforme ratifica Neves (2000) no seu livro: Educação e política no limiar do Século XXI.

Os estudantes neste período participam de várias manifestações particularmente contra o processo de privatização das estatais, iniciado no Governo Collor⁴⁴ como por exemplo do setor siderúrgico nacional.

⁴² O Impeachment foi um processo político, não criminal, que afastou o presidente da república. Na Constituição de 1988, o artigo 85 especifica as várias ocasiões em que o presidente pode vir a ser processado (disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/politica/2004/09/24/001.htm>>. Acesso em 23 mai 2005).

⁴³ Para Anderson (1995, p. 9-11), que faz um balanço do neoliberalismo, este surge após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo, com uma veemente política contrária ao Estado intervencionista e de bem estar. Segundo este autor os defensores do neoliberalismo como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins e Hayek entre outros argumentavam que o processo de igualdade promovido pelo Estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos, e entendiam a desigualdade como um valor positivo necessário nas sociedades ocidentais. Neste sentido, era fundamental a manutenção de um “[...] Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Para Fernando Leite e Ricardo Bueno, autores do livro “Glossário Neoliberal” o “neoliberalismo é uma doutrina que está tentando salvar o capitalismo no mundo, o qual se mostra cada vez mais inviável. Tem como base a privatização, o achatamento salarial, a concentração de riqueza e o desemprego. Os países do Primeiro Mundo já concluíram que é inviável, e estão passando a conta e o modelo para o Terceiro Mundo” (s/d. p. 31). Neste escrito, utilizo o conceito trazido por Fernando Leite e Ricardo Bueno.

⁴⁴ Collor instituiu o Programa Nacional de Desestatização pela Lei n.º 8.031 de 1990 (Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8031.htm>. Acesso em 23 jun 2006). Já no Governo de Fernando Henrique Cardoso, temos a criação do Conselho Nacional de Desestatização, pela Lei n.º 9.491, onde o governo deixa clara sua intenção de implementar um amplo programa de privatizações (disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9491.htm#art35>. Acesso em: 23 jun 2006).

Mas é com o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) iniciado em 1994 que a política neoliberal se efetiva como projeto hegemônico, tendo continuidade num segundo mandato que se inicia em 1998 e vai até 2002.

Para Oliveira (1995), no texto denominado “Neoliberalismo à brasileira”, apresentado no livro “Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático organizado por Sader e Gentili (1995), esta política neoliberal à brasileira surge ainda no período da ditadura militar, passando pelo governo de José Sarney e Itamar Franco, encontrando terreno fértil no Governo Collor, e se consolidando com a posse de Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda - cargo que ele ocupou durante o Governo de Itamar Franco – com a implantação da Unidade Real de Valor (URV)⁴⁵ e posteriormente com sua eleição para Presidente da República.

Inúmeras lutas estudantis marcaram este período como a campanha contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)⁴⁶, contra o Provão⁴⁷ e a mercantilização da educação, defendendo uma escola pública, gratuita e de qualidade, denunciando os privilégios dados ao capital estrangeiro e o descaso com as políticas sociais e com a educação.

Neste processo de fortalecimento do movimento estudantil, - e temendo que este fortalecimento se volte contra sua política neoliberal - o Governo FHC promove um duro golpe nas entidades estudantis com a publicação da Medida Provisória n.º 2208/2001.

Esta Medida Provisória, vem com a máscara da democratização do acesso à cultura e ao lazer e permite que qualquer tipo de documento emitido por escolas, empresas, entidades fantasmas ou qualquer pessoa, valha como identidade estudantil. Segundo informações constantes na página da entidade estudantil secundarista de São Paulo, a UMES/SP, apresenta que:

⁴⁵ A URV foi instituída no Brasil em 1994 e serviu como moeda na implantação do Plano Real.

⁴⁶ A Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), pretendia ser o maior bloco econômico do planeta, reunindo os 34 países do continente americano avançando na desregulamentação das economias latino-americanas e na anulação completa do papel dos estados nacionais (disponível em: <http://www.vermelho.org.br/alca/alca_o_que_e.asp>. Acesso em: 18 abr. 2006).

⁴⁷ O Provão “processo nacional de avaliação do rendimento escolar” – (inciso VI) e “processo de avaliação das instituições de educação superior” (incisos VIII) da LDB 9394/96. Procedimento esse regulamentado pelo Decreto nº 3.860/2001 em seus artigos 16, 17 e 18, “[...] tida como um instrumento de medição da qualidade da educação oferecida pelas IES, de modo a direcionar a função educativa aos moldes de uma empresa, cuja eficiência deva ser obtida pela demonstração de resultados mensuráveis a partir do estabelecimento de metas, diretrizes, padrões de qualidade, comparações regionais e nacionais, ranking etc.” (SCORSOLINE, 2006, p. 37; 57).

Passados mais de 5 anos de sua vigência, a realidade afirma: o que seria meia-entrada para todos cada vez mais passa a ser meia-entrada para ninguém. Este fato não é inédito no Brasil. No início da década de 80, a ditadura usou deste mesmo expediente: a pulverização com a aceitação de qualquer “documento” nas bilheterias. Passados alguns anos, com a ira dos empresários e produtores culturais frente à enxurrada de fraudes e prejuízos, decidiu-se extinguir o benefício da meia-entrada, só reconquistado em 1992⁴⁸.

As entidades estudantis participaram ativamente em 2002, da candidatura de Luis Inácio Lula da Silva para Presidente da República, encabeçada pelo PT que com grande apoio popular, apresenta uma proposta de mudança, com um rearranjo na política nacional⁴⁹.

Em 2005, ocorreu o XXXVI Congresso da UBES, tendo mais de mil delegados presentes, que elegeram uma nova diretoria, tendo como Presidente o estudante mineiro Thiago Franco. Decidiram pela independência da entidade com relação ao Governo Federal, a luta por mudanças políticas e econômicas que atendam às necessidades do povo brasileiro e a unicidade do movimento estudantil secundarista⁵⁰.

Já a entidade nacional dos estudantes universitários a UNE, realizou seu 50º Congresso, entre os dias 04 e 08 de julho do 2007 em Brasília, marcando seus 70 anos de existência. Depois de vários dias de debates e discussões a UNE encerra este congresso afirmando a necessidade de fortalecimento do movimento estudantil, ativo e capaz de canalizar a vontade de todos para a luta pela Nova Universidade e por mudanças no Brasil, diversificando a atuação da entidade e ampliando sua capacidade de intervenção política.

Sobre educação, a UNE entende que esta é fundamental para a transformação de valores culturais, sociais e econômicos, contribuindo para a afirmação de um país soberano e desenvolvido.

Neste primeiro capítulo o objetivo foi apresentar ao leitor, de uma maneira resumida, – levando-se em conta o período e sua relevância histórica – a criação

⁴⁸ Disponível em: <http://www.umes.org.br/umes/noticias.php?ID=28>>. Acesso em: 23 Abr. 2008.

⁴⁹ Com a eleição de Lula em 2002, vislumbrou-se a expectativa de uma mudança significativa em termos de ruptura da orientação política claramente neoliberal, que foi implementada a partir do governo Fernando Collor e continuada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O novo governo representava a retomada de uma política desenvolvimentista, voltada para o social e não para o mercado (ALVES, 2003).

⁵⁰ Disponível em: <http://www2.uol.com.br/estudantenet/home2/ubes_on_line_jun_2005/m_1757.html>. Acesso em 23 Abr. 2008.

das entidades Estudantis – a UNE e a UBES - e alguns momentos mais significantes, como a criação do CPC da UNE e a UNE-Volante, os Seminários de Reforma Universitária, a violência e a repressão ocorrida no período da ditadura militar, a luta pela redemocratização do país, a eleição de Fernando Collor de Mello, FHC e por fim, o Governo Lula.

Dando seqüência a este escrito, apresento algumas ações desenvolvidas por agências internacionais, no sentido de demonstrar todo o envolvimento destes organismos na elaboração e proposição das políticas educacionais no plano mundial, bem como suas influências nas políticas do mesmo teor produzidas pelo governo FHC na década de 90 do Século passado.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 90 DO SÉCULO XX

No primeiro capítulo, apresentei um breve histórico sobre o movimento estudantil no Brasil, lembrando que a década de 80 se caracterizou pela redemocratização do país. Neste capítulo, apresento as determinações das agências internacionais para a educação dos países em desenvolvimento, que ocorrem principalmente a partir da década de 90 do Século passado. Neste momento as discussões sobre a educação, se encontram num processo de rearranjo à nova realidade política e econômica do país, e a educação apresenta nitidamente uma forte relação com a produção.

No Governo Collor de Mello e também Itamar Franco, a educação assume a responsabilidade pelo resgate da dívida social e de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional. No Governo FHC tem-se a formulação de propostas que incentivam a participação da comunidade escolar em trabalhos e ações solidárias e voluntárias, difundindo-se uma prática aparentemente democrática na gestão educacional. Documentos elaborados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, pela CEPAL, FMI, UNESCO e Banco Mundial, entre outros organismos, passam a discutir e direcionar os encaminhamentos necessários para a implementação desta nova política educacional.

3.1 Agências Internacionais e a Política Educacional

Depois da ditadura militar iniciada na década de 60 do Século passado, o Brasil passou por um processo de redemocratização durante os anos 80. Uma grande mobilização popular desencadeou a Campanha das Diretas Já e a promulgação de uma nova Constituição Federal. Esses acontecimentos demonstram o novo quadro político e a efervescente participação das entidades estudantis e outros movimentos organizados por vários segmentos da sociedade civil, na vida do país.

De acordo com Torres (1998), no texto: “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”, capítulo constante do livro organizado por Tommasi; Warde e Haddad, intitulado: “O Banco Mundial e as políticas educacionais”, foi também na década de 80, que o Banco Mundial⁵¹ sistematizou documentos que tratavam das políticas estratégicas voltadas para as áreas sociais e educacionais. Desde então, o Banco Mundial apresenta um aumento expressivo de empréstimos para a educação, particularmente voltado para a educação básica, visando o aumento do tempo de instrução, elaboração pelo setor privado do material didático além da capacitação em serviço dos professores,.

Silva (2002), apresenta em seu livro: “Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial”, que a escola passa a ser vista como espaço de múltiplas atividades e o local ideal para a materialização de um projeto político de formação de mão de obra apta ao atendimento de novas tecnologias para um novo industrialismo.

Segundo informações divulgadas pela Ação Educativa (2006), no documento: “O impacto do FMI na educação brasileira”, em dezembro de 1998 o FMI aprovou um acordo com o governo brasileiro prevendo um pacote de empréstimos da ordem de 41 bilhões de dólares, vinculado a uma série de pré-condições relacionadas à macroeconomia nacional, incluindo nestas condições cortes no orçamento da União e conseqüentemente na área da educação.

A eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989 à Presidência da República é o momento propício para a implantação da proposta neoliberal com a consecução de um Estado Mínimo. Nesta direção, Frigotto (1995, p. 83-4) em seu texto: “Os delírios da razão: a crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional,” que integra o livro organizado por Gentili, com o título de: “Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo e educação”, faz a seguinte afirmação:

A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego,

⁵¹ O Banco Mundial é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros. É composto por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que abrange quatro outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (SOARES, 1998, p. 15-16).

o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (grifos do autor).

Para a consolidação deste Estado mínimo, há a necessidade de formação de um novo indivíduo, forjado nos bancos escolares. Andrade (2000, p. 71-72, grifos do autor), em capítulo denominado: A formação do “cidadão-trabalhador”. Educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”, constante do livro Educação e política no limar do Século XXI organizado por Neves, aborda a proposta de educação feita pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) que ressalta que “o que se pretende é que a escola, pela própria natureza do papel que possui no processo de socialização de uma grande massa de pessoas, constitua-se num espaço de irradiação e consolidação de valores e atitudes configuradores desta “nova ordem” [...]” Andrade afirma ainda que para o IEL e a CNI

[...] o currículo [...] deve encontrar-se orientado na direção de um vínculo mais orgânico com as mudanças correntes no mundo da produção, criando as condições para que os alunos participem de um processo de aprendizagem que possibilite um “acostumamento” destes com as idéias e princípios que embasam as formas contemporâneas de inovação tecno-organizacional.

Portanto para estas instituições o alinhamento do Governo Federal brasileiro, alguns empresários e parlamentares às políticas estratégicas do Banco Mundial e do FMI, é decisiva para que a política educacional esteja efetivamente voltada para o aumento da competitividade da produção nacional. Consoante com esta observação Neves (1995, p. 10), coordenadora do livro: “Políticas educacionais e anos 90: determinantes e propostas”, no capítulo denominado: “Determinantes nas mudanças no conteúdo das propostas educacionais dos anos 90 – período Collor”, estabelece que:

Até o final do primeiro ano de governo, as diretrizes educacionais seguiram a pauta da campanha definida no “Projeto Brasil Novo”, cabendo à educação o papel de resgate da dívida social. Já em 1991, em sua fase liberal-modernizante, a educação assume o papel de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial.

Consolidando a presença de órgãos internacionais na definição de políticas educacionais mundiais, ocorre no ano de 1990 a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na Tailândia, onde se elabora um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendida como um empreendimento a longo prazo, ou seja, crianças, jovens e adultos devem ter condições de aprender a ler, escrever, se expressar oralmente fazer cálculos e solucionar problemas, tendo acesso aos conteúdos básicos de aprendizagem – habilidades, valores e atitudes – de forma que possam viver e trabalhar com dignidade, além de continuar aprendendo.

Da mesma forma, em 1991, a Conferência Geral da UNESCO, convocou uma comissão internacional⁵² que se encarregou de refletir sobre a educação para o Século XXI, tendo como questão principal a educação de amanhã e o papel que esta deverá desempenhar num mundo em constante mudança, dando origem ao Relatório Delors.

Outro documento elaborado por agências internacionais é “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”⁵³, produzido em 1992, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), trazendo em seu conteúdo as tarefas prioritárias para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 90 (CEPAL, 1992).

Na proposta intitulada “Transformação produtiva com equidade”, destaca:

[...] consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación, en suma, la moderna ciudadanía [...] e introducir modalidades de acción en que los actores tengan mayores márgenes de autonomía en las decisiones, así como mayor responsabilidad por los resultados (CEPAL, 1992, p. 17-19).

Defendendo a necessidade do desenvolvimento de uma nova cidadania e aliando educação ao trabalho produtivo, os técnicos da CEPAL afirmam que o

⁵² A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada oficialmente em 1993 e financiada pela UNESCO (disponível em: <<http://UNESCOdoc.UNESCO.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2007).

⁵³ Presentación, Resumen y Conclusiones (disponível em: <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl>>. Acesso em: 15 Jan. 2007).

progresso técnico é o pivô da transformação produtiva, compatibilizando democratização política e equidade social.

Ou seja, há um debate e um conjunto de propostas das agências internacionais no sentido de promover a formação de um novo tipo de cidadão, que deverá ser forjado na escola – como já dito anteriormente - tornando-se flexível e adaptável às exigências de um mercado em constante transformação. Agências como a CEPAL e a OREALC entre outras, foram representantes dos organismos internacionais incumbidos de disseminar as estratégias de produzir *capital humano*⁵⁴ (FRIGOTTO, 1995, grifo do autor).

A seguir apresento algumas ações promovidas pelas agências acima citadas que vislumbravam a implementação de novas políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Início com o relato das discussões e documentos propostos pelo Banco Mundial que, juntamente com outras organizações internacionais - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - promoveram a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Apresento também alguns aspectos da Conferência Mundial de Educação para Todos e em seguida trato da elaboração do Relatório Delors, promovido pela UNESCO.

3.1.1 O Banco Mundial

A concepção das agências internacionais sobre a formação do novo cidadão e a implementação e manutenção da política neoliberal nos países em

⁵⁴ Frigotto (1995, p. 92) faz a seguinte crítica à este conceito: “O *capital humano* é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade” (grifos do autor). Paiva (2001), apresenta que o conceito de “capital humano” reaparece nos anos 80 na mesma forma assumida nos anos 40 e 50, no bojo de uma economia da educação que passou a ser vista como motor das etapas do crescimento econômico, tornando a aprendizagem da educação básica adequada para responder a um mundo cada vez mais complexo. O conceito de capital humano, forjado a partir dos conceitos de capital fixo e variável, é o capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação.

desenvolvimento – neste caso no Brasil - se desdobra na definição das políticas educacionais adotadas, inicialmente no Governo Collor, mas principalmente no Governo FHC sendo que a escola passa a ser um aliado decisivo para a reprodução destes ideais.

No livro: “O Banco Mundial e as políticas educacionais”, organizado por Warde e Haddad, Soares, (1998, p. 15) apresenta no capítulo denominado: “Banco Mundial: políticas e reformas” que: o Banco Mundial “[...] exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial, [...] desempenhando papel estratégico no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de ajustes estruturais”.

A relação do Banco Mundial com o Brasil se iniciou em 1949. Com o início do regime militar na década de 60 do Século passado, há uma ampliação progressiva dos seus empréstimos. A princípio o Banco determinava que os investimentos deveriam ser destinados aos serviços sociais mais elementares como saúde, educação, habitação e saneamento básico, mas posteriormente define a educação como principal setor a ser financiado (SOARES, 1998, p. 32).

Arruda (1998, p. 85) no capítulo “ONG’s e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?” integrante do livro organizado por Tommasi, Warde e Haddad intitulado “O Banco Mundial e as políticas educacionais”, argumenta que, financiando projetos encaminhados por Organizações Não-Governamentais (ONG’s) comprometidas com políticas sociais e fundadas em valores como o altruísmo e o trabalho voluntário, o Banco Mundial define para o desenvolvimento da América Latina e Caribe a necessidade de concentrar recursos nas áreas sociais, fortalecendo o estabelecimento de parcerias que tenham como prioridade a educação básica.

Para Tommasi (1998, p. 197), em seu texto: “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação”, constante do livro organizado por Tommasi, Warde e Haddad, citado anteriormente, são enfatizadas a necessidade da eficiência do gasto público, escolha adequada do público alvo e ampliação da prestação de serviços aos pobres.

O artigo de Bueno (2004): “O Banco Mundial e os modelos de gestão educativa para a América Latina” afirma que em 1998, o Banco produziu o documento “Para além do consenso de Washington: a importância das instituições”,

trazendo como preocupação a forma como as administrações públicas fazem o seu trabalho, sugerindo que haja uma nova gestão pública.

Certamente não há uma imposição do Banco Mundial quanto à aplicação destas políticas e sim um acumpliciamento dos organismos nacionais no sentido de implementá-las. Tommasi (1998, p.195) comenta que “[...] os projetos são fruto de negociações realizadas no seio de cúpulas restritas de funcionários das Secretarias de Educação, junto com os técnicos do Banco”.

Torres (1998, p.185) no capítulo designado “Melhorar a qualidade da educação básica?” parte integrante do livro organizado por Tommasi, Warde e Haddad (1998), complementa esta afirmação, alegando que “[...] o próprio Banco Mundial, sem dúvida, é tudo menos um ator neutro, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica [...]” e complementa assegurando que o principal obstáculo à reforma educativa não é econômica, nem técnica, mas sim política e finalmente cultural.

Para Coraggio (1998, p.77-78), no capítulo: “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”, também constante do livro organizado por Tommasi, Warde e Haddad, constata que as políticas sociais defendidas pelo Banco Mundial buscam “[...] investir os recursos públicos nas pessoas, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação [...]”, promovem a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, não afetando as camadas de alta renda.

Estas políticas sociais visam compensar os efeitos da globalização⁵⁵ e são elaboradas para instrumentalizar a política econômica. “[...] Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal [...]” (CORAGGIO, 1998, p. 77-78).

⁵⁵ O Dicionário de Sociologia (1997, p. 117) apresenta a globalização “[...] como um processo no qual a vida social nas sociedades é cada vez mais afetada por influências internacionais com origem em praticamente tudo, de laços políticos e de comércio exterior à música, estilos de vestir e meios de comunicação de massa comuns à vários países. Talvez a forma mais poderosa de globalização seja a econômica, na qual o planejamento e o controle expandem-se de um foco de interesse relativamente estreito – como uma empresa isolada que negocia em base regional ou nacional – para um foco global, no qual o mundo inteiro serve como fonte de trabalho, de matérias-primas e de mercados. Quando os negócios são realizados em nível local, por exemplo, os problemas das relações com os trabalhadores, a obtenção de matérias-primas e outros bens, o transporte e venda dos produtos finais ocorrem todos no mesmo ambiente social. Na economia globalizada, porém, as empresas transnacionais operam simultaneamente em muitos países diferentes e exploram em vantagem própria as variações nas condições locais”.

O Banco Mundial declara ainda a necessidade de se atacar à pobreza, entendendo que a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres é com o investimento em educação, num sistema descentralizado e focado no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem. A escola deve ser vista como uma empresa que monta e organiza insumos educacionais, produzindo recursos humanos (CORAGGIO, 1998).

Apresentando uma proposta articulada para melhorar o acesso, a qualidade e a equidade dos sistemas escolares, o Banco Mundial é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e afirma a necessidade de priorizar os investimentos na educação básica minimizando a pobreza (TORRES, 1998).

Com relação às condições de financiamento, o Banco Mundial se considera cooperador ou assistente técnico, apesar de realizar empréstimos com pesados encargos e rígidas regras, já que estes financiamentos da educação brasileira seguem as regras fixadas para o financiamento de qualquer projeto comercial segundo argumentação de Fonseca (1995) em seu texto: “O Banco Mundial e a educação, reflexões sobre o caso brasileiro”. Capítulo que integra o livro organizado por Gentili, intitulado: “Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação”.

O Banco Mundial defende também a autonomia das instituições escolares. No caso dos gastos, deve-se compartilhá-los com a comunidade escolar e conseguir doações. Neste processo de autonomia, tanto financeira quanto administrativa, a alocação dos recursos e a aprovação do calendário escolar, por exemplo, é definida pelo gestor da unidade escolar, ficando à cargo dos órgãos centrais a definição da proposta pedagógica que estabelecerá um currículo nacional com parâmetros e diretrizes definidas pelo governo federal (TORRES, 1998).

Ainda pela proposta do Banco Mundial há a necessidade de maior participação dos pais e da comunidade, facilitando o desempenho da instituição, sendo sugerido que haja por parte desta comunidade escolar envolvimento financeiro que possibilite a sustentação da infra-estrutura escolar (TORRES, 1998).

Ratificando esta afirmação, Torres (1998, p.137) considera que:

A noção de participação na educação está cada vez mais fortemente contaminada pelo aspecto econômico. Quatro riscos são atribuídos a essa maior participação das famílias no âmbito escolar: (a) uma maior dificuldade para impulsionar objetivos nacionais amplos (tais como a educação da

menina); (b) incremento da segregação social; (c) estímulo à desigualdade (ao depender cada escola das condições econômicas da comunidade e das famílias) e (d) limitações derivadas da falta de informação e educação dos pais.

Nos anos 80 e 90 do Século passado, o Banco Mundial financiou projetos em 13 estados brasileiros, dando especial atenção “[...] ao livro didático, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação” (TOMMASI, 1998, p. 200).

A partir da presidência de Fernando Collor (1990), o governo brasileiro adotou

[...] uma série de reformas propostas pelo modelo liberal. [...] Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou o pagamento da dívida externa, promoveu a abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou as exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (SOARES, 1998, p.36).

As práticas reformistas assinaladas por Soares (1998) marcam presença no Governo FHC. Prosseguindo na consolidação da política neoliberal, temos um aprofundamento da proposta de implantação de um Estado mínimo e privado. No campo educacional a sugestão apresentada está voltada para a valorização do ensino básico, promovendo a formação de um novo tipo de cidadão, flexível e adaptável às mudanças advindas com os avanços tecnológicos do novo Século (SOARES, 1998).

Demonstrando a consolidação dessas medidas neoliberais, e a intervenção das agências internacionais na política educacional apresento no item seguinte a Conferência Mundial de Educação para Todos.

3.1.2 Conferência Mundial de Educação para Todos

Dando encaminhamento às discussões sobre a valorização e priorização da educação básica, o Banco Mundial patrocina com o PNUD, UNESCO e UNICEF a

Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁵⁶, em 1990, na Tailândia, conforme relata Peroni (2003), em seu livro: “Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990”.

A Conferência constituiu-se num marco reordenador das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, relativizando o dever do Estado para com a educação, atribuindo a todos os setores da sociedade a tarefa de manutenção desta, afirmando que:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (BRASIL, 2006, s/p.).

Para Lima (2002, p. 44) autora do capítulo “Organismo internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração”, constante do livro “O empresariamento da educação” organizado por Neves, o lema “[...] ‘educação para todos’, articula-se à conjuntura política e econômica que marca o início da década, diante dos reordenamentos internacionais do capital”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto das discussões ocorridas na referida Conferência, apresenta em seu “Preâmbulo” dados sobre a realidade da educação mundial – mas não apresenta o que ocasionou esta realidade – informando que mais de 100 milhões de crianças não têm acesso ao ensino primário, e que

[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (BRASIL, 2006, s/p.).

Ressalta que a falta da educação básica para significativas parcelas da população compromete os esforços empregados pelos governos, no sentido de

⁵⁶ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorreu entre os dias 5 e 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, contou com a participação de 155 países (disponível em: <http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 19 Ago. 2006).

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Cita também o cenário mundial que o novo Século, - carregado de esperanças e possibilidades – apresenta destacando que:

Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender [...]. (BRASIL, 2006, s/p.).

Neste contexto, a finalização do preâmbulo constata que a educação é um direito de todos – mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro – fundamental para o progresso pessoal e social, que fortalece o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e contribui para a conquista de um mundo mais seguro, sadio e próspero, favorecendo o “[...] progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (BRASIL, 2006, s/p.).

Para Lima (2002), a Declaração, oriunda da referida Conferência, confere à educação a responsabilidade pelo alívio da pobreza e a garantia do desenvolvimento dos países periféricos, obviamente subordinados aos interesses do capital.

Ramos (2005, p. 36), apresenta em seu artigo “O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC”, integrante do livro organizado por Adrião e Peroni (2005), sob o título “O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade”, que a Conferência Mundial de Educação para Todos, inaugura a política patrocinada pelo Banco Mundial, onde o primordial é a “[...] priorização do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo como base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade”.

Dividida em 10 artigos e complementada com um Plano de Ação, a Declaração defende a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, trabalhando sempre pela paz e pela solidariedade. Apresenta dados sobre a falta de acesso e permanência à educação, e conseqüentemente, a ausência de habilidades

e conhecimentos⁵⁷ necessários para a adaptação dos indivíduos às mudanças sociais, culturais e tecnológicas do novo milênio (BRASIL, 2006).

Os objetivos da Declaração apontam no Artigo 1 – satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidade, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (BRASIL, 2006, s/p.).

Os outros artigos indicam ainda, que esta educação para todos deve ter seu enfoque expandido, de modo a possibilitar a universalização⁵⁸ do acesso à educação com a promoção da equidade⁵⁹, a atenção na aprendizagem e o fortalecimento de alianças.

O Artigo 3 contempla especificamente a discussão sobre a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade, reduzindo-se as desigualdades e garantindo às crianças, jovens e adultos um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Neste sentido, o tópico 4 do mesmo artigo assegura que:

Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer

⁵⁷ O conhecimento implica numa reflexão e problematização das informações. “Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.51, grifo do autor).

⁵⁸ Universal/Universais: (do lat. Universalis). Universal é aquilo que se aplica à totalidade que é válido em qualquer tempo ou lugar. Qualidade essencial existente em todos os indivíduos de uma mesma espécie e definindo-o como tais. Para Platão, universal é a forma ou idéia. Segundo Aristóteles, ‘uma vez que há coisas universais e coisas singulares (chamo *universal* aquilo cuja natureza é afirmada de diversos sujeitos e *singular* aquilo que não o pode ser: por exemplo o *homem* é um termo universal, Cálías um termo individual)’. Na lógica tradicional uma proposição universal é aquela em que o sujeito é tomado em toda a sua extensão, isto é, inclui todos os indivíduos da classe considerada. Ex.: Todo homem é mortal (universal afirmativa); Nenhum cão é bípede (universal negativa). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 2.65-266 grifos do autor). A Declaração trata a universalização seguindo o conceito apresentado pela lógica tradicional.

⁵⁹ Equidade é o tratamento igual de desiguais, afirmando desta forma as diferenças. “Sentimento de equilíbrio moral, de atitude intuitiva, que permite a alguém discernir entre o que lhe parece justo ou injusto, conforme o exigido por uma justiça mais ou menos ideal” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.85).

qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (BRASIL, 2006, s/p.).

Com relação à atenção na aprendizagem o texto constante no Artigo 4 sugere que as pessoas apreendam “[...] conhecimentos úteis habilidades de raciocínio aptidões e valores [...]” e que “[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]” acompanhadas pela “[...] implementação de sistemas de avaliação de desempenho” (BRASIL, 2006, s/p.).

Ainda nesta questão – da aprendizagem – a Declaração defende que todos os instrumentos disponíveis que contribuam com esta aprendizagem devem ser utilizados “[...] além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados [...]” afirmando que “A utilização dos meios de comunicação traz em si um tremendo potencial no que diz respeito a educar o público e compartilhar um volume considerável de informações entre aqueles que necessitam do conhecimento” (BRASIL, 2006, s/p.).

Finalizando este tópico, ressalta que a aprendizagem só vai ocorrer de forma satisfatória num ambiente onde haja “calor humano” e “vibração” (BRASIL, 2006, s/p.).

Quando discute a implementação das parcerias, a declaração propõe ainda articulações e alianças entre organismos governamentais e não governamentais, o setor privado, comunidades locais, grupos religiosos e as famílias e assegura que:

A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário (BRASIL, 2005⁶⁰).

A Declaração segue com a proposta de desenvolver uma política contextualizada “[...] adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” (BRASIL, 2006).

O Plano de Ação que complementa esta Declaração, concebido como um guia para os países cita a necessidade da capacitação em habilidades essenciais

⁶⁰ Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 1.6; tópico 28 (disponível em: <http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 19 Ago. 2006).

necessárias ao emprego e à produtividade. A questão da cooperação bilateral e multilateral calcada na parceria deve envolver toda a sociedade, na planificação, gestão e avaliação da educação básica, já que estes são os agentes-chave de todo o progresso (BRASIL 2006).

Ainda tratando das parcerias, o Plano de Ação sugere que:

Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia (BRASIL, 2006, s/p.).

Em resumo, a Declaração traz em seu texto a necessidade da cooperação entre as nações para o progresso, o fortalecimento de alianças no sentido de promover programas alternativos que envolvam a comunidade e o setor privado, buscando-se não apenas a garantia da educação formal, mas também a viabilização de programas de educação não-formal, onde se assegure o acesso equitativo, participação contínua e aquisição da aprendizagem. Será necessário então formar-se uma ampla gama de colaboradores, que realizem ações conjuntas, onde a cooperação bilateral e multilateral criem o espírito de parcerias, garantindo desta forma uma educação que atenda a todos, particularmente voltada para as necessidades do denominado mundo do trabalho.

Lima (2002, 46), assegura que é a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passa a elaborar documentos – como o Plano Decenal de Educação para Todos – com propostas que minimizem os problemas de universalização da educação básica. Para esta autora:

O discurso sobre a universalização da educação básica é apresentado como um elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice da escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. Esse discurso, portanto, omite: a) um processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; b) uma concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior; e c) uma concepção de que esta ‘expansão/democratização’ deverá ser efetivada através da ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional.

Estas são algumas considerações sobre a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos. No próximo item trato da elaboração, - também pelas agências internacionais - do Relatório Delors, outro documento que tem por objetivo um novo direcionamento na política educacional.

3.1.3 Relatório Delors

Depois de participar da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, a UNESCO propõe a constituição de uma comissão, que promoveu entre 1993 e 1996, uma série de encontros e debates relativos à educação, dando origem ao Relatório Delors.

Presidida por Jacques Delors⁶¹, a comissão possuía mais catorze personalidades de várias regiões do mundo, que deveriam propor perspectivas políticas e educacionais, visando a cooperação e a ajuda internacional. Em seus princípios, elenca seis itens fundamentais, reafirmando a educação como um direito da pessoa humana, associando-se sempre eqüidade, pertinência e excelência e enfatiza a necessidade de difundir valores como tolerância, compreensão mútua, democracia, universalidade, entre outros.

O resultado destas discussões é o documento “Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, que define a educação como “[...] um trunfo indispensável à humanidade [...]” contribuindo decisivamente para o recuo da “[...] pobreza, exclusão social, as incompreensões, opressões e as guerras”. “[...] com especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário”, conforme texto

⁶¹ A seguir, os membros da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “*Jacques Delors (França); In'am Al Mufti (Jordânia); Isao Amagi (Japão); Roberto Carneiro (Portugal); Fay Chung (Zimbábue); Bronislaw Geremek (Polônia); Aleksandra Kornhauser (Eslovênia); Michael Manley (Jamaica); Marisela Padrón Quero (Venezuela); Marie-Angélique Savané (Senegal); Karan Singh (Índia); Rodolfo Stavenhagen (México); Myong Won Suhr (Coréia do Sul); Zhou Nanzhao (China)*” (disponível em: <<http://UNESCOdoc.UNESCO.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2007, grifos do autor).

constante do livro organizado por Jacques Delors entre outros, com o título: “Educação, um tesouro a descobrir” (DELORS, 1999, p.11).

Segundo o relatório, cabe à educação, implantada de forma flexível e diversificada, potencializar o talento e a criatividade de cada um, já que este se tornará responsável pela execução de seu projeto de vida. Abarcando o conceito de educação ao longo da vida, apresenta os quatro pilares da educação ou pilares do conhecimento⁶² e afirma ainda que:

[...] É evidente a importância primordial da comunidade local para o sucesso de qualquer reforma. [...] Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida (DELORS, entre outros, 1999, p. 26).

Quando trata da participação democrática, o relatório define a escola como responsável pela preparação “[...] de cada pessoa para esta participação, mostrando-lhes os seus direitos e deveres, mas também, desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola” (DELORS, et al, 1999, p. 60-61). E afirma que cabe à escola básica assumir “[...] a instrução cívica concebida como uma alfabetização política elementar. Fazendo com que a escola seja um “[...] modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres” (DELORS, entre outros, 1999, p. 61).

O Relatório apresenta ainda a necessidade da participação dos jovens em ações humanitárias declarando:

A educação formal deve, pois reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (DELORS, entre outros, 1999, p. 99).

⁶² “*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, et al, 1999, p.90, grifos do autor).

Neste sentido, o Relatório não só credita à escola o papel de difusora da prática solidária, humanitária e voluntária, como também alia a esta prática um caráter democrático e participativo, transferindo para a comunidade escolar em geral a responsabilidade pela resolução imediata de seus problemas, concluindo que desta forma, é possível a construção de uma sociedade civil ativa com um cidadão solidário.

Frigotto (1995, p.87) adverte que utilizando “[...] os conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local, efetiva-se uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento”. Nessa prática, o Estado incentiva a criação de escolas comunitárias e cooperativas, da mesma forma que propõe que as escolas públicas sejam adotadas por empresas. O surgimento de ONG’s, que disputam o fundo público numa falsa idéia de alternativa democrática, é outro fator que possibilita a implementação desta política.

Essas discussões e encaminhamentos dos organismos internacionais, como o FMI, Banco Mundial, CEPAL, OREALC, UNESCO e UNICEF, tiveram seus desdobramentos na elaboração de uma política educacional nacional, que apresento a seguir.

3.2 Desdobramentos na Elaboração da Legislação Educacional Brasileira

Com a realização de uma série de eventos promovidos pelas agências internacionais, visando ampla discussão sobre investimentos e priorização da educação básica, o governo brasileiro inicia a implementação de uma nova política educacional. Neste sentido, a reforma da educação escolar passa então a priorizar a formação básica da classe trabalhadora que será preparada para a cidadania e para o trabalho, conforme Falleiros (2005) no texto “Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania”, inserido no livro “Nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso” organizado por Neves.

Conforme Haddad (2006, p. 27), apresenta no documento denominado “Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômico, Sociais e Culturais”, o Brasil é um dos maiores receptores de empréstimos internacionais e um dos maiores clientes do Banco Mundial e do BID. E segue afirmando que o Banco Mundial, por suas características institucionais “[...] orienta a aplicação dos seus recursos sob a lógica do pensamento econômico, fazendo da educação um campo auxiliar nos desafios colocados para o desenvolvimento da economia mundial”.

Para o autor citado acima, o direito à educação escolar tem atendido apenas à necessidade do mercado, voltada para o campo econômico. Nos últimos anos, particularmente durante o governo FHC, o Estado Brasileiro buscou adequar o ensino às necessidades da conjuntura econômica internacional, com a contenção de recursos públicos. Nesta nova lógica, é necessário descentralizar e municipalizar as responsabilidades, centralizando as orientações curriculares e a avaliação. Outro procedimento adotado foi o de buscar parcerias junto a entidades da sociedade civil para o exercício das ações que cabem ao Estado.

Rosar (1999, p. 03) apresenta no artigo: “A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil”, que, enquanto setores progressistas da área da educação discutiam a necessidade de uma gestão escolar democrática, o Banco Mundial, formulava sua política para a América Latina, segundo modelo proposto pelo neoliberalismo. Para a autora:

Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo, segundo a lógica neoliberal, configura-se uma escola municipalizada e “administrada de forma democrática com a participação da comunidade”, que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção da qualidade total. Também sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia deve corresponder a um processo de descentralização, portanto o ensino fundamental deve ser municipalizado e as escolas devem ser autônomas, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, concentrar recursos no governo central, destinando-os às operações financeiras de expansão do capitalismo financeiro, enquanto tornam-se cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos que, na realidade, vão progressivamente sendo privatizados, sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias, de sistemas de cooperativas, etc.

Para viabilizar esta política, e legalizar os novos procedimentos temos a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que efetivamente marca a formalização por

parte do governo brasileiro das proposições formuladas nos foros internacionais, visando a melhoria da educação básica.

Ainda como desdobramento destas discussões, temos o PDE a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e por fim o Plano Nacional de Educação que serão apresentados nos próximos itens deste capítulo. Início com o Plano Decenal de Educação, que seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos aponta metas globais a serem atingidas nos próximos dez anos (1993 – 2003), como por exemplo a melhoria do fluxo escolar, a ampliação do atendimento e a implantação de esquemas que propiciem às escolas públicas maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

3.2.1 Plano Decenal de Educação para Todos

Seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien e demonstrando a preocupação da comunidade internacional com a educação fundamental, principalmente com o desenvolvimento de conhecimentos essenciais e competências cognitivas, outras conferências ocorrem fomentando o debate sobre a educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na China e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi na Índia ambas realizadas em 1993, a Conferência de Aman na Jordânia em 1996 e a Conferência de Islamabad, Paquistão, ocorrida em 1997 (GADOTTI, 2000, INEP, 1997).

O documento produzido pelo Brasil, denominado de Plano Decenal de Educação para Todos, foi apresentado na Conferência de Cúpula de Nova Délhi, que ocorreu entre os dias 13 e 16 de dezembro de 1993, com o patrocínio da UNESCO, UNICEF e do Fundo das Nações para a Atividade da População (UNFPA). Neste evento foram identificadas as dificuldades enfrentadas pelos países com grande contingente populacional (GADOTTI, 2000, p. 05).

As estratégias para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo são apresentadas nos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica como a “[...] resposta às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais ao sistema educativo, ao compromisso nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos e às recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional” (INEP, 1997, p. 23).

Entre estes objetivos gerais citamos a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem tanto de crianças, como de jovens e adultos de forma que adquiram as competências fundamentais para a participação na vida econômica, social, política e cultural. E isso com especial atenção às necessidades do mundo do trabalho, universalizando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento com equidade, tanto no campo cognitivo quanto no domínio da sociabilidade, ressaltando, inclusive, a participação da família e da comunidade no processo educativo (INEP, 1997).

O Plano Decenal aponta como metas globais a serem atingidas nos próximos dez anos, entre outras coisas, a melhoria do fluxo escolar, a ampliação do atendimento e a implantação de esquemas que propiciem às escolas públicas maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa (INEP, 1997).

Como linha de ação estratégica a referida proposta destaca a necessidade de fixação de conteúdos mínimos nacionais que pautem a educação socialmente útil e de caráter universal, cabendo ao MEC o papel de coordenar e articular a formulação e avaliação das políticas nacionais. Para a eliminação das desigualdades educacionais, baseado no princípio de equalização de oportunidades, será necessário criar mecanismos de discriminação positiva (INEP, 1997).

Como medidas e instrumentos de implementação, fazem-se necessárias a consolidação de alianças e parcerias que envolvam as representações governamentais e a sociedade civil, buscando a eficiência e a equalização no financiamento da educação, com uma adequada política de captação de recursos externos, com investimentos privados e o apoio de empresas, sociedade civil e ONG's, por meio de parcerias, que funcionarão como instrumento de redução das desigualdades (INEP, 1997).

A Conferência Nacional de Educação para Todos⁶³ sintetizou as discussões que compuseram o Plano Decenal de Educação para Todos, produzido no ano de 1993, resultando num documento nacional assinado por entidades governamentais e não governamentais, como o MEC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (INEP, 1997).

Nos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos – síntese dos Estados da região sudeste, há informações sobre o procedimento de discussão do Plano nas unidades escolares, momento em que se reforça que a existência de um Plano referencial não é suficiente para a garantia de educação para todos com qualidade e que esta meta só será alcançada com o engajamento da escola, que deverá elaborar seu projeto pedagógico em parceria com a comunidade escolar.

Nas reuniões, tanto do Comitê Consultivo quanto do Grupo Executivo do Plano, havia a nítida consciência de que ele precisava ser debatido pela comunidade escolar.

Com o apoio da iniciativa privada, fez-se uma grande edição do Plano (200.000 exemplares), remetendo, em seguida, para cada uma das 45.000 maiores escolas do País (acima de 100 alunos), 3 exemplares, acompanhados de roteiro-sugestão para orientar a discussão.

Cada unidade federada, a partir da compatibilização progressiva do relatório-síntese da escola, elaborou seu relatório, que foi posteriormente sintetizado, por Região, e apresentado na Conferência (INEP, 1997, p. 45).

No que diz respeito ao Estado de São Paulo⁶⁴, o item 5, que trata do relacionamento com a comunidade, apontou uma participação muito pequena da comunidade escolar, propondo-se então, medidas para que houvesse um contato mais efetivo com esta no sentido de dividir as responsabilidades e superar as dificuldades (INEP, 1997).

O item 7 do mesmo documento que trata do financiamento e gastos com a educação, assinala que os recursos financeiros destinados pelos órgãos do governo são insuficientes para a manutenção de condições satisfatórias de ensino. Sendo assim, apresenta como uma das soluções a participação de empresas privadas na gestão escolar (INEP, 1997).

⁶³ Realizada entre os dias 29 de agosto e 02 de setembro de 1994 em Brasília – DF.

⁶⁴ Neste período, o Estado de São Paulo era governado por Luis Antonio Fleury Filho e tinha como Secretário de Educação Carlos Estevam Martins

Posteriormente, o Plano Decenal de Educação para Todos é substituído por outros documentos que passam a compor a legislação educacional, entre eles o Plano Nacional de Educação que abordarei em outro momento. A seguir apresento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, documento que foi amplamente discutido tanto por ONG's como pelo poder público, mas que em sua redação final acaba atendendo aos interesses das agências internacionais, consoante com os outros documentos que complementam a legislação educacional brasileira e que dão suporte político pedagógico à todos da área educacional.

3.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 é uma exigência da Constituição Federal, promulgada em 05 de Outubro de 1988, que determinou que a nova LDB – em substituição à LDB 5692/71 – deve estabelecer os fins da educação indicando “[...] para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los (OLIVEIRA, 2004, p. 51).

Antes do início das discussões da referida Lei, as entidades representativas da sociedade se aglutinaram no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito constituído em 1986/1987 com atuação na elaboração da Constituição Federal de 1988.

As discussões em torno da nova LDB contaram com a participação das entidades da sociedade civil representadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP)⁶⁵. A elaboração da LDB tem início na Comissão de

⁶⁵ Neste momento integram o Fórum: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Desportos para Deficientes (ANDE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), FENOE, FENASE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (CNTEEC), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), Confederação Nacional dos

Educação⁶⁶ da Câmara dos Deputados, que instituiu um Grupo de Trabalho que adota como procedimento básico a consulta à sociedade civil (OLIVEIRA, 2004).

Na concepção do FNDEP a nova LDB deveria ter um sentido progressista da ação pedagógica, que viabilizasse a escola pública, gratuita, universal e de qualidade, comprometida com a transformação social, possível por meio da gestão democrática tanto na escola quanto no sistema (OLIVEIRA, 2004).

Somente em 1990 a Comissão de Educação – presidida pelo Deputado Carlos Sant’Anna do PMDB/BA – inicia a negociação dos pontos divergentes constantes do projeto inicial. As eleições deste ano alteram a configuração política do Congresso Nacional com a mudança de deputados e partidos políticos. O projeto só vai ao plenário da Câmara dos Deputados em maio de 1991 onde recebeu 1263 emendas (aditivas, substitutivas e modificativas) dos parlamentares, retornando às Comissões Técnicas para nova discussão. Novamente o processo de discussão da LDB – agora das emendas – é interrompido. Neste momento já no ano de 1992, temos o processo de Impeachment de Collor e também eleições municipais. No final deste mesmo ano – 1992 – a LDB volta ao plenário. O projeto então com o n.º 101/93 é aprovado na Câmara dos Deputados – na base de conciliações e acordos entre os partidos – e vai para o Senado Federal – em maio de 1993 – onde teve como Relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho do PMDB/CE.

Efetivamente, com tantas idas e vindas e com uma nova eleição paralisando os trabalhos, assume a Relatoria no Senado Darcy Ribeiro do PDT/RJ, que apresentou um substitutivo ao projeto da LDB – o documento, havia sido amplamente discutido – elaborado por integrantes do Governo FHC por meio do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Este substitutivo por fim é aprovado tanto no Senado Federal como na Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente da República em 20 de Dezembro de 1996, constituindo-se na nova LDB cujo artigo 1.º enfatiza que:

Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (OLIVEIRA, 2004).

⁶⁶ Presidida pelo Deputado Ubiratan Aguiar que neste período era do PMDB/CE, era composta por: 21 deputados do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), 11 Deputados do Partido da Frente Liberal (PFL), 4 do Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB), 2 do Partido Democrático Social (PDS), 3 do Partido Democrático Trabalhista (PDT), 3 do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), 2 do Partido dos Trabalhadores e 1 do Partido Democrata Cristão (PDC), Partido Liberal (PL), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Socialista Brasileiro (PSB) (OLIVEIRA, 2004).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.⁶⁷

Neste sentido, a educação tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”. Sendo que esta será ministrada numa gestão democrática que vincule educação escolar, trabalho e as práticas sociais.⁶⁸

A LDB define também a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este estabelece que as unidades escolares deverão se articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, contando com a colaboração dos professores⁶⁹.

Propõe ainda que os currículos da Educação Básica contemplem a “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]”. No ensino fundamental e médio pretende-se o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana “[...] e de tolerância recíproca [...]”, onde o educando possa continuar aprendendo se adaptando com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores, incluindo a formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. A década da educação se iniciaria um ano a partir de sua publicação, período este em que será elaborado o PNE em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem⁷⁰.

Rossi (2001, p. 95), no artigo “Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino” assegura que a ampliação do processo decisório proposto pelo Banco Mundial, legalizado por meio da aprovação da LDB 9394/96, apresentando a descentralização do sistema educativo, sob a bandeira de democratização estabelecerá “[...] relações menos desiguais e injustas entre grupos e setores sociais de diferentes regiões do país, em sua articulação com a política central”.

⁶⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20/12/1996 (Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2007).

⁶⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20/12/1996 (Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2007).

⁶⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20/12/1996 (Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2007).

⁷⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20/12/1996 (Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2007).

Sempre visando a redução dos custos, encargos e investimentos públicos, com o apoio da iniciativa privada e de ONG's, a gestão democrática e participativa propõe a entrada das famílias na atividade escolar e o auto-financiamento das escolas, com a privatização gradual do ensino. Quando se refere à prática da gestão democrática Rossi (2001, p. 100), compreende que:

Trata-se da prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação de professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz *neutro*. No entanto é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial.

A gestão democrática proposta, tem como cerne a moderna teoria da administração educacional, atendendo às demandas do processo produtivo.

Dando prosseguimento à esta discussão, a elaboração dos PCNEM, sugerem a aplicação prática desta política, por meio de parâmetros que podem ser adequados à realidade de cada região, como se verificará no próximo item.

3.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), foram elaborados visando ampliar e aprofundar o debate educacional envolvendo a comunidade escolar. De um lado os PCN's procuram respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes nas diferentes regiões do país, de outro, promovem a construção de referências nacionais comuns ao processo educativo.

Os PCNEM⁷¹ é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), partindo dos princípios definidos na LDB 9394/96, tendo como proposta

⁷¹ O documento foi produzido e apresentado aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e encaminhado ao CNE em 7 de Julho de 1997. O parecer do CNE foi aprovado em 01 de Junho de 1998 – Parecer n.º 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio (EM), Resolução CEB/CNE n.º 03/98, de 02/06/1998 e à qual o Parecer se Integra (BRASIL, 2006).

norteadora um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações, tornando a escola num local possível de integrar os alunos ao mundo contemporâneo, nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho, buscando dar significado ao conhecimento escolar, por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2006a).

Este documento⁷² apresenta novos parâmetros para a formação dos cidadãos, que não necessita acumular conhecimentos e sim ter acesso a conhecimentos básicos para uma formação geral, o desenvolvimento de capacidades de: aprender, criar e formular e não apenas a simples memorização (BRASIL, 2006a).

Apresenta também, algumas interpretações à respeito da juventude, afirmando que é um momento intenso, onde o futuro se apresenta de forma incerta, e se necessita aprender pelas próprias experiências, advindas da sociabilização centrada na vivência juvenil, um espaço entre iguais passível de criação de símbolos, laços de solidariedade e construção da própria identidade. Vê a escola como um lugar propício para resgatar a auto-estima dos jovens empobrecidos, que apresentam dificuldades de sobrevivência (BRASIL, 2006a).

Segundo a LDB 9394/96, o Ensino Médio é integrante da Educação Básica⁷³, e cabe ao Estado a progressiva extensão, universalização e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 2006a).

Os PCNEM quando trata do papel da educação na sociedade tecnológica, traz a seguinte afirmação:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passar a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 2006a, p. 12).

⁷² Concebido em várias reuniões ocorridas entre dirigentes, equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e professores de inúmeras universidades. Posteriormente, representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação também participaram das discussões (BRASIL, 2006a).

⁷³ O Art. 21 da LDB 9394/96, estabelece também que a educação escolar compõe-se da educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio e a educação superior.

Alega ainda que há a necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. O documento – PCNEM - esclarece ainda que considera como competências a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social cultural e nas atividades políticas e sociais como um todo, sendo condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 2006a, p. 12-13).

Diz também que a revolução tecnológica “[...] cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva [...]” e que a educação “[...] surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na construção da paz, liberdade e da justiça social [...]”, seguindo as determinações do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, propondo enfim, o rompimento com modelos tradicionais de educação (BRASIL, 2006a, p. 14).

Neste sentido, os PCNEM corroboram a discussão de um aprendizado permanente, viabilizando a construção da cidadania, já que se prioriza, neste momento da educação, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2006a).

O currículo do EM deve capacitar o ser humano para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, e sugere as quatro premissas apontadas pela UNESCO, como eixos que estruturam a educação na sociedade contemporânea: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a ser (BRASIL, 2006a).

A Base Nacional comum proposta pelo PCNEM está dividida em 3 áreas do conhecimento escolar⁷⁴ assegurando uma educação de base científica e tecnológica. Não se configura num modelo único e exclusivo, que em hipótese alguma pode ser alterado. Ao contrário, se apresenta como um documento flexível, capaz, no momento da organização curricular, de estar comprometido “[...] com o

⁷⁴ Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica [...]” bem como, deve atender as necessidades do “[...] sujeito ativo que se apropriará desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 2006a, p.19).

Os PCNEM, quanto trata da interdisciplinaridade e da contextualização, se remetem à aprendizagem significativa, gerando no aluno a “[...] capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante” (BRASIL, 2006a, p. 23).

O texto que consta no tópico Linguagens Códigos e suas Tecnologias conclama a comunidade escolar para que conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente. Já na parte de Ciência Humanas e suas Tecnologias o texto apresentado está subdividido em categorias como, por exemplo: trabalho, poder, cultura, memória e cidadania (BRASIL, 2006b).

A categoria trabalho traz a seguinte definição deste termo:

“[...] entendida como um modo de sustentação e auto-preservação do gênero humano, que se expressa nas transformações impostas pelo homem à natureza e às formações sociais e culturais historicamente construídas. Trata-se de um conceito fundamental para a compreensão da formação e do fazer histórico da humanidade em toda a sua diversidade (BRASIL, 2006b, 75-76).

Ainda tratando do trabalho, segue relacionando-o “[...] à esfera doméstica, à prática comunitária, às manifestações artísticas e intelectuais, à participação nas instâncias de representação políticas, trabalhistas, comunitárias e religiosas [...]” (BRASIL, 2006b, p. 76).

Os PCNEM apresenta o poder “[...] como um complexo de relações entre os sujeitos históricos nas diversas formações sociais e nas relações entre as sociedades [...]” que permeiam o processo de construção do conhecimento histórico e “[...] encontra-se presente nos usos sociais que se fazem da história tanto para legitimar poderes quanto para execrar o passado de inimigos políticos, sociais ou de qualquer outra natureza” (BRASIL, 2006b, p. 76).

Segue apresentando o conceito de cultura, entendido “[...] não apenas como o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas”. Portanto, não é um produto puro ou estável,

pois resultam de trocas de relações entre os grupos humanos como processos de apropriação de uns sobre os outros (BRASIL, 2006b, p. 77).

O tópico seguinte a ser tratado é memória, onde se salienta que “[...] a memória construída a favor de interesses políticos ou ideológicos pode ser contraditada ou questionada a partir de pesquisas historiográficas calcadas em processos científicos de conhecimento”. Prossegue tratando do último tópico que é a cidadania, apresentada enquanto participativa “[...] levada ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania [...] ressaltando as experiências de participação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção coletiva da sociedade (BRASIL, 2006b p. 78-79).

Depois da elaboração dos PCNEM, a Secretaria de Educação Básica do MEC, elabora ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do EM, conforme apresento no item seguinte.

3.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovado em 01 de junho de 1998, foi elaborada pelo MEC e obteve propostas de várias entidades educacionais⁷⁵ que colaboraram com a fundamentação teórica do documento.

No texto consta que

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia para superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda

⁷⁵ As entidades são: ANPED, CNTE, CONSED, os Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, universidades públicas e privadas, associações de escola particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) - a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e as escolas técnicas federais. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15.htm>>. Acesso em: 06 set. 2006.

tem no Brasil para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (BRASIL, 2006, p. 13).

O documento apresenta as mudanças do ensino médio no contexto mundial diante da nova geografia política do planeta delineada pela globalização e pela tecnologia. Nesse cenário, as competências e as habilidades são requeridas para o desenvolvimento da criatividade, autonomia e capacidade de resolver problemas, em detrimento da repetição de tarefas rotineiras, atendendo desta forma as necessidades da sociedade pós-industrial, que apresenta um forte anseio de inclusão e integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação (BRASIL, 2006).

Segundo o documento em questão, espera-se que a escola contribua para a constituição de uma nova cidadania, visando a um protagonismo responsável, na perspectiva de que as pessoas estejam aptas a assimilar as mudanças, sejam mais autônomas em suas escolhas e mais solidárias na superação da segmentação social. Neste sentido, a escola deverá promover ações coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB como a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A estética da sensibilidade estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade. A política de igualdade estimula a participação, a solidariedade e responsabilidade e por fim a ética da identidade que prima pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade.

Quando trata da elaboração do currículo, as DCN's determinam que este seja voltado para o aprendizado de competências básicas, de caráter geral, propiciando ao educando o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, e conseqüentemente a constituição de uma identidade autônoma.

Nesta perspectiva, as DCN's entendem que o momento de eleição do Grêmios Estudantis é uma excelente “[...] oportunidade para se conhecer melhor os sistemas políticos, ou para entender como a matemática traduz a tendência de voto por meio de um gráfico de barras, ou para discutir questões éticas relacionadas à prática eleitoral.” (BRASIL, 2006, p. 45).

Tratando da organização curricular da base nacional comum do ensino médio e a proposta pedagógica anota que este documento deve promover entre outros tópicos

“[...] o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, formação de valores e [...] exercício da cidadania [...] vinculando a educação ao mundo do trabalho e à prática social, [...] ter autonomia intelectual e pensamento crítico, ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação [...] (BRASIL, 2006, p. 60).

Da mesma forma que a LDB, os PCN's e as DCNEM's tratam de questões relacionadas ao protagonismo juvenil, a cidadania, formação do indivíduo, gestão democrática e participativa, o Plano Decenal de Educação para Todos segue o mesmo viés. A seguir apresento alguns aspectos deste documento, que posteriormente servirão como base para o Plano Nacional de Educação.

3.2.5 Plano Nacional de Educação

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado durante o ano de 1993, serviu como base fundamental para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁶.

De acordo com as determinações do art 9 da LDB 9394/96, o PNE deveria fixar os objetivos e metas da educação nacional para os dez anos seguintes à sua promulgação, expressando os compromissos assumidos pelo governo e organizações da sociedade civil, num processo cooperativo, tendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), como articulador do processo, aproveitando as discussões desencadeadas durante a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (INEP, 1997).

⁷⁶ Lei Ordinária n. 10172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em 14 fev. 2007).

Além da CEB, participaram do processo: a UNDIME, o CONSED, a ANPED, a UBES, o CNTE entre outras, selecionadas de acordo com o nível da educação (INEP, 1997).

O objetivo mais amplo do PNE, apresentado no Plenário da Câmara dos Deputados pelo Deputado Federal Ivan Valente⁷⁷ era assegurar o desenvolvimento da educação básica, proporcionando às crianças, jovens e adultos, competências fundamentais para a participação na vida econômica, social, política e cultural, especialmente às necessidades do mundo do trabalho, atendendo a demanda imposta pela nova ordem mundial (NEVES, 2000; PERONI, 2003).

Nos objetivos e metas tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio, o PNE cita a necessidade de se “[...] Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2007, p. 27-35). E em relação às diretrizes para o ensino médio considera que:

[...] o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva [...] (BRASIL, 2007, p 32).

No item V do referido Plano, que trata do financiamento e da gestão da educação, apresenta-se nas Diretrizes a necessidade da promoção “[...] efetiva da desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira [...]” (BRASIL, 2007, p. 93). Ainda neste item, tratando da gestão democrática, sugere-se que, no exercício de sua autonomia, as unidades escolares formem os conselhos escolares com a participação da comunidade educacional, entendida como um compromisso da sociedade para consigo mesma (BRASIL, 2007).

A partir do ano 1998, vários relatórios são produzidos com o objetivo de apresentar os resultados alcançados na década da educação após a implantação da LDB, PCN's, DCNEM,s, PDE e PNE. A seguir apresento algumas dessas avaliações elaboradas pelo MEC/INEP, - Relatório EFA e Avaliação da Década

⁷⁷ Projeto de Lei n. 4.155 de 10 de fevereiro de 1998.

Educação Para Todos - e também pelo Programa de Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL).

3.2.6 Avaliações da Década da Educação

O MEC por meio do INEP promoveu entre 1999 e 2000 uma série de eventos visando a elaboração de relatórios que apresentassem as ações e conseqüentemente a avaliação da década da educação. Entre eles citamos o “Relatório EFA 2000 – Educação para Todos” elaborado em 1999 e o “Relatório Educação para Todos – Avaliação da Década, elaborado no ano de 2000.

O PREAL elaborou no ano de 2006, um Boletim sobre a educação na América Latina denominado “Quantidade sem Qualidade”, propiciando a dirigentes do setor educacional informações na perspectiva de melhorar a aprendizagem nas unidades escolares.

O Informe Nacional Brasil – Relatório Nacional de Avaliação de Educação para Todos - EFA 2000, elaborado no ano de 1999 pelo INEP, é o resultado de um conjunto de atividades de avaliação desenvolvidas por diferentes instâncias governamentais, organizações não-governamentais e o Conselho Nacional de Educação, com um balanço dos últimos 10 anos na área educacional.

Este documento – Relatório EFA 2000 – demonstra que o Brasil vem cumprindo os compromissos assumidos durante a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e destaca que nestes dez anos o Brasil alcançou algumas das metas propostas como por exemplo: o crescimento das taxas de escolarização e redução dos índices de analfabetismo, expansão do ensino médio e superior, elaboração de diretrizes e parâmetros curriculares, a ascensão do Terceiro Setor e a implantação de um moderno sistema de informações, que tem a avaliação e os levantamentos estatísticos como instrumentos para planejar e monitorar as políticas e induzir a melhoria da qualidade da educação (INEP, 1999).

Na primeira parte do Relatório, denominada “Prioridades, plano de ação e sistema de decisão de Educação para Todos”, apresentam-se como metas para a

democratização da gestão escolar a generalização dos conselhos escolares com a participação efetiva de pais e professores e o aumento da autonomia financeira das escolas, suficientes para a gestão do cotidiano escolar (INEP, 1999).

Trata também das parcerias com a sociedade e cooperação internacional, onde se reconhece que o estabelecimento de uma educação de boa qualidade

“[...] não é um objetivo que possa ser alcançado, exclusivamente, por meio de ações do governo federal. Depende da colaboração e do empenho das diferentes instâncias do poder público e da sociedade civil, de modo geral, mas, especialmente, das Organizações Não-Governamentais e do empresariado” (INEP, 1999, p. 14).

Demonstrando a presença das agências internacionais na educação nacional, ainda no item sobre as parcerias com a sociedade e cooperação internacional, o Relatório cita o exemplo do Programa de Expansão da Educação Profissional⁷⁸ (PROEP) e faz a seguinte colocação:

Em termos de assistência técnica e de financiamento de pesquisas e projetos assistenciais, a cooperação internacional também tem sido muito relevante, no Brasil. O Unicef e o PNUD revelam-se particularmente ativos, assim como o próprio escritório da UNESCO. Empréstimos externos, tanto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como do Banco Mundial, constituem uma fonte importante para financiar projetos que tem como objetivo central a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação da equidade do sistema educacional (INEP, 1999, p.16).

Sobre os resultados alcançados na educação brasileira, depois da elaboração e implementação da nova legislação educacional, o Relatório concluiu que com relação à qualidade da escola “[...] as ações têm sido positivas, mas limitadas: estiveram orientadas para o incremento da autonomia financeira da escola e para a promoção de um envolvimento participativo dos pais, em sua gestão, por meio dos conselhos escolares” (INEP, 1999, p.115).

Sobre problemas encontrados para o cumprimento dos objetivos do EFA 2000, o referido relatório consigna a necessidade de “[...] estímulos à participação

⁷⁸ O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é uma iniciativa do MEC em parceria com o MTE e com o BID que pretende ser o principal agente de implantação do Sistema de Educação Profissional no País, através de um conjunto de ações a serem desenvolvidas em articulação com diversos segmentos da sociedade, visando a expansão, modernização, melhoria de qualidade educacional e a permanente atualização profissional no País, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico) (disponível em: <http://www.ufrgs.br/forumlic/_Estatisticas/proep.html>. Acesso em: 02 Nov. 2007.).

ativa da sociedade civil, responsável, em última instância, pela cobrança efetiva das ações públicas [...]” (INEP, 1999, p. 124).

O Relatório acrescenta ainda que a década de 90 do Século passado foi marcada por um interesse crescente pela educação, não só por parte de educadores e setores governamentais, mas também, por parte da imprensa e de empresários, além do aumento substancial de ONG's atuando no setor educacional, particularmente no atendimento de grupos marginalizados (INEP, 1999).

Outro documento produzido pelo INEP foi o relatório “Educação para todos – avaliação da década”, editado no ano 2000. Neste escrito, são apresentados dados no sentido de comprovar os avanços ocorridos na educação brasileira, fruto das definições da Declaração de Jomtien. O Relatório cita um conjunto de fatores que propiciaram a elaboração de uma avaliação bastante positiva da década da educação. Entre esses fatores o envolvimento de ONG's, da comunidade escolar e do setor empresarial nas questões educacionais (INEP, 2000).

O Programa Alfabetização Solidária, que estimula e consolida parcerias importantes e inovadoras no combate ao analfabetismo de jovens e adultos, é citado no relatório como um exemplo a ser seguido, por representar a profunda articulação existente entre setores públicos e da sociedade civil, e cita ainda um parceiro invisível e poderoso na luta pela educação, a mídia (INEP, 2000).

O documento acima citado, elaborado em um evento que contou com a presença de representantes do INEP, Banco Mundial, CONSED, MEC, CNE e UNESCO, apresenta ainda que “[...] é princípio aceito e universalmente comprovado que a educação fundamental de qualidade melhora a capacidade de adaptação, base para qualquer formação.” (INEP, 2000, p. 18).

Um dos palestrantes deste evento, foi Antonio Carlos Gomes da Costa, afirmando que a partir de Jomtien surgiram novas formas de cooperação e de co-responsabilidade salientando que:

[...] foi pioneira a equação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e da Fundação Odebrecht, na época pré-eleitoral do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso: era a campanha Só a Escola Corrige o Brasil. Se seu Candidato não Sabe Como Mudar o Ensino, Mude de Candidato. Esse foi um dos primeiro ecos importantes de Jomtien no Brasil (INEP, 2000, p. 35)

Neste evento, a Diretora-presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) Maria Alice Setúbal, relata o papel das organizações da sociedade civil no contexto da globalização, discutindo a necessidade de abertura do Estado em prol da co-responsabilização da sociedade na construção de ações que influenciam não apenas a formulação e avaliação de políticas públicas mas também contribuindo para a construção da cidadania (INEP, 2000, p.74)

Em suma, os dois documentos tratam das ações promovidas pelo governo federal na década de 90, apontando a necessidade do engajamento da sociedade civil, empresários e imprensa na promoção da educação para as classes menos favorecidas. Apontam dados estatísticos sobre aumento do número de vagas, diminuição da retenção, aumento de investimentos do setor privado, bem como aumento de investimentos do setor público em organizações não-governamentais.

Por fim, trago aspectos do Boletim produzido no ano de 2006, pelo Conselho Consultivo do PREAL elaborado a partir da análise de dados disponibilizados por várias instituições, podendo citar a UNESCO, o Banco Mundial, o BID e a CEPAL.

O documento expõe a necessidade dos governos estabelecerem parâmetros para o sistema educacional, avaliando que, sua ausência traz sérias implicações ao progresso da educação. Neste sentido, defende que o Estado precisa deixar de ser um provedor central único de educação e tornar-se um gerente de múltiplos atores “[...] Precisa dar a visão, determinar parâmetros ou padrões, entregar fundos, compensar as desigualdades, promover a inovação, avaliar o desempenho e supervisionar a gerência das escolas” (PREAL, 2006, p. 16).

O referido Boletim salienta ainda, a necessidade do aumento da participação da escola e da comunidade no gerenciamento escolar, criando vínculos mais fortes entre as escolas e as comunidades às quais atendem, entendendo que a autonomia está diretamente vinculada à responsabilidade (PREAL, 2006). E cita ainda que as empresas estão se tornando defensoras importantes de uma melhor educação, particularmente com a crescente tendência da responsabilidade social. Estas empresas atuam de diversas formas, algumas dão apoio direto às escolas, que pode ocorrer via patrocínio ou com a doação de bolsas de estudo, ou ainda com a presença dos próprios gestores das empresas nas escolas tendo como objetivo propiciar aos diretores das escolas conhecimentos sobre planejamento estratégico e administração (PREAL, 2006).

Finalmente, o boletim elaborado pelo PREAL (2006) aponta que são necessárias soluções criativas para que um governo possa dar uma educação de qualidade para todas as crianças e acrescenta também que mais recursos públicos e privados serão necessários para uma aprendizagem aceitável para as crianças pobres, lembrando que o setor privado deverá exercer um papel fundamental na melhoria da educação.

No próximo capítulo, apresento como todas as informações aludidas até agora se concretizaram no Grêmio Estudantil, tendo na prática do protagonismo juvenil e na resiliência a marca principal desta entidade.

4 O MOVIMENTO ESTUDANTIL HOJE: GRÊMIO ESTUDANTIL, PROTAGONISMO JUVENIL, RESILIÊNCIA E A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

A construção da UNE em 1937 e posteriormente da UBES em 1948, organizam de forma definitiva o movimento estudantil nacional. Com a ditadura militar e a extinção das entidades como abordado no primeiro capítulo desta dissertação, há um recuo no trabalho desenvolvido por estas entidades que mesmo na ilegalidade mantém os estudantes na luta pela redemocratização do país. Essa redemocratização, ocorrida na década de 80, vem acompanhada de uma série de debates, análises e propostas de organismos internacionais sobre o papel da educação nesse contexto, bem como do papel do Estado e da sociedade civil, em geral, nesse processo. No que tange à sociedade civil, sobressai a presença de pais, alunos e professores, e também, neste novo cenário, a participação dos empresários na discussão dos rumos da educação, visando sempre a garantia de acesso e permanência a uma escola de qualidade.

Neste capítulo, apresento a concretização desta política – discutida inicialmente pelos organismos internacionais e posteriormente desdobrada na elaboração da legislação nacional – nos Grêmios Estudantis da cidade de Sorocaba/SP, evidenciando o protagonismo juvenil e a resiliência. Trato também, neste capítulo, de forma breve, a conceituação do termo juventude e alguns dados sobre a juventude sorocabana disponibilizados pela Secretaria de Juventude de Sorocaba (SEJU) além das discussões sobre apropriação e objetivação no cotidiano dos jovens, na perspectiva de problematizar a sua formação.

4.1 O Grêmio Estudantil no Estado de São Paulo

Em 1982, depois de vinte anos de governos eleitos indiretamente, São Paulo elege pelo voto direto Franco Montoro para o Governo do Estado, pelo PMDB, que apresentava como sugestão, para a educação, a descentralização das decisões

relacionadas à educação e a participação de diferentes setores da sociedade (pais, alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários administrativos, etc.) na elaboração da proposta governamental. No ano seguinte, fruto de uma antiga reivindicação dos professores, surge o Fórum de Educação, propiciando a estes participar de forma mais efetiva da elaboração da política educacional do Estado (PESCUMA, 1990).

Em 1986, a SEE/SP, por meio de comunicado solicitou aos diretores e delegados⁷⁹ de ensino a ampla divulgação da recém aprovada Lei do Grêmio Livre, incentivando a construção e organização de Grêmios Estudantis, que neste período de reconstrução estavam fortemente ligados à participação político-partidária⁸⁰ (PESCUMA, 1990).

No Governo de Orestes Quércia, iniciado em 1987, assume a Secretaria de Estado da Educação Chopin Tavares de Lima, que anuncia no mesmo ano um conjunto de diretrizes que deveriam nortear a educação, sendo fundamental o apoio às iniciativas do Grêmio Estudantil. A democratização da escola somente seria possível com a participação efetiva de todos, solicitando, inclusive, que o Grêmio Estudantil fosse registrado em Ata do Conselho de Escola, transformando-o numa entidade oficializada (PESCUMA, 1990).

A normatização da atuação do Grêmio Estudantil ocorre efetivamente no início do Governo Fleury, momento em que a Secretaria de Estado da Educação elabora um documento incentivando a otimização do Grêmio Estudantil, no sentido de fortalecer práticas democráticas.

Segundo os documentos elaborados pela SEE/SP, a participação dos estudantes no Grêmio Estudantil propicia aos jovens ao longo de sua trajetória, o desenvolvimento de uma série de atributos, como, por exemplo: a vinculação com ideais coletivos em detrimento dos valores individuais, liderança, boa articulação de idéias e pensamento crítico.

⁷⁹ Hoje denominados dirigentes de ensino.

⁸⁰ Pescuma (1990, p. 67), em sua Dissertação de Mestrado, realizou entrevistas com gremistas e integrantes da SEE/SP. Esta informação sobre a ligação político-partidária dos gremistas se encontra numa citação de S.L., pertencente à Equipe Técnica de Assessoramento Comunitário (ETAC) da Fundação do Desenvolvimento Escolar (FDE) em entrevista realizada em 29 nov. 1989, que transcrevo a seguir: "A reorganização dos movimentos estudantis tinha uma ligação íntima com fortes partidos políticos. Houve uma questão partidária no meio, com certo autoritarismo destes alunos em relação aos diretores de escola que chegavam nas escolas dando ordens. A questão gremista era o que menos interessava, o que eles queriam mesmo era a organização político partidária."

De acordo com artigo publicado por Zibas, Ferretti e Tartuce, intitulado “O protagonismo de alunos e pais no ensino médio” (2004, p. 02), os Grêmios Estudantis, que datam da década de 60 são os canais institucionais que propiciam a participação de alunos na gestão da escola. Segundo estes autores, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais:

[...] que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno.

O documento distribuído nas escolas pelas Diretorias de Ensino apresentava as Associações de Pais e Mestres⁸¹ (APM's), Conselhos de Escola⁸² e Grêmios Estudantis como:

Canais legais e legítimos entre a escola e a comunidade, na medida em que, integrados, partilhem objetivos comuns, que norteiem o desenvolvimento de suas ações, promovendo o avanço democrático da sociedade como um todo [...] em benefício do exercício da cidadania (SÃO PAULO, 1990).

Em outro documento editado pela Secretaria de Estado da Educação, já no Governo Mário Covas (1995-1998), a então Secretária de Estado da Educação, Rose Neubauer, no texto de apresentação da cartilha – A organização do Grêmio Estudantil -, define o sentido do Grêmio Estudantil dentro da unidade escolar:

A escola é um espaço riquíssimo de possibilidades, onde os alunos têm muito, não só para ouvir, mas para dizer; não só para aprender, mas para criar; não só para reclamar, mas para agir. Ao lado dos vários problemas do dia-a-dia da escola, que os alunos podem ajudar a identificar e resolver,

⁸¹ A APM – Associação de Pais e Mestres é uma instituição auxiliar da escola, que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade, com objetivos sociais e educativos, sem caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas (Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/subpages/perguntasAPM/estatuto_padrao_06html>. Acesso em: 14 nov. 2006).

⁸² O Conselho de Escola, é formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. De natureza consultiva e deliberativa, deverá atuar respeitando a política educacional, a legislação vigente e o projeto político pedagógico da escola, podendo elaborar seu próprio estatuto, dinamizando sua organização e atuação (SÃO PAULO. Parecer CEE n.º 67/98, de 18 de Março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: 2001. P. 1035 (Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/coe_a_php?t=reg>. Acesso em: 14 nov. 2006).

existe um mundo de temas e atividades para os quais a escola é o lugar perfeito de discussão e realização. As drogas e a Aids, a formação profissional e a orientação sexual, a gravidez prematura e o trabalho precoce, a ecologia e a cultura, as eleições e os partidos, a violência no bairro e a falta de um semáforo na esquina, tudo isso acompanhado do “bailão” dos sábados, dos campeonatos de xadrez e futebol, do teatro e do cineclube, do passeio ecológico e da feira de artesanato, são assuntos da maior importância e que interessam aos alunos, fora e dentro da escola (NEUBAUER, apud LUZ, 1998, p. 02).

A cartilha traz também informações gerais sobre a legislação vigente e ressalta a possibilidade de se convidar um professor para auxiliar no desenvolvimento das atividades, atuando como um “coordenador”. Cita também a desobrigatoriedade de adesão a outras entidades estudantis, além de propor a realização das eleições ainda no primeiro bimestre letivo, estabelecendo prazos para inscrição de chapas, campanhas de divulgação, eleições e apuração dos votos.

As entidades estudantis como a UMES/SP e a UBES também elaboraram e distribuíram uma cartilha informando os estudantes sobre a organização do Grêmio Estudantil. A cartilha confeccionada pela UMES/SP em 1995, e pela UBES em 2005 trazem em seu conteúdo discussões diferentes sobre o trabalho do Grêmio Estudantil.

A cartilha elaborada pela UMES/SP traz no texto de apresentação um resgate do trabalho desenvolvido pela entidade lembrando tanto a luta pela promulgação da Lei do Grêmio Livre quanto da Lei da Meia Entrada e Meio Passe. Justificando a necessidade do Grêmio Estudantil na unidade escolar a entidade diz no mesmo texto de apresentação:

Agora, para ampliarmos ao conjunto dos nossos colegas esta conquista, junto com nossos espaços de participação dentro e fora das salas de aula, por mais verbas para a educação, e por um ensino público, gratuito e de qualidade, com vagas para todos, é preciso jogar pesado na construção dos Grêmios em todas as escolas. Vamos conversar com nossos colegas, pais, professores e diretores e ganhar cada um, mostrando a importância da existência do Grêmio para que tenhamos uma vida mais saudável e feliz com a realização de torneios esportivos e atividades culturais, de debates e festas; para vencermos a luta pela merenda, pelo livro didático, contra o fechamento das salas de aula e a demissão de professores e seguranças, em defesa do ensino técnico e contra os aumentos abusivos das mensalidades; para a prática democrática, através de uma plena integração da comunidade escolar na construção de uma cidade, de um Estado e de um país melhor⁸³.

⁸³ Esta cartilha, elaborada pela UMES/SP, foi distribuída em todas as escolas da rede pública estadual e municipal da cidade de São Paulo no ano de 1995, em comemoração aos 10 anos da promulgação da Lei do Grêmio Livre.

Esta cartilha apresenta também a íntegra da Lei do Grêmio Livre – Lei n.º 7398, de 04 de novembro de 1985 – um modelo de Estatuto, Ata de Eleição, Ata de Posse e de Reunião. Sobre os objetivos do Grêmio Estudantil diz que compete ao Grêmio Estudantil defender os interesses individuais e coletivos dos alunos

[...] realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural, educacional, político, desportivo e social com entidades congêneres e; Pugnar pela adequação do ensino às reais necessidades da juventude e do povo, bem como pelo ensino público e gratuito.

Diferentemente da cartilha apresentada pela SEE/SP, que determina todas datas e ações desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, esta – elaborada pela UMES/SP – assegura que todas as ações, datas a serem seguidas e demais decisões são de inteira responsabilidade do Grêmio Estudantil, enquanto entidade autônoma dentro da unidade escolar.

Já a cartilha elaborada pela UBES⁸⁴, no ano de 2005, traz no texto de apresentação um pouco da história do movimento estudantil secundarista nacional e se denomina como “[...] a entidade nacional de maior base social e capacidade de mobilização [...]”. Sobre a importância do Grêmio Estudantil afirma que este cumpre um importante papel político e pedagógico e segue com o seguinte texto:

O estudante que participa da entidade exerce a cidadania de forma plena, adquirindo “na pele” o conhecimento de que participar politicamente é importante para a melhoria da vida coletiva. Tal conhecimento contribui na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, daí também a importância da ajuda e do apoio das direções de escola e seu corpo pedagógico.

A cartilha foi elaborada no formato de uma revista em quadrinhos. Toda a história se passa numa escola fictícia, onde os alunos durante uma aula conhecem um pouco sobre a história do movimento estudantil a partir da Ditadura Militar. O professor fala ainda sobre a importância do Grêmio Estudantil na unidade escolar e que “[...] a obrigação de se construir um Grêmio Estudantil é dos estudantes e não da direção da escola [...]”.

⁸⁴ A UBES elaborou uma cartilha sobre a formação de Grêmios Estudantis no ano de 2005, comemorando os 20 anos da Lei do Grêmio Livre.

Na cartilha da UBES, no desenvolvimento da história em quadrinhos, os estudantes começam a discutir entre si a necessidade do Grêmio Estudantil, procuram a direção da escola que prontamente apóia a decisão dos estudantes. Eles organizam as chapas, os debates e as eleições. No final da cartilha, a UBES também apresenta um modelo de Estatuto, de Ata de Fundação, de Eleição da Diretoria e de Posse da Diretoria.

No Estatuto modelo sugerido pela UBES, o Grêmio Estudantil também tem por objetivo defender os interesses individuais e coletivos dos alunos e realizar intercâmbios e colaborações com entidades congêneres e também credita ao Grêmio Estudantil todas as ações e decisões relativas às datas e eventos.

Outros grupos se utilizaram do argumento da necessidade de democratização das decisões dentro da unidade escolar e Rossi, no artigo “Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino” (2001, p. 93, grifos do autor) afirma que:

Esta forte tendência vem sendo também espalhada nas escolas, por duas vias complementares: pelas imagens televisivas e pela literatura educacional. No momento em que o Estado aparenta ser também um instrumento da *solidariedade organizada*, pede aos cidadãos para assumirem *voluntariamente* as organizações de auto-ajuda. [...] Pela literatura educacional [...] percebe-se a tendência de encarar a categoria da “gestão coletiva” junto das comunidades como se o interesse “coletivo”, *naturalizado*, já fosse um bem comum, constituído com valores neutros e consensuais (grifos do autor).

Neste novo cenário de articulação do governo com a sociedade civil, outras organizações surgem propondo contribuir para a organização do Grêmio Estudantil. Por meio de parcerias otimizadas pela SEE/SP, estas instituições passam a elaborar cartilhas e folhetos incentivando a construção de Grêmios Estudantis nas escolas, relacionando o trabalho desta entidade sempre às discussões voltadas à violência, ao trabalho solidário e à prática do voluntariado.

Mas qual é a proposta de trabalho da SEE/SP para os Grêmios Estudantis e como ela ocorre?. Este é o tema discutido a seguir, onde apresento o Projeto Grêmio Ativo desenvolvido pela Diretoria de Ensino da Cidade de Sorocaba/SP.

4.2 O Projeto Grêmio Ativo na Cidade de Sorocaba/SP

Na perspectiva da implantação de uma escola cidadã⁸⁵, numa cidade educadora⁸⁶ a Diretoria de Ensino de Sorocaba, integrada com a Secretaria Municipal de Educação desenvolve programas focados na formação global do ser humano⁸⁷. Integradas com a comunidade que as cercam, as escolas deveriam articular as demandas sociais da comunidade, com a implantação de ações extracurriculares⁸⁸, transmitindo aos alunos um saber sistematizado que os tornam aptos ao exercício da cidadania e do trabalho, conforme verifiquei na matéria intitulada “De olho nas mudanças”, publicada no Jornal Cruzeiro do Sul, por Cida Vida no ano de 2005.

Desde o ano de 2005 a Diretoria de Ensino de Sorocaba, responsável pelo trabalho de 83 escolas da rede pública estadual de ensino fundamental e médio desenvolve, por meio dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP's) alocados no Centro de Estudos Pedagógicos (CEP), o Projeto Grêmio Ativo, com o objetivo de fortalecer a atuação dos Grêmios Estudantis existentes nas unidades escolares.

Nestes três anos – 2005, 2006 e 2007 – a DE propôs a realização de várias atividades com os Grêmios Estudantis. Entre elas cito: 1º, 2º e 3º Fórum de Grêmios Estudantis, inserido nas comemorações pela Semana da Juventude, momento em que estes Grêmios de escolas do Ensino Fundamental e Médio, por meio da

⁸⁵ A Escola Cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que educandos e educadores também sejam eles mesmos. É uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade. Não pode ser jamais silenciosa nem autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Escola_Cidada/Producao_Biblio/escola_cidada_producao.htm>. Acesso em: 04 Nov. 2007).

⁸⁶ É a cidade como espaço de cultura educando a escola e a escola como palco do espetáculo da vida educando a cidade. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. Na Cidade Educadora todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que a cidade oferece (Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/FME_e_FSM/FME_Ed_Cid_p_Cid_Educadora_2004.pdf>. Acesso em: 04 Nov. 2007).

⁸⁷ A formação global do ser humano se caracteriza pelo desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais, físicos, espirituais e sociais de forma articulada. (Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=5072>>. Acesso em 27 Set. 2008).

⁸⁸ Ações extracurriculares são atividades que não estão definidas no currículo escolar. (Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=4074>>. Acesso em 10 Jun. 2008).

exposição de fotos, apresentaram todas as ações realizadas pela entidade, além da possibilidade de troca de experiências entre eles.

Outra ação coordenada pela DE e realizada pelos Grêmios Estudantis é a campanha “Ser Solidário é 10!”. Iniciada em 2006, a campanha consistiu em arrecadar alimentos que seriam aglutinados em cestas básicas e distribuídos às famílias carentes no período natalino. No ano de 2006, a Campanha arrecadou, num período de aproximadamente 40 dias, 7,5 toneladas de alimentos que compuseram 528 cestas básicas distribuídas para famílias carentes de 43 escolas da cidade de Sorocaba, conforme informação constante no site da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

O Projeto Grêmio Ativo, encaminhado para a CENP, no ano de 2007, teve por objetivo promover ações que implementassem e aprimorassem o processo educacional por meio do fomento ao desenvolvimento de lideranças, empreendedorismo social e protagonismo juvenil.

O documento, em sua justificativa apresenta que devido à:

[...] constatação de dificuldades de organização por parte de expressivo número de Grêmios Estudantis, a Diretoria de Ensino de Sorocaba, através da Oficina Pedagógica resolveu promover ações que implementassem a organização e atuação dos Grêmios visando o aprimoramento do processo educacional através do fomento ao Protagonismo Juvenil [...]⁸⁹

Um dos objetivos do Projeto era o de, por meio de atividades educativas, culturais e cívicas, desenvolver nos adolescentes o senso crítico⁹⁰ e a responsabilidade pelo próprio aperfeiçoamento pessoal e coletivo, possibilitando o engajamento nas atividades promovidas na escola e na comunidade, proporcionando também o

[...] reconhecimento e a utilização da prática política democrática como via primordial para a conquista e efetivação dos direitos, fortalecendo a cultura cívica e o associativismo, evitando formas violentas e não-negociadas de expressão e resolução de conflitos com base nos valores dos Direitos Humanos, da justiça social da democracia e da necessidade de democratização escolar visando melhorias na qualidade do ensino. Além

⁸⁹ Justificativa e ações do Projeto Grêmio Ativo, apresentado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão ligado à SEE/SP, no ano de 2007, pela Diretoria de Ensino de Sorocaba, sendo que a cópia do projeto foi disponibilizada pela Diretoria de Ensino de Sorocaba.

⁹⁰ Os termos “senso crítico” e “aperfeiçoamento pessoal e coletivo” não foram definidos no texto elaborado pela Diretoria de Ensino de Sorocaba/SP.

de propor a divulgação das ações bem sucedidas através do Encontro Anual⁹¹

Uma das metas do projeto apresentado à CENP versa sobre a necessidade de “[...] Fundamentar as ações do Grêmio Estudantil para atuação nos projetos da escola, através de reflexões sobre os Direitos Humanos, práticas cidadãs e democráticas [...]”. Por meio de orientações técnicas, as ATP’s deveriam promover a reflexão de temas correlacionados ao Grêmio Estudantil, partindo sempre da temática mais geral para a mais específica. Estas orientações seriam divididas em três etapas: Contextualização; Desconstrução/Problematização e Sistematização.

A contextualização ocorre no sentido de situar o grupo de gremistas, ATP’s e professores coordenadores nos objetivos das oficinas, seus conceitos e temas básicos, visando a orientação do trabalho a ser desenvolvido pelo Grêmio. A desconstrução/problematização sugere o levantamento dos conhecimentos prévios dos envolvidos no processo – professores coordenadores e gremistas –, por meio de questionamentos que facilitem a reflexão sobre o tema abordado. A sistematização tem por objetivo:

[...] estimular os jovens a se tornarem agentes de transformação com autonomia para localizarem seus problemas, proporem e executarem soluções, intervindo conscientemente na realidade social da qual fazem parte, assumindo seu espaço na escola e fazendo da prática democrática a forma privilegiada para a resolução de conflitos⁹²

No ano de 2007 as reuniões promovidas pelas ATP’s com os Grêmios Estudantis se iniciaram no mês de março. A primeira reunião do ano contou com a participação de representantes de 74 escolas (1 representante do Grêmio Estudantil e o professor coordenador do Grêmio Estudantil). No referido encontro as ATP’s que coordenavam as atividades dos Grêmios apresentaram um balanço das ações realizadas no ano anterior – 2006 – e discutiram com os presentes a organização e a realização do processo eleitoral do ano de 2007, seguindo as orientações da cartilha editada pela SEE/SP citada anteriormente.

⁹¹ Objetivos do Projeto Grêmio Ativo, apresentado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão ligado à SEE/SP, no ano de 2007, pela Diretoria de Ensino de Sorocaba, sendo que a cópia do projeto foi disponibilizada pela Diretoria de Ensino de Sorocaba.

⁹² Metas e procedimentos metodológicos do Projeto Grêmio Ativo, apresentado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão ligado à SEE/SP, no ano de 2007, pela Diretoria de Ensino de Sorocaba, sendo que a cópia do projeto foi disponibilizada pela Diretoria de Ensino de Sorocaba

Para tanto, as ATP's sugeriram aos jovens gremistas e respectivos professores coordenadores, segundo a proposta apresentada na cartilha editada pela SEE/SP, que cada escola organizasse uma Comissão Pró-Grêmio – processo que a princípio deveria ser realizado pela Diretoria do Grêmio Estudantil e alunos representantes de todos os períodos de cada unidade escolar – que a partir de então passariam a ser os responsáveis pela organização do processo eleitoral, desde a inscrição de chapas, divulgação das mesmas, eleições, apuração dos votos e por fim, a posse da nova diretoria, sempre com o aval da direção representada pelo professor coordenador, sendo que, todo o processo deveria ocorrer entre os 1º e o 42º dia letivo.

Segundo as ATP's, organizadoras da reunião, a finalização deste processo se daria com a elaboração da Ata de Eleição, Apuração e Posse, sendo que uma cópia destes documentos deveria ser entregue na DE e outra cópia anexada aos documentos do Conselho de Escola. Outra sugestão apresentada pelas ATP's – ainda de acordo com as determinações da Cartilha elaborada pela SEE/SP - foi que cada Grêmio Estudantil realizasse no dia 28 de março⁹³ uma Assembléia Geral para a prestação de contas financeira e um balanço das atividades realizadas pela diretoria⁹⁴ do Grêmio Estudantil para toda a comunidade escolar.

Neste encontro, foi entregue aos Professores Coordenadores uma apostila contendo todas as informações sobre o processo eleitoral a ser realizado na escola. A apostila com 19 páginas, traz informações gerais sobre a legislação vigente do Grêmio Estudantil, modelos de Estatuto, aspectos gerais de seu funcionamento, informações gerais sobre o processo eleitoral, documentação necessária para a administração do Grêmio Estudantil, modelo de ficha cadastral, modelo de Plano Anual de Trabalho e por fim, a discriminação dos campos de atuação do Grêmio Estudantil – cultura, esporte, política, social e comunicação.

Somente no mês de setembro deste mesmo ano – 2007 – é que a DE convocou uma nova reunião com os Grêmios Estudantis e seus respectivos

⁹³ O dia 28 de março é conhecido no meio estudantil como o Dia Nacional de Luta. Esta data é uma homenagem ao estudante secundarista Edson Luis de Lima Souto, assassinado durante o choque da Polícia Militar com estudantes do restaurante Calabouço, no dia 28 de março de 1968. (GONÇALVES E ROMAGNOLI, 1979; VALLE, 1999).

⁹⁴ No mês de Abril há eleições para a escolha da Diretoria do Grêmio Estudantil. Portanto, a Cartilha da SEE/SP, já citada anteriormente, sugere que os Diretores do Grêmio Estudantil do ano anterior façam no dia 28 de Março uma assembléia geral de prestação de contas, já que uma nova diretoria em poucos dias tomará posse do Grêmio Estudantil.

professores coordenadores. Este encontro, que contou com a participação de 50 escolas, teve por objetivo: apresentar um vídeo e uma cartilha elaborados pelo MEC abordando a necessidade de realização de assembléias escolares buscando a consolidação da gestão democrática, a realização do 3º Fórum de Grêmios Estudantis e a promoção da Campanha “Ser Solidário é 10!”.

A reunião foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa todos assistiram ao vídeo “Assembléias Escolares” e verificaram de forma rápida a cartilha elaborada pelo MEC intitulada: “Ética e Cidadania; construindo valores na escola e na sociedade”. Nesta cartilha, a escola é apresentada como fonte vital de cidadania e construtora do saber, local onde os estudantes se tornam críticos e conscientes do seu papel social, contribuindo para a construção de uma sociedade comprometida com a ética e a solidariedade. Logo após houve uma breve discussão sobre o material e os presentes foram informados pelos ATP’s que todas as unidades escolares receberiam todo o material ali apresentado para utilização nas escolas em que atuavam.

Num segundo momento da reunião as ATP’s sugeriram a organização de uma Comissão para a realização do 3º Encontro de Grêmios Estudantis e outra Comissão para a promoção da Campanha “Ser Solidário é 10!”. Neste momento, o Presidente do Grêmio da EE Júlio Prestes de Albuquerque⁹⁵ – responsável pela realização da campanha no ano de 2006 – fez uma breve explanação sobre os resultados da campanha realizada no ano anterior e sobre a necessidade de intensificá-la em 2007. Visando buscar maior participação de todos apresentou um vídeo de sensibilização e explicou a forma correta de preenchimento das tabelas que viabilizariam a computação dos alimentos arrecadados, gerando uma pontuação e conseqüentemente a classificação das escolas participantes. O estudante informou também que cada escola participante poderia indicar dez famílias para receberem as cestas básicas.

No momento desta apresentação, agradeceu o apoio da DE, da Secretaria de Juventude, do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo e dos meios de comunicação da cidade que colaboraram com a divulgação da campanha. Citou também a necessidade do trabalho voluntário, do 5º pilar da educação que é o empreendedorismo e que o objetivo dessa campanha seria o de atender a

⁹⁵ O Presidente do Grêmio Estudantil da EE Julio Prestes de Albuquerque na Gestão 2006 e 2007 é o estudante Luciano Fratelli, de 17 anos.

população carente que vive em situações de risco e não premiar as escolas ou os estudantes participantes.

Na primeira semana do mês de Outubro de 2007, a DE, por meio das ATP's responsáveis pelo trabalho desenvolvido pelos Grêmios Estudantis na cidade de Sorocaba/SP, realizou uma nova reunião com os gremistas e seus respectivos professores coordenadores. O objetivo deste encontro foi a consolidação das discussões ocorridas na reunião anterior – já relatadas neste texto. A princípio as ATP's propuseram que a realização do 3º Encontro de Grêmios se realizasse no dia 30 de Outubro desse mesmo ano. Neste Encontro os estudantes teriam a oportunidade de demonstrar por meio de banners, fotos e apresentação oral as atividades desenvolvidas por cada Grêmio Estudantil durante o ano de 2007⁹⁶.

Diante da concordância de todos e com a Comissão Organizadora⁹⁷ do Encontro já definida, as ATP's fizeram algumas considerações sobre a realização da Campanha “Ser Solidário é 10!”. Neste momento, o Presidente do Grêmio da EE Julio Prestes de Albuquerque, situada na região central da cidade de Sorocaba, reiterou que a proposta da campanha surgiu por iniciativa de alguns alunos da escola, no sentido de auxiliar famílias necessitadas no período natalino e que o objetivo principal da campanha seria o de promover uma ação social através da arrecadação de alimentos.

As ATP's fizeram, então, a proposta de cronograma da campanha que teve início em 19 de Outubro com a divulgação da ação, um período de aproximadamente trinta dias de arrecadação de alimentos nas escolas e um período de dez dias para a montagem das cestas, sendo que a campanha foi encerrada no dia 04 de dezembro com a entrega das cestas básicas.

A entrega das cestas básicas foi realizada nas escolas que participaram da campanha e indicaram as famílias que receberiam o benefício. No dia 04 de dezembro foi realizada uma entrega solene que contou com a presença de representantes dos seguintes órgãos: Diretoria de Ensino de Sorocaba, Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, Fundo Social de Solidariedade, Câmara Municipal de Sorocaba, Secretaria Municipal de Juventude, além de outros

⁹⁶ O Encontro ocorreu em Novembro de 2007 e contou com a participação de 37 escolas da cidade de Sorocaba. No Encontro os estudantes apresentaram por meio de fotos alocadas em Banners os projetos desenvolvidos nas escolas, além de participarem de grupos de discussão sobre a realização das atividades propostas.

⁹⁷ A Comissão Organizadora do Encontro foi formada por estudantes e professores coordenadores que se inscreveram aleatoriamente.

convidados e representantes de diretores de escolas, Grêmios Estudantis e a imprensa local.

Na referida solenidade foi anunciado que 41 unidades escolares da rede estadual e mais duas escolas da rede particular haviam arrecadado aproximadamente 6,5 toneladas de alimentos e que esta ação significava a consolidação do resgate de valores fundamentais à sociedade como, por exemplo, a paz, o amor e a liberdade, indicando desta forma a necessidade de se pensar globalmente e agir localmente. Ainda neste evento foi apresentado um vídeo demonstrando o recebimento dos alimentos nas escolas, o transporte dos alimentos e finalmente a montagem das cestas em sistema de mutirão que contou com a participação dos gremistas, professores e bolsistas do programa Bolsa Mestrado da SEE/SP.

As escolas que mais arrecadaram alimentos foram homenageadas na Câmara Municipal de Sorocaba, a saber: EE Antonio Miguel Pereira Junior que arrecadou 460 quilos de alimentos; EE Antonio Padilha, com 274 quilos de alimentos arrecadados e a EE Guiomar Camolesi Souza com 213 quilos de alimentos arrecadados.

A realização da Campanha “Ser Solidário é 10!” é apenas um exemplo das ações promovidas pelos Grêmios Estudantis que ilustra como as recomendações da Conferência Mundial de Educação, - implementadas no Brasil por meio da atual legislação educacional – sobre a participação da comunidade se concretizam. Neste sentido, desenha-se um novo quadro na atuação do Grêmio Estudantil, com a prática do protagonismo juvenil e da resiliência, cujo objetivo é sensibilizar um conjunto crescente de jovens para, de forma voluntária e solidária, resolver os problemas que os cercam.

A seguir, apresento as atividades realizadas pelo Grêmio Estudantil de uma Escola Estadual localizada na Zona Norte da cidade de Sorocaba/SP, considerando, as propostas da Diretoria de Ensino de Sorocaba/SP.

4.3 O Trabalho Desenvolvido Pelo Grêmio Estudantil na Cidade de Sorocaba

Iniciei este Capítulo relatando sobre o funcionamento dos Grêmios Estudantis do Estado de São Paulo, e informando sobre a legislação existente, a Cartilha Informativa elaborada pela SEE/SP, a Cartilha da UMES/SP e da UBES e a proposta de trabalho sugerida pela Diretoria de Ensino de Sorocaba. A seguir, apresento como as sugestões da Diretoria de Ensino, se concretizaram no Grêmio Estudantil, o que de fato ocorreu, a opinião dos integrantes do Grêmio e do professor coordenador do Grêmio.

A Escola Estadual em questão está localizada na Zona Norte da Cidade de Sorocaba e conta com aproximadamente 650 alunos, divididos em Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, nos períodos da manhã e tarde.

O Grêmio Estudantil da referida unidade escolar foi fundado em 2005, e na Gestão de 2007, tinha em sua diretoria estudantes de ambos os períodos, abrangendo alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Com o objetivo de compreender a prática do Grêmio Estudantil na referida unidade escolar e também as atividades realizadas no ano de 2007, organizei separadamente, conversas informais com o Professor Coordenador do Grêmio Estudantil e posteriormente com integrantes da Diretoria Executiva⁹⁸ deste na gestão de 2007.

A conversa com o Professor Coordenador do Grêmio Estudantil, neste escrito designado como professor A, foi realizada no dia 12 de maio de 2008, na Sala da Coordenação Pedagógica da unidade escolar, entre 10:00 e 12:30 horas e 13:30 e 15:00 horas. Já a conversa com os estudantes integrantes da Diretoria Executiva do Grêmio Estudantil na gestão de 2007 foram realizadas nos dias 14, 15, 21 e 28 de maio de 2008, sempre das 10:00 às 12:20 horas, na Sala de Vídeo da unidade escolar. Todas as conversas – tanto com o Professor Coordenador quanto com os gremistas - foram filmadas e seguiram um roteiro – anexo à este escrito - de questionamentos previamente organizado.

⁹⁸ A Diretoria Executiva do Grêmio Estudantil na Gestão 2007 era composta de: Presidente, Vice-Presidente, Secretário Geral, Tesoureiro Geral, Diretor de Cultura, Diretor de Esportes e Diretor de Imprensa.

Apresento, a partir de agora, os relatos apresentados tanto pelo Professor Coordenador quanto os dos alunos que fizeram parte da Diretoria Executiva do Grêmio Estudantil na Gestão 2007.

O primeiro questionamento ao Professor Coordenador foi relacionado à sua formação acadêmica, que informou que: “[...] me formei na década de 80 em uma faculdade particular aqui mesmo em Sorocaba, no curso de História”.

O outro questionamento foi desde quando ele era Professor Coordenador do Grêmio Estudantil na referida unidade escolar e como ele havia sido escolhido: “[...]”

Coordeno o trabalho aqui desde 2006. Logo que me efetivei nesta escola na disciplina de História, a Diretora me convidou para cuidar do trabalho do Grêmio Estudantil. Os alunos precisavam de uma ajuda, uma orientação e achei legal, por que ai podia ter mais contato com os estudantes de um jeito diferente.

Perguntei ao professor se havia participado em algum momento do movimento estudantil secundarista ou universitário em seu tempo de escola ou faculdade e também se já havia participado de algum partido político e de que forma isto havia ocorrido. O Professor contou que:

[...] nunca havia participado de nada. No meu tempo de estudante do fundamental e do médio, estava morando numa cidadezinha do interior de São Paulo e lá a gente nem sabia dessas coisas. Grêmio Estudantil eu vim conhecer mesmo na época dos caras-pintadas. Quando eu vim estudar em Sorocaba para fazer a faculdade de História eu cheguei até conhecer algumas pessoas que falavam da organização dos estudantes, de encontros, mas nunca participei de nada, nunca tive interesse. Já de partido político, nesta época eu era do PMDB, tinha a movimentação das Diretas Já, o Ulisses Guimarães, era legal, mas acho que fiquei uns cinco anos, depois não tive mais tempo de participar e acabei largando tudo.

Outro questionamento que fiz foi o que ele conhecia sobre a história do movimento estudantil, se havia assistido a algum filme ou lido livro ou revista sobre o assunto e este respondeu que:

Conheço algumas coisas. Conheço a Lei do Grêmio Livre, que é de 1985, algumas coisas da década de 60. Tem um filme que vi que tinha relação com estas coisas, mas agora não me lembro o nome.⁹⁹ E depois na época do Collor teve muita manifestação de estudantes, saia no jornal, na TV e a gente acabava sabendo o que estava acontecendo. Depois que

⁹⁹ No dia seguinte fui procurada pelo professor coordenador do Grêmio que informou que o filme era “O que é isso companheiro”.

assumi o trabalho do Grêmio aqui na escola, fui em vários encontros na Diretoria de Ensino e lá também a gente aprende bastante coisa. O que o Grêmio deve fazer, como a gente organiza o trabalho.

A seguir o questionamento foi porque ele aceitou coordenar o trabalho do Grêmio Estudantil e a resposta foi que: “[...] Achei que era uma oportunidade de fazer um trabalho diferente com os estudantes, gosto de lidar com eles e quando a gente faz um projeto ou outra atividade com eles até a aula melhora, porque eles pegam confiança na gente”.

Perguntado sobre como era a relação dele, Coordenador do Grêmio Estudantil, com a direção da escola o professor respondeu: “[...] é boa. Podia ser melhor, tem muita coisa que a gente quer fazer e não pode, a vezes é falta de dinheiro, outras é por conta da burocracia do sistema que emperra as coisas, o que é simples fica complicado e demorado. Mas eu gosto do trabalho, gosto de ajudar os moleques [...]”.

Questiono se as reivindicações, que ele, enquanto Coordenador do Grêmio Estudantil, leva até a direção são atendidas, e como funciona esse processo. Este respondeu:

É, a gente conversa com o pessoal do Grêmio, eles falam o que querem fazer, eu já dou uma filtrada no que sei que não dá para fazer e aí eu falo com a diretora, se é possível, se dá para fazer. Mas é difícil, a maioria das idéias que a gente teve no ano passado não deu para fazer. Aí sempre tem outra idéia, às vezes a diretora também dá uma sugestão e a gente vai conversando e vendo o que dá para fazer. No ano passado (2007) a gente fez muitas festas, mas nenhum delas foi idéia do pessoal do Grêmio.

Sobre a formação das chapas, escolha dos alunos, a campanha eleitoral, pergunto ao professor como foi este processo em 2007.

É tudo por conta deles. Primeiro eu faço uma reunião com os representantes de sala. Depois eles se encarregam de falar com o resto da sala, quem quer participar, como é, os cargos que tem, o período para a inscrição das chapas, para fazerem a campanha eleitoral, passar nas salas de manhã e de tarde, como vai ser no dia da eleição. Eles resolvem entre eles, se acertam e depois, quando eles vem falar de novo comigo já tá tudo certinho. Em 2007, a gente teve duas chapas, as duas do período da manhã, que o pessoal é mais velho e acaba sendo mais organizado. A tarde o pessoal é muito pequeno, eles não entendem ainda. Mas eu não dou palpite na montagem das chapas, só que tem que cumprir as datas que a Diretoria de Ensino manda, senão dá problema para a escola. Inclusive, esse pessoal que participa do Grêmio se sentem na obrigação de apresentar boas notas, melhoram a disciplina em sala de aula. Este

pessoal parece que sentem a escola mais deles, sentem-se participantes das decisões da escola.

Passei então, a questionar sobre a relação entre o Grêmio Estudantil e a Diretoria de Ensino de Sorocaba. Perguntei o que ele achava das reuniões promovidas pela Diretoria de Ensino: Segundo o professor,

[...] o pessoal do Grêmio gosta muito das reuniões que ocorrem tanto na Diretoria de Ensino quanto na unidade escolar. Gostam do intercâmbio que fazem com as outras escolas, dos campeonatos esportivos e das festas. Sempre que a gente avisa que tem reunião eles já ficam agitados, e se sentem importantes quando são convidados a participarem de qualquer tipo de atividade. Aliás, é muito importante que elas continuem ocorrendo, por que nessas reuniões eles conhecem estudantes de outras escolas da cidade e o pessoal (da Diretoria de Ensino) sempre sugerem atividades que estimulam a participação dos estudantes no Grêmio.

Com relação às atividades propostas pela Diretoria de Ensino, com vistas à realização de ações que desenvolvam nos adolescentes o senso crítico, o trabalho coletivo, responsabilidade pelo seu aperfeiçoamento pessoal e práticas cidadãs e democráticas, o Grêmio Estudantil da referida unidade escolar participou da “Campanha Ser Solidário é 10!” e do “3º Encontro de Grêmios”. Neste sentido, perguntei ao professor como foram discutidos e realizados estes eventos.

Isso foi muito legal. Nestas reuniões que a gente participou na Diretoria de Ensino eles faziam sempre propostas de várias atividades. [...] O pessoal do Grêmio ia para estas reuniões comigo, então, a gente discutia lá na reunião e o que ficava decidido a gente passava para os outros na escola. Para a “Campanha Ser Solidário é 10!”, nós combinamos o seguinte: primeiro o pessoal do Grêmio ia pedir aos alunos da escola que trouxessem os alimentos para a campanha. Depois, como a gente não tinha arrecadado muita coisa, eles resolveram pedir aos alunos que participavam do Campeonato Interclasses, que além de contribuir com uma pequena quantia em dinheiro, também deviam trazer um alimento para a campanha¹⁰⁰ e até que a gente acabou arrecadando bastante coisa. Já o Encontro de Grêmios (3º), que foi em Novembro de 2007, o Grêmio Estudantil apresentou um banner com várias fotos mostrando as atividades que o Grêmio promoveu na escola. Neste Encontro, que é muito legal, tem Grêmio de todas as escolas da cidade, então é muita gente, e eles falam sobre um monte de coisas, porque lá eles formam vários grupos e vão discutindo o que cada Grêmio fez no ano, o que foi difícil de fazer, como é a escola, se os moradores participam, se os diretores da escola ajudam. E eles vão trocando as idéias, ai trocam telefone, e por ai vai.

¹⁰⁰ No final da campanha, a escola arrecadou 87,5 kilos de alimentos que foram encaminhados à Diretoria de Ensino, e juntamente com as doações de outras escolas deram origem às cestas básicas. Estas cestas básicas foram entregues à escola que as encaminhou para as 10 famílias mais carentes da comunidade escolar. A indicação destas famílias é feita por integrantes da APM, do Conselho de Escola e do Grêmio Estudantil.

Pergunto a opinião do Professor sobre o conteúdo da cartilha elaborada pela SEE/SP e as datas que devem ser cumpridas pela unidade escolar para a eleição de uma nova diretoria do Grêmio Estudantil. Para o professor “[...] acho que é uma intervenção na autonomia do Grêmio Estudantil e da unidade escolar é a imposição de um trabalho que não respeita o tempo do aluno. Tudo é definido externamente e chega pronto na escola”.

O Professor Coordenador, quando questionado sobre a politização¹⁰¹ dos estudantes que participam do Grêmio Estudantil, relata que os alunos de hoje não tem envolvimento nenhum com a política partidária ou com entidades estudantis ou outras entidades que discutam as questões levantadas. Entende que este desinteresse se dá pelo excesso de liberdade que os jovens possuem hoje e que este excesso de liberdade e de acesso à informação não gera nos alunos interesse pelas questões mais políticas. Também os escândalos de corrupção que sempre aparecem na mídia, afastam os estudantes destas discussões.

O Professor relata que

[...] infelizmente os alunos não percebem que tudo é política. Lamentavelmente muitos não querem votar ou sequer tirar o título de eleitor, dizendo que não querem se envolver em política, e não entendem que alguém vai ganhar as eleições, e que mesmo que ele não vote em ninguém ele está contribuindo de alguma maneira com o processo eleitoral e conseqüentemente com o sistema e que assim não vai mudar nada, mas eles não se interessam mesmo [...]

Questiono quais atividades foram realizadas pelo Grêmio Estudantil em 2007, além da “Campanha Ser Solidário é 10!” e o “3º Encontro de Grêmios”. O Professor relata que: “O Grêmio organizou a Festa Junina, Festa da Primavera, do Halloween, o Campeonato Interclasses, uma Gincana de Materiais Recicláveis, a Campanha do Agasalho, um Bazar de roupas usadas e a Feira Cultural”.

Segundo o Professor, todas estas atividades tiveram como objetivo arrecadar recursos financeiros para a compra de materiais para a unidade escolar. Pergunto como era a participação dos gremistas nestas atividades e este relata que:

¹⁰¹ Este questionamento se referiu exclusivamente à participação dos integrantes do Grêmio Estudantil em partidos políticos ou em entidades que discutam por exemplo o porque da necessidade da realização de campanhas do agasalho, ou arrecadação de alimentos. Ou porque os alunos precisam realizar atividades para arrecadar dinheiro para a escola.

Eles participaram bastante. Além de serem os responsáveis pela venda de ingressos, o pessoal do Grêmio era responsável também pela arrecadação de prendas no comércio local¹⁰², decoração da escola, venda de produtos e também pelo som. [...] Para o Campeonato Interclasses, eles fizeram tudo. [...] a divulgação do campeonato, montaram as equipes, fizeram as chaves, arrecadaram o dinheiro dos alunos que participaram do campeonato (cada aluno contribuiu com R\$ 1,00 e um alimento para a campanha), compraram o material esportivo que a gente precisava e também toda a premiação¹⁰³.

O Professor relatou também que a Gincana de Materiais Recicláveis, tinha por objetivo arrecadar a maior quantidade possível de produtos recicláveis¹⁰⁴ para a venda. A sala que mais arrecadou materiais foi a 7ª série A que ganhou como premiação uma cesta de chocolates dividida entre todos os alunos. Assim como nas Festas realizadas pelo Grêmio, o dinheiro arrecadado com a venda dos materiais recicláveis foi destinado ao caixa da escola para a compra de suprimentos diversos necessários a manutenção da unidade escolar.

O Professor esclareceu também, que a Campanha do Agasalho, se baseou na doação de agasalhos usados por professores, direção, coordenação pedagógica, alunos da unidade escolar e seus familiares. Estes foram doados às famílias mais carentes da comunidade escolar. A campanha teve início no mês de maio de 2007 e terminou na segunda semana de junho do mesmo ano.

Outra ação desenvolvida pelo Grêmio, segundo o Professor Coordenador, foi o Bazar de roupas usadas. O Professor contou que: “[...] o Bazar de roupas usadas aconteceu durante os meses de Junho e Julho. Nesse período, os alunos do Grêmio arrecadaram na comunidade roupas boas que poderiam ser vendidas. Ficaram dois meses levando roupa de um lado para o outro [...] No mês de Agosto, o Grêmio organizou o bazar e as roupas foram vendidas”.

No mês de Outubro, o Grêmio organizou uma Feira Cultural – nesta atividade também foram vendidos ingressos – onde os alunos inscritos puderam

¹⁰² Por exemplo: na Festa Junina, os alunos gremistas visitavam o comércio local solicitando a doação de vários produtos. Nos mercados solicitavam produtos alimentícios (óleo, carne, massa para pastel, massa de bolo) que poderiam ser comercializados na festa. Estes alimentos eram preparados tanto pelos alunos quanto por suas mães e contavam também com a ajuda das merendeiras da escola. Em outras lojas solicitavam a doação de brinquedos e roupas. Tudo que se conseguia de doação era comercializado.

¹⁰³ Com o dinheiro arrecadado, os gremistas compraram uma bola de futsal, redes de futsal e a premiação (medalhas para 1º, 2º e 3º colocados). Depois do campeonato, o material esportivo adquirido fica para a escola.

¹⁰⁴ Papéis usados, garrafas plásticas, latas de alumínio e papelão.

demonstrar seus talentos artísticos. Houve recitais de poesia, mostra de desenhos, apresentações de dança, canto e de instrumentos musicais.¹⁰⁵

Pergunto ao Professor o que ele tem a dizer sobre o Grêmio Estudantil. Para ele: “o Grêmio Estudantil é muito importante na escola. Não só porque eles fazem as atividades na escola. Estes alunos, eles vão melhor na escola. As notas melhoram, o comportamento também, eles nos ajudam mais nas aulas, eles ficam em evidência e se destacam de forma positiva na escola.

Por fim, peço ao Professor para dar sua opinião sobre a relação entre Grêmio Estudantil e Diretoria de Ensino. E o professor diz: “Os encontros na DE são muito bons. Toda vez que os estudantes vão lá voltam com um gás novo, cheios de idéias. Lá, eles encontram outros estudantes, trocam experiências, contam o que fizeram na escola e principalmente do trabalho que ajuda a comunidade que mora perto da escola que é muito carente. Eles gostam muito de mostrar que eles ajudam, tão sempre lá, isso é bom para eles. A gente vive no meio de muita violência, [...] essas coisas, essas Campanhas que o Grêmio faz é bom para tirar esse pessoal das drogas, aqui neste bairro tem muito disso. Acho que esta proposta da DE tem que continuar.

As atividades realizadas pelo Grêmio Estudantil – segundo relato do Professor Coordenador – vem de encontro às determinações do Banco Mundial, que segundo Torres (1998) defende a autonomia financeira da unidade escolar, que deve compartilhar os gastos com os pais e com a comunidade escolar, inclusive por meio de doações.

Na mesma direção, temos o texto da Conferência Mundial de Educação para Todos, que também discute a necessidade do estabelecimento de parcerias para a mobilização de recursos financeiros que contribuam com o funcionamento das escolas.

Por fim, o Relatório Delors, tratando da participação democrática defende que os jovens possam desenvolver na escola o trabalho em equipe por meio de atividades humanitárias e de cooperação.

Depois desta conversa com o Professor Coordenador do Grêmio Estudantil, organizei 4 encontros informais com sete integrantes da Diretoria Executiva da

¹⁰⁵ Toda as atividades realizadas pelo Grêmio Estudantil foram fotografadas e organizadas em um portfólio que se encontra arquivado na escola.

entidade estudantil na gestão 2007. As conversas foram realizadas sempre com os mesmos diretores¹⁰⁶. A seguir passo a relatar o que foi tratado nestas conversas¹⁰⁷.

Um dos questionamentos feitos aos integrantes do Grêmio foi com relação às eleições da entidade estudantil do ano de 2007, como foi o processo de construção das chapas, se houve debates entre os concorrentes ou como foi realizada a campanha e a indicação das datas.

Segundo os gremistas a eleição foi organizada pela Direção da Escola e pelo Professor Coordenador do Grêmio. Os alunos interessados organizaram as chapas e por fim ocorreu a votação. E relataram o seguinte:

Já vem tudo certinho pra gente, nós só precisamos montar as chapas com os alunos que querem participar, a gente passa nas salas de aula falando o que a gente quer fazer e acabou. Não fizemos nem debates nem mesmo colocamos cartazes pela escola. E sobre as datas o professor avisa a gente de quando tem que fazer cada coisa e a gente faz.

De acordo com o relato dos gremistas tudo funciona deste jeito, o Professor Coordenador orienta e eles executam. Quando foram questionados sobre a realização das atividades¹⁰⁸ na unidade escolar, relataram que:

Tanto a Diretora, quanto o Professor "A" falam para a gente o que devemos fazer. As festas mesmo, tirando a do Halloween, foram idéias deles, só o Halloween que foi idéia nossa. E nas festas a gente faz de tudo, vende convite, arrecada prenda, decora a escola, arruma tudo. No final, quando alguma coisa dá errado a gente ainda leva bronca. Mas é legal, porque todo mundo ajuda, mesmo os alunos que não são do Grêmio ajudam.

Perguntei a eles, se conheciam alguma coisa sobre o movimento estudantil, ou sobre a ditadura militar e as passeatas que os estudantes faziam em outros tempos, ou seja, o que eles conheciam sobre movimento estudantil e Grêmio Estudantil. Eles responderam que não conheciam nada, (um deles disse que já

¹⁰⁶ Os diretores eram ocupantes de cargos da Diretoria Executiva composta por: Presidente, Vice-Presidente, Tesoureira Geral, Secretária Geral, Diretor de Esportes e Diretor de Imprensa. Outros integrantes da Diretoria Executiva como, por exemplo: Primeiro Tesoureiro, Primeira Secretária e Secretário de Cultura não foram entrevistados por que abandonaram o trabalho do Grêmio no final do primeiro semestre e não tiveram seus cargos ocupados por questões burocráticas.

¹⁰⁷ As discussões não seguiram uma ordem de perguntas e sim um roteiro previamente organizado. Nos quatro encontros realizados falamos várias vezes do mesmo assunto, portanto, não vou relatar as conversas na ordem em que aconteceram e sim tentando criar uma ordem lógica sobre os assuntos abordados.

¹⁰⁸ Festa Junina, Festa da Primavera, Festa do Halloween, Campeonato Interclasses, Gincana de Materiais Recicláveis, Campanha do Agasalho, um Bazar de roupas usadas e a Feira Cultural e a Campanha Ser Solidário é 10!.

tinha ouvido falar da UNE, mas não sabia direito o que era), que quando foram participar do Grêmio “[...] disseram para eles que iam organizar as festas e os campeonatos da escola e ajudar os professores e a direção”.

Insisti na pergunta num outro encontro, quando questionei o porquê de participar de um Grêmio Estudantil, o que eles sabiam sobre o assunto, ou sobre a história do Movimento Estudantil. A Presidente do Grêmio – agora ex-presidente, porque foi diretora na gestão de 2007 – respondeu de forma simples, que

[...] participar do Grêmio é legal, por que a gente vai nos encontros na Diretoria de Ensino, a gente faz as festas, os campeonatos, todo mundo conhece a gente. E sobre a história do Grêmio, nem sabia que tinha história disso, nem sabia que era tão antigo para ter história. Mas ser do Grêmio é legal, porque a gente faz coisas que todo mundo gosta. Depois que a gente entra no Grêmio a gente acaba ficando mais responsável, porque a gente tem que pedir o que a maioria dos alunos querem e a gente pode melhorar a escola.

Perguntei se alguém havia em algum momento falado com eles que existem entidades que discutem e tratam dos interesses dos estudantes e que estas entidades também promovem encontros com os Grêmios Estudantis. Todos disseram saber que este trabalho era desenvolvido pela Diretoria de Ensino e que não sabiam da existência destas entidades.

Outro questionamento foi sobre as festas, já que haviam relatado que não escolhiam os temas ou as atividades que foram realizadas. Pergunto o que eles propuseram e que não foi aceito e porque ou por quem. A Secretária Geral relatou que:

Teve várias coisas que a gente quis fazer e não deixaram, por exemplo, a gente queria fazer a Festa dos Namorados, fazer uma Festa do Pijama, mas a Diretora nunca deixava, só quando as Festas eram idéia dela a gente podia fazer. A Festa do Halloween a gente pode fazer porque uma das nossas professoras nos ajudou e falou com ela. A gente quis fazer também passeios, mas nunca pudemos. O Professor “A” mesmo ele cobrou muito da gente, mas ajudou muito pouco. Quando dava tudo certinho ele tava lá pra ouvir os elogios, quando dava alguma coisa errada, sobrava pra gente. A nossa formatura mesmo, nos queríamos fazer um baile, uma festa bem legal, a Diretora disse que ia organizar tudo e não nos deixou fazer nada. No final do ano, teve uma missa pra gente, num domingo de manhã, e quase ninguém foi. Eles queriam que a gente fosse tipo “inspetor mirim”, cuidássemos dos pratos que os alunos largavam no chão na hora do intervalo, ou os alunos que brigavam, a limpeza das salas de aula, mas isso não era a gente que tinha que fazer.

Fazendo um parênteses nesta discussão, relembro que segundo o texto do PCNEM (BRASIL, 2006a) e da DCNEM (BRASIL, 2006), a escola é um espaço riquíssimo para se resgatar a auto-estima dos jovens empobrecidos e, como o futuro se apresenta de forma incerta é necessário que os jovens aprendam pelas próprias experiências, com criatividade, curiosidade, desenvolvimento do pensamento divergente e do pensamento crítico, visando um protagonismo responsável e a formação de pessoas autônomas e solidárias, que busquem a superação da segmentação social.

Como se resgatar a auto-estima de jovens empobrecidos? Utilizando doações dos próprios jovens empobrecidos para a realização de festas? Ou, onde se trabalha a criatividade, a curiosidade, o desenvolvimento do pensamento divergente e crítico se todas as ações do Grêmio Estudantil são definidas pelas DE ou são “filtradas” pelo Professor Coordenador?

Se estes jovens devem ser protagonistas, em que momento são os atores principais? No momento da execução das tarefas? E se apenas executam tarefas, como podem formar-se pessoas autônomas? Dentro desta realidade, como poderão buscar a superação da segmentação social? Por meio de atividades realizadas com doações de jovens empobrecidos que buscam melhorar a própria auto-estima?

Perguntei a opinião deles sobre as reuniões promovidas pela Diretoria de Ensino e as atividades propostas, como por exemplo a Campanha Ser Solidário é 10!. Para eles,

[...] as reuniões lá são bem legais, a gente encontra estudantes de todas as escolas, todo mundo fala das coisas que ta fazendo nas escolas, é bem legal. Lá que a gente ficou sabendo que todas as escolas tinham Grêmio, que tinha uma Lei, um Estatuto, antes disso, a gente só sabia que tinha que fazer a chapa. [...] a campanha Ser Solidário é 10! é muito legal, porque a gente pode ajudar outras pessoas que precisam mais do que a gente. A outra atividade que a Diretoria propôs e a gente participou foi o Encontro de Grêmios, que foi super legal, foi show de bola mesmo. Tinha uma galera lá, todo mundo falando do que tinha feito no ano, levando foto, a gente mesmo levou um banner com as fotos das festas que a gente fez. Depois ficava todo mundo numa sala discutindo como foi fazer cada coisa.

Depois desta fala, a Presidente do Grêmio lamentou não ter continuado na Diretoria do Grêmio Estudantil, pois não havia sido reeleita. Revelou que se sentia muito mais preparada para atuar neste ano do que no ano que esteve à frente da entidade estudantil.

Sobre o trabalho desempenhado pelo Professor Coordenador junto ao Grêmio eles relataram que:

O Professor “A” nunca orientou a gente de verdade. Tem muita coisa que só ficamos sabendo quando conhecemos outros Grêmios, por exemplo, que esta coisa de ficar arrumando sala de aula, ou limpando o pátio não era nossa obrigação. Tudo que a gente queria fazer ele fazia aquela cara de “vamos ver” depois dizia que havia falado com a Diretora e que ela não tinha aprovado. Ele brigava muito com a gente, reclamava das coisas que a gente não conseguiu fazer. Mas ele sempre ia nas reuniões da Diretoria de Ensino com a gente, quando um outro Grêmio chamava para alguma atividade também ele sempre acompanha a gente. O campeonato que a gente fez, ele ajudou muito. Hoje, a gente vê que ele estava sempre do nosso lado, mas não explicava tudo direitinho para a gente, isso acabou atrapalhando.

Sobre a relação com a Equipe Gestora, professores e outros funcionários da unidade escolar, os alunos fizeram as seguintes considerações:

A Diretora é legal, mas não deixou a gente fazer muita coisa. Só aquilo que ela achava legal. Quando a gente começava a perguntar muito, ela pegava uma pasta cheia de contas e começava a mostrar e mudava de assunto. Já a Vice-Diretora, é muito na dela, mas tudo que a gente pedia ela dizia que não era com ela, que a gente tinha que falar com o professor “A” ou com a Diretora. A Coordenadora Pedagógica, [...] tirava as fotos das coisas que a gente fazia, montou os slides e o banner que nós apresentamos no Encontro de Grêmios A gente nunca pedia nada para ela. Os professores, todos são legais, [...]. As merendeiras e as “tias” da limpeza, são muito boazinhas.

Quando perguntei sobre a relação do Grêmio com a comunidade escolar, os alunos disseram que a comunidade sempre participava das festas que eram promovidas. Perguntei sobre a situação social da comunidade e eles relataram que algumas pessoas são realmente bastante pobres e a grande maioria dos moradores tem uma condição financeira razoável¹⁰⁹. Os alunos podiam comprar roupas e tênis de qualidade, MP3 e celulares.

Voltando para a discussão do trabalho proposto pela Diretoria de Ensino, perguntei se eles conversavam com os alunos da unidade escolar sobre a realização das atividades e se estas atendiam às demandas da escola e dos estudantes e qual o envolvimento dos alunos para a promoção destes eventos. A resposta foi:

¹⁰⁹ Perguntei para eles o que queriam dizer com razoável e eles disseram que eram as famílias que os pais trabalhavam e que os filhos podiam estudar sem ter que trabalhar. A maioria destas famílias tinham carro e moravam em casa própria e não alugada.

Proposta da Diretoria mesmo foi a Campanha do Agasalho, a Ser Solidário é 10! e o Encontro de Grêmios. As outras coisas que fizemos foi orientação da Diretora da Escola e do Professor "A". A gente conversava com quem a gente tinha mais amizade e pedia a ajuda deles. [...] O que o pessoal daqui queria era Festa e Campeonato e isto a gente fez. O que o pessoal da Diretoria de Ensino falava para a gente fazer era uma coisa maior, para mais gente, não ficava só aqui na escola. Os alunos acabavam se envolvendo porque todo mundo gosta de ajudar. Na Campanha do Ser Solidário é 10! por exemplo, todo mundo deu alguma coisa, até aqueles que iam ganhar a cesta no final do ano colaboraram.

Sobre a questão de todo o dinheiro arrecadado nas festas ir para o caixa escolar os estudantes entendem ser correto, pois a escola não recebe verba suficiente para se manter, por isso o objetivo das festas sempre era o de arrecadar dinheiro para a unidade escolar. Perguntei o que eles achavam desta situação, da escola receber uma verba inferior à necessária e eles disseram que: "[...] não é só nesta escola, em todo lugar é assim e todo mundo tem que ajudar pra tudo funcionar".

No último encontro que tivemos, perguntei a eles o que haviam aprendido com a participação no Grêmio Estudantil e eles disseram ter aprendido muitas coisas:

[...] hoje nos sentimos muito mais responsáveis. [...] depois a gente percebeu que não era nosso trabalho ser inspetor mirim, ninguém nunca explicou para a gente o que era Grêmio o que a gente tinha que fazer. A gente aprendeu com os outros Grêmios. Nem fazer atividades com outros Grêmios das escolas daqui de perto a gente conseguiu fazer. [...] a gente viu que faltou apoio, faltou o professor explicar direitinho o que a gente tinha que fazer. Também entendemos depois de um tempo que a escola é nossa, que a gente tem que cuidar da escola. Manter limpa, bonita, bem cuidada. Ai a gente viu que nós do Grêmio devíamos ter conversado com os alunos sobre essas coisas e isto a gente acabou não fazendo. Por isso a gente queria ter sido reeleito porque a gente poderia conscientizar os alunos da escola para que ela fique melhor. Também aprendemos nesse tempo que alguns professores eram bons para dar idéia, mas por a mão na massa nem pensar. [...] Outra coisa que a gente viu é que podíamos ter ajudado mais na organização da escola, com a disciplina dos alunos, ter organizado palestras, debates e isto a gente não fez. Mas aprendemos muito, por exemplo, aprendemos que é preciso nos organizarmos para conseguirmos o que queremos. Se todos forem pedir o que querem não vamos conseguir nunca nada.

Nestes encontros, durante as conversas informais realizadas, perguntei se eles tinham feito alguma discussão sobre o porque dos problemas da escola, se já haviam se perguntado sobre a falta de verba das escolas, ou os baixos salários dos professores, ou as propostas educacionais do governo e as respostas eram sempre

muito vagas “[...] é assim mesmo.” Ou então diziam que “[...] todo mundo ajudando ai dá certo”, ou “[...] o professor ganha pouco, mas sempre foi assim”. Mas em nenhum momento disseram já ter discutido este tipo de assunto, é como se fosse natural tudo isso. Já está dado, não tem o que se discutir sobre tais questões.

Algumas questões que aparecem nos relatos merecem destaque. O fato do Professor Coordenador “filtrar” as propostas dos gremistas é uma delas, considerando que o proposto é que os estudantes tenham voz dentro da unidade escolar.

Assim como a questão da autonomia, já que segundo os próprios gremistas tudo já vem certinho para eles apenas fazerem. Considerando também, que o que eles devem fazer, ou seja a escolha das atividades, não foram idéias elaboradas por estes estudantes, vieram de terceiros.

Com estes relatos, é possível verificar que o trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil em questão, atende às propostas feitas pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos e Relatório Delors, que foram apresentados no capítulo anterior.

Segundo Torres (1998) o Banco Mundial defende que os gastos com a unidade escolar deve ser suprida pela própria comunidade alocada em seu entorno, contando sempre com a participação dos pais nestas ações, principalmente em se tratando de assuntos financeiros e sustentação da infra-estrutura escolar. Na mesma direção, apresenta-se o texto elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, que também defende a implementação de parcerias, articulações e alianças que envolvam a comunidade local e as famílias. Também o Relatório Delors, credita à escola o papel de difusora da prática solidária, humanitária e voluntária, possibilitando a construção de um cidadão solidário.

No que se refere à legislação educacional brasileira, encaminhada a partir dos documentos elaborados por organismos internacionais e sua proximidade com o trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil em questão, verifica-se que tanto o Plano Decenal de Educação, quanto a LDB 9394/96, as DCNEM e o Plano Nacional de Educação, sugerem, entre outras discussões uma maior autonomia tanto financeira quanto pedagógica das escolas, por meio da articulação e consolidação de parcerias entre a unidade escolar e as famílias buscando o auto-financiamento das escolas.

Neste capítulo, mostro o Grêmio Estudantil em São Paulo, particularmente numa escola pública de Sorocaba. Mas quem são os integrantes do Grêmio, são jovens ou adolescentes? No bojo desta nova política educacional delineada pelos organismos internacionais, os estudantes passam a ser denominados adolescentes ou jovens, categorizados e rotulados. Apesar de não ser intenção deste escrito discutir esta subdivisão, apresento no item a seguir, de forma breve e resumida, algumas discussões acerca da utilização dos termos juventude e adolescentes. Justifico esta abordagem por ter nos Grêmios Estudantis participantes de diversas idades, apesar de entendê-los como estudantes e não jovens ou adolescentes, pertencentes a uma ou outra categoria.

Apresento também alguns dados obtidos através de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa IPESO, na cidade de Sorocaba/SP por solicitação da Secretaria de Juventude da referida cidade (SEJU), acerca dos jovens sorocabanos.

4.4 Juventude e Adolescência

Por iniciativa do UNICEF, foi criado no período de 2001 a 2004 o Grupo Técnico Cidadania dos Adolescentes¹¹⁰, constituído por diversas entidades governamentais e não governamentais, – entre elas a Ação Educativa - com o objetivo de elaborar propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda. Com o mesmo objetivo, o Instituto Sangari, a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), divulgaram no ano de 2007 o 3º Relatório sobre a situação da juventude brasileira na faixa etária de 15 a 24 anos de idade.

¹¹⁰ O Dicionário de Sociologia (1997, p. 5) define adolescência como sendo: “[...] o estágio no curso de vida que separa a infância da vida adulta. Trata-se de fenômeno relativamente recente, datando de fins do século XIX e encontrado sobretudo nas sociedades industriais. Nas sociedades não-industriais, crianças tornam-se economicamente produtivas em idade relativamente jovem e a puberdade vem a ser muitas vezes a ocasião de assumir o status pleno de adulto. Nas sociedades industriais, contudo, o período anterior à vida adulta é prolongado bem depois da puberdade e, não raro, até princípios da casa dos vinte anos. Esse fato permite que os jovens se preparem para as necessidades relativamente sofisticadas dos empregos industriais e os impede de competir por cargos com os adultos. Mais do que considerar a adolescência como inerente ao processo de envelhecimento, os sociólogos a vêem como um produto da organização social”.

O Relatório apresentado pela RITLA, o Instituto Sangari e o MCT, afirma que a consolidação da categoria juventude como etapa da vida do ser humano é relativamente recente na história da humanidade, ocorrendo de fato no final do Século XIX e principalmente no Século XX (WAISELFISZ, 2007).

O Caderno publicado pela Ação Educativa, - Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais – assegura que a definição de juventude pode ser desenvolvida a partir de diversos critérios, como a faixa etária, ou período da vida, categoria social, mas todas se vinculam ao ciclo existente entre a infância e a maturidade. Este período – juventude/adolescência – se inicia com as mudanças físicas da puberdade e em tese termina com a inserção no mundo adulto, caracterizada pelo “[...] fim dos estudos, viver do próprio trabalho, sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou co-responsável, casar e ter filhos”. Para o IBGE jovem é aquele que possui entre 15 e 24 anos de idade, independente dos quesitos apresentados anteriormente (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 7).

Já no Relatório elaborado pela RITLA, o Instituto Sangari e o MCT “[...] a juventude tem sido definida como um agregado estatístico o que possibilita juntar, em um mesmo conjunto, indivíduos diferentes categorizados pelo fato único de ser de tal ou qual idade”. E acrescenta ainda que esta fase se inicia entre os 13 e 15 anos de idade e termina por volta dos 24 ou até 29 anos de idade considerando-se diversos fatores para esta definição (WAISELFISZ, 2007, p. 11).

No Brasil, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que definiu que todo adolescente possui entre 12 e 18 anos, o termo juventude passou a ser utilizado de forma ampliada e a adolescência está inserida no período de juventude como uma primeira fase desta etapa da vida. Portanto, a adolescência é “[...] caracterizada principalmente pelas mudanças que marcam esta fase como um período específico de desenvolvimento, preparação para uma inserção futura.” Enquanto o termo juventude passa a se referir a fase posterior, de construção de trajetórias e de entradas na vida social (AÇÃO EDUCATIVA 2005, p.8).

O jovem é visto como um ator estratégico do desenvolvimento de capital humano, ator dinâmico da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas,

particularmente por fundações empresariais que viram nestes jovens protagonistas com papel especial na sociedade (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

Para a discussão proposta neste trabalho, entendo que os pontos de vista trazidos por Luis Antonio Groppo (2000), no livro “Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas”, é o mais adequado, já que o autor apresenta a juventude como uma categoria social fabricada pelos grupos sociais.

O autor apresenta, no capítulo denominado “A juventude como categoria social” (2000, p. 7-8), que:

[...] Podemos definir a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma ‘classe de idade’, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc. [...] uma representação sócio-cultural e uma situação social. [...] Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos.

Segundo este autor (2000, p. 60), para compreendermos mais claramente a constituição da adolescência e da juventude na sociedade moderna devemos:

[...] discutir a criação do conceito de ‘adolescência’ pela psicologia dos séculos XIX e XX. O cerne deste conceito, que define a juventude como ‘função de maturação do indivíduo’ na sociedade capitalista, tornou-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto ‘juventude’.

Groppo (2000, p. 18; 72), esclarece que “Encontramos, do século XIX até o início do Século XX, uma noção de juventude engedrada pelas práticas e discursos das instituições sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas, capitalistas, etc., noção legitimada pelas ciências modernas”. Esclarece também “[...] que a juventude na sociedade capitalista industrial pode ser concebida como período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo [...]”. Considera que há na sociedade capitalista industrial, além da tentativa de homogeneização dos jovens, a criação de uma cronologização do curso da vida individual com critérios objetivistas e naturalistas que delimitam os estágios da vida.

O autor (2000, p. 72) considera também, que pode-se conceber a juventude como um direito humano reconhecido pela modernidade e segue o texto fazendo a discussão sobre os direitos do homem na sociedade moderna alertando que:

Os direitos do homem são o discurso formal da justiça na sociedade moderna, discurso que torna teoricamente iguais todos os indivíduos, independente de sua origem social. Os direitos do homem formam a noção de justiça do imaginário igualitário ou democrático da sociedade moderna. Desse modo, a juventude, suas respectivas atribuições e cuidados seriam um direito de todos os indivíduos que se encontram neste período do desenvolvimento humano. Um direito que seria de todos não importando a classe ou o estrato social.

Mas se formalmente a sociedade moderna é igualitária, na realidade das relações sociais, da distribuição geopolítica de forças, da divisão internacional do trabalho, das diferenças de cultura, etnia, gênero, etc., ela é desigual ou diferenciada. Ou seja, a realidade social se compõe de estruturas de classe, de estratificações sociais, de diferenciações étnicas, de gênero, culturais, etc. As relações sociais e as diferenças limitam, impedem ou parcializam a aplicação dos direitos. Se a sociedade moderna é concebida sob um imaginário igualitário, move-se realmente como um sistema de classes ou um corpo estratificado que cria e reproduz a desigualdade social.

Para Groppo (2000, p. 43), esta juventude está concentrada em três principais tipos de grupos etários: “[...] o sistema escolar educacional, agências juvenis mantidas por adultos e grupos juvenis espontâneos”. A escola é responsável pela preparação do indivíduo “[...] em relação à grande especialização econômica e profissional da sociedade moderna, tarefa que está além das possibilidades da família”. Sobre o sistema escolar e a juventude, Groppo (2000, p. 57) afirma que: “a criança e em seguida, o jovem são submetidos a esta instituição que os isola do convívio promíscuo com os adultos, marca neles uma condição diferenciada e uma condição inferior”.

Groppo (2000, p. 50) considera que:

A sociedade cria um espaço especial para a convivência de indivíduos de uma mesma faixa etária e incumbem-os de tarefas e aprendizados que permitirão a eles transitar do mundo infantil mergulhado no particularismo dos grupos de parentesco para o mundo ‘adulto’ e da cidadania plena; contudo, os resultados produzidos pelo isolamento de indivíduos então chamados ‘adolescentes’ ou ‘jovens’ não são necessários ou totalmente ‘integrados’, funcionais ou satisfatórios. Primeiro, pelo fato de a multiplicidade social da modernidade produzir igualmente uma multiplicidade de intervenções das instituições, agências e organizações sociais que, mesmo possuindo um objetivo de fundo comum, agem com métodos e objetivos secundários os mais variados. Segundo, pelo fato de aqueles tidos como jovens reagirem das maneiras mais inesperadas diante da produção tutelada desse espaço isolado e transitório no curso da vida

dos indivíduos, ao formarem, esses jovens, outros grupos paralelos, independentes, informais ou marginais àqueles oficialmente constituídos.

Por fim, o autor (2000) considera que a juventude deixou de ser uma vivência transitória e passou a ser um estilo de vida identificado com o consumismo, ameaçada de ser acometida por uma certa anomia social, valorizada por uma multiplicidade de estilos de vidas e subculturas diversas.

Neste item, apresentei minimamente alguns conceitos e discussões relacionados à juventude e à adolescência e como percebo os estudantes do Grêmio Estudantil estudado nesta perspectiva. A seguir, também de forma resumida, já que os dados apresentados são apenas para situar o leitor nas discussões que vêm ocorrendo sobre o assunto, trago dados sobre a juventude sorocabana, oriundos de pesquisa quantitativa encomendada pela Secretaria de Juventude de Sorocaba (SEJU) realizada entre 15 de Novembro de 2006 e 15 de janeiro de 2007, abordando o Perfil do Jovem Sorocabano.

4.4.1 A Juventude Sorocabana

A referida pesquisa, executada pelo Instituto de Pesquisa (IPESO), foi encomendada pela Secretaria de Juventude de Sorocaba (SEJU), foi realizada entre 15 de Novembro de 2006 e 15 de Janeiro de 2007, visando abordar o perfil do jovem sorocabano.

Para a implementação da referida pesquisa, o IPESO dividiu a cidade de Sorocaba em 28 setores, com sorteio de 5 ruas por setor e, posteriormente, o sorteio de 3 domicílios. Em cada domicílio apenas um morador foi entrevistado. O Instituto utilizou o método descritivo estatístico com entrevistas domiciliares de homens e mulheres com idade entre 14 e 29 anos. Para o Plano Amostral foi utilizado o Método Probabilístico Estratificado Proporcional, valendo-se de cotas de proporcionalidade para sexo e idades.

Os resultados apresentados em gráficos com dados gerais e em tabelas com dados específicos apontaram que 72% dos jovens não possuem filhos, 70,6% são solteiros e 44% só pretendem se casar após os 25 anos de idade. 63,3% são a

favor das cotas para os negros nas Universidades Públicas, 47,2% acham que os políticos são todos corruptos e 23,1% acreditam que a principal necessidade do jovem hoje em dia é estudar e ter um diploma. 90,2% sentem orgulho de ser brasileiro e 88,1% não venderiam a Amazônia para melhorar a condição de vida dos brasileiros (SEJU, 2007).

Com relação ao trabalho e a qualificação profissional, 89,8% entendem que a escola é importante para o futuro profissional e 58,4% pretendem escolher a profissão que mais gostam independente desta apresentar o melhor salário ou mais vagas no mercado de trabalho e é na escola que 8,3% dos entrevistados tiram suas dúvidas sobre sexo e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) (SEJU, 2007).

No item o Jovem e a Educação, 35,5% estão estudando atualmente e 39,9% já concluíram o Ensino Médio. 24,1% estudam na rede pública estadual e para 27,4% dos entrevistados os amigos são o que mais gostam na escola, enquanto 18,4% responderam que o que mais gostam na escola são os professores. 13,2% acham que faltam computadores e material didático nas escolas, 21,9% acreditam que a escola os prepara bem para ocupar uma vaga no mercado de trabalho, 18,9% acham que a escola os prepara bem para ocupar um papel de liderança na sua comunidade e 18,7% que esta preparação é ideal para que possam passar no vestibular. Dos entrevistados, 55,3% pretendem cursar um colegial técnico profissionalizante.

Outro dado da pesquisa é que 99,6% dos entrevistados não participam de nenhuma organização político partidária, sindicatos ou movimentos populares – como por exemplo o Movimento dos Sem Terra –, 7% dos entrevistados, participam de organizações ligadas à igreja e à religião a que pertencem. 48,4% se sentem desinformados com relação à política, 44,1% não tem vontade de entrar para a política porque não se interessam e 37,5% por que acreditam que há muita corrupção. Por fim, 92,1% disseram não participar de nenhuma atividade ou trabalho voluntário, (SEJU, 2007).

Alguns dados apresentados nesta pesquisa foram comprovados nas conversas informais realizadas com os estudantes integrantes do Grêmio Estudantil estudado. A exemplo dos dados apresentados na pesquisa do IPESO, os jovens gremistas estudam na rede pública estadual, não possuem filhos, todos são solteiros, vêem a escola como fundamental para o futuro profissional.

Dando seqüência à discussão, abordo a seguir a prática do protagonismo juvenil, que aparece também na legislação educacional brasileira, e da resiliência, cujo objetivo é sensibilizar um conjunto crescente de jovens para, de forma voluntária e solidária, resolver os problemas que os cercam.

4.5 O Protagonismo Juvenil

Nos tópicos anteriores do presente capítulo, procurei apresentar o desenvolvimento do Grêmio Estudantil em São Paulo e, a partir de 2006, na cidade de Sorocaba, sob o suposto de que ele passa a ser um executor de tarefas seguindo as orientações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sob a orientação da Diretoria de Ensino de Sorocaba. Apresento a partir de agora, algumas considerações sobre o protagonismo juvenil e sua inserção no trabalho desenvolvido pelos Grêmios Estudantis.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 03, grifo dos autores), no artigo “Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio”, fazem a seguinte colocação sobre a palavra protagonismo:

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que *protagonistés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular.

Costa (2006, p. 20-21) autor do livro “Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática”, ao se referir ao protagonismo juvenil diz que: “Quando falamos em protagonismo juvenil, estamos nos referindo a um tipo particular de protagonismo, que é aquele desenvolvido pelos jovens [...]. Estamos tratando de adolescentes ou, no máximo, de adolescentes e de jovens adultos”.

Costa (2001, p. 26) no livro “Protagonismo juvenil passo a passo”, publicado em 2001, apresenta o protagonismo juvenil como uma proposta que:

[...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em idéias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade.

Aqui novamente faço um parênteses para lembrar algumas colocações feitas pelos integrantes do Grêmio Estudantil pesquisado. Costa (2001, p. 26), apresenta na citação acima, que o protagonismo juvenil é uma nova forma de relacionamento entre adultos e jovens, sem imposições por parte dos adultos, de forma que os jovens, com base em suas experiências, posicionem-se politicamente quando se encontrarem mais maduro.

De acordo com o Professor Coordenador do Grêmio Estudantil, tudo o que os gremistas propõem é “filtrado”, as atividades que serão desenvolvidas pelo Grêmio são determinadas pela Diretora da Escola e/ou DE, o que demonstra que as atividades são sim impostas e que os jovens irão se basear em práticas que atendem à uma determinada política, neste caso, a mesma defendida pelo Banco Mundial, ou seja, de qualquer forma, quando os gremistas realizam determinada atividade estão se posicionando politicamente. Isso não ocorrerá somente quando estes se encontrarem mais maduros, como defende Costa.

Para Costa (2006, p. 165)

“[...] o protagonismo não decorre de uma opção, mas uma opção, no momento oportuno, deverá ocorrer do protagonismo [...]. Em vez de optar para agir, o jovem age para optar [...]. O voluntariado social, o associativismo juvenil desvinculado de aparatos partidários, sindicais ou religiosos, a imprensa juvenil, os centros de convivência, as iniciativas esportivas e culturais auto ou co-geridas, junto com educadores e animadores adultos, são formas de ação capazes de propiciar aos jovens as condições para decidir e agir de forma autônoma, madura e responsável em face da complexa realidade político-social do nosso tempo.

O trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil estudado, em parte aparece na discussão proposta por Costa, mas estas ações junto com educadores e desvinculado de aparatos partidários que desenvolvem ações em prol do voluntariado social, não propiciam aos jovens condições para decidir e agir de forma autônoma, considerando a realidade político-social do nosso tempo, isto porque, em

nenhum momento as ações são propostas pelos próprios jovens, eles apenas executam o que foi “proposto/imposto” pela Direção da Escola e pela DE.

Costa, (2006, p. 22) registra que o protagonismo juvenil relaciona-se com a preparação dos jovens para a cidadania¹¹¹ e contribui diretamente para o desenvolvimento de qualidades úteis ao seu ingresso, permanência e ascensão no mundo do trabalho. A proposta de trabalho apresentada pela Diretoria de Ensino para o Grêmios Estudantil estudado também remete à preparação dos jovens para a cidadania, como cita o autor.

Costa (2006, p. 22) salienta ainda que o protagonismo juvenil “[...] diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem junto às pessoas do mundo adulto (educadores) na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na via social mais ampla”. E segue ainda afirmando que:

O objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, criativa e democrática em seu entorno social. As relações escola-comunidade, os programas não-formais de educação para a cidadania, o movimento estudantil do tipo novo (não instrumentalizado por organizações político-partidárias e ideológicas do mundo adulto), as ações nos campos do meio ambiente, da saúde, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e do empreendedorismo produtivo são exemplos típicos de áreas onde esse tipo de participação juvenil pode ser exercido de modo pleno.

Defende que no limiar da civilização cognitiva na qual estamos adentrando, mais do que acumular conhecimentos, devemos aproveitar as oportunidades que este mundo, em acelerado processo de mudança, oferece. Diz que, de acordo com o protagonismo político-social, os jovens nos anos 60 e 70 eram agentes de

¹¹¹ O Dicionário de Sociologia (1997, p. 34) conceitua cidadania como “[...] uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao Estado: 1) Direitos civis, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) Direitos Políticos, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) Direitos Socioeconômicos, que incluem o direito ao bem estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego. Nos documentos elaborados pela SEE/SP e conseqüentemente divulgados pela DE de Sorocaba, cidadania é a garantia de participação ativa na vida política e pública, garantindo a todas as pessoas o atendimento de suas necessidades básicas, principalmente materiais. Em uma das reuniões que a DE realizou com os Grêmios Estudantis da cidade de Sorocaba, foi distribuído aos estudantes o texto: “Democracia, Cidadania e Educação” de autoria de Ulisses F. Araújo, parte integrante do livro “A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências”. Neste texto (2002, p.38-39), o autor diz que os jovens “[...] devem ser instruídos a desenvolver competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias”. E segue dizendo que “Trabalhar na formação desse cidadão e dessa cidadã pressupõe considerar as diferentes dimensões constituintes da natureza humana: a sociocultural, a afetiva, a cognitiva e a biofisiológica, e atuar intencionalmente sobre elas [...] como condição para o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva na vida pública e política”.

transformação do mundo, tendo como proposta a ruptura do cotidiano e que os jovens dos anos 80 e 90, vêem o cotidiano como um terreno de atuação e estão sintonizados com uma única causa, proposta por organizações que estão em rede e atuam com estruturas horizontalizadas (COSTA, 2006).

Costa (2006, p. 110) apresenta neste livro - "Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática" – uma discussão sobre o jovem global tratando das diferenças entre os jovens de classe média e pobre ou de baixa renda e afirma que como a juventude "[...] é produto de um conjunto de dinâmicos histórico-sociais [...] os jovens são o resultado do ambiente econômico, social e cultural do seu tempo e das relações pessoais e sociais que estabelecem nessa fase da vida".

Afirma que diante das diferenças entre as classes sociais devemos falar de juventudes e não de uma única juventude. Estes jovens oriundos das periferias das grandes cidades vivenciam um processo de socialização bastante distinto dos jovens das camadas média e alta e têm nas escolas um espaço peculiar de socialização. Neste sentido, Costa (2006, p. 114) considera que:

Esses adolescentes, mais do que como parte dos problemas, devem ser vistos também como parte das soluções. Nesse segmento da nossa juventude, as ações de protagonismo juvenil são mais que necessárias. Elas representam uma forma construtiva de socialização e uma oportunidade real de desenvolver o seu potencial como pessoas, futuros profissionais e cidadãos.

A discussão trazida por Costa pode ser relacionada à proposta de trabalho feita pela Diretoria de Ensino de Sorocaba para o Grêmio Estudantil analisado, considerando que a escola a que pertence o referido Grêmio está localizada numa região periférica da cidade de Sorocaba e promove ações solidárias buscando resolver problemas reais surgidos na escola.

O referido autor (2006, p. 126) defende a proposta do protagonismo juvenil argumentando que ela:

[...] parte do pressuposto que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e sociais mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos.

O mesmo autor faz referência às definições da Convenção Internacional dos Direitos da Criança¹¹² que estabeleceu como preceitos fundamentais para a educação para a cidadania “[...] o direito de crianças e adolescentes terem sua opinião levada em conta nas questões que lhes digam respeito”; sendo a base da educação para a autonomia e responsabilidade, juntamente com os valores de justiça e de solidariedade, edificando a cidadania. A vivência dessa cidadania se dá pela ação em favor do bem comum, por meio de um ativismo democrático que envolva níveis crescentes de participação e de autonomia por parte dos adolescentes (COSTA, 2006, p. 138-139).

Dessa perspectiva, Costa (2006, p. 142) afirma que:

Mais do que exorcizar as situações de risco, o protagonismo juvenil procura preparar os jovens para a tomada de decisões baseadas em valores não apenas lidos e escutados, mas vividos e incorporados em seu ser. Jovens assim estarão, certamente, mais bem preparados para enfrentar os dilemas da ação coletiva que caracterizam a sociedade, onde a pluralidade e o conflito de pontos de vistas e de interesses entre pessoas, grupos e instituições, longe de ser uma patologia, são parte integrante do tecido social. Somente uma sociedade com tais características é digna de ser chamada de democrática e participativa. Sem encarar de frente a tarefa de formar as novas gerações nesse espírito, o Brasil continuará a ser o país que ainda não deu certo. O país que por não estender a todos os seus habitantes o exercício pleno do direito de ter direitos, ainda não foi capaz de enfrentar e de vencer os seus grandes desafios econômicos, sociais e políticos.

Tratando da questão do voluntariado, Costa (2006, p. 206-212) faz a seguinte pergunta: “Numa sociedade de desigualdades econômicas e sociais tão gritantes como a do Brasil de nossos dias, como possibilitar aos jovens a aquisição de competências básicas para o exercício pleno da cidadania?”. O autor traz como resposta a esta problemática um programa de voluntariado compreendido como empreendimento social, que busca a eficiência dos serviços e a qualificação dos voluntários e das instituições. E afirma também que

Quem acredita no voluntariado acredita na possibilidade de romper com o fatalismo, com a desesperança, com as atitudes meramente críticas ou reativas. Está disposto a contribuir para a formação de mentalidades pró-

¹¹² A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, foi adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. (Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/c17c8956-dc66-4aa7-9a93-776896a56a37/Default.aspx>>. Acesso em: 18 Jan. 2008).

ativas, capazes de promover a passagem para uma ordem produzida por todos e com todos. Os adolescentes voluntários devem, nessa perspectiva ser vistos como interlocutores e parceiros dos adultos [...]. A inclusão dos adolescentes na solução de problemas colabora não só para o desenvolvimento da auto-estima e da autonomia, mas também contribui para a organização e o fortalecimento da sociedade. São exemplos desses ganhos a melhoria do nível de informação e formação da população jovem, desenvolvimento de lideranças, solução de problemas e necessidades da comunidade, a articulação e o amadurecimento da sociedade civil e a construção de um novo imaginário social de cidadania, com base na responsabilidade, na cooperação, na solidariedade e no compromisso (COSTA, 2006, p. 213-215).

Para ilustrar a fala de Costa, retomo novamente o trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil analisado. Estes estudantes, que organizam festas e arrecadam fundos para a manutenção da infra-estrutura da unidade escolar, são os mesmos que participam das campanhas do agasalho e de doação de alimentos. Portanto, são voluntários e parceiros dos adultos, e são chamados a colaborar com a solução de problemas recorrentes na unidade escolar, fortalecendo desta forma a cooperação e a solidariedade, na perspectiva delineada por Costa.

O fortalecimento de parcerias e a difusão da necessidade de participação de toda a comunidade escolar também está exposta no Plano de Ação da Declaração de Jomtien (1990) – que integra a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – e relaciona “O progresso na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos [...]” ao fortalecimento das parcerias, considerando que, autoridades públicas e as comunidades são “[...] agentes-chave de todo progresso¹¹³”. De acordo com a Declaração as,

Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia¹¹⁴.

¹¹³ “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 1; tópico 16 (Disponível em: <http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 23 maio 2005).

¹¹⁴ “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 1.6; tópico 35 (Disponível em: <http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 23 maio 2005).

Em se tratando do compromisso das agências internacionais em auxiliar a implementação de programas e ações que busquem cumprir com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, o Plano de Ação sugere que devem-se priorizar esforços e cooperação em “experiências que envolvam a participação da famílias, comunidades locais e organizações não governamentais[...]”¹¹⁵.

Para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 02; 8-9) “[...] As DCNEM constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio”. Os autores afirmam também que é “no contexto dessa ênfase renovada à participação que surge o termo ‘protagonismo’ [...]”. A proposta do protagonismo juvenil apresentada nos documentos oficiais discute soluções imediatistas no sentido do jovem intervir na superação de situações problema, atuando de forma voluntária e em parceria com a comunidade, como pode ser observado no trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil estudado.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 8-9) avaliam que diante da proclamada necessidade de promover a formação de valores e de atitudes cidadãos, “[...] o protagonismo é encarado como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens”.

Estes autores salientam que “[...] é praticamente impossível compreender o conceito de “protagonismo dos jovens/alunos”, como proposto pelos documentos da reforma do ensino médio e como veiculado por diversos autores, sem considerar certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados [...]”. Ressaltam que “[...] o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”[...]” (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 2-3).

Esta nova forma de participação dos jovens desvia a atenção sobre o real problema, transferindo o debate político para a ação individual ou coletiva, encaminhando os jovens à adaptação e não à problematização. Esta prática atinge em especial os que fazem parte dos setores empobrecidos, no sentido de superar as adversidades. Elimina da discussão toda e qualquer premissa política e ideológica, indicando ao jovem que estas determinações são para o futuro e que não fazem

¹¹⁵ “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, item 3.3; tópico 45, alínea b (Disponível em: <http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 23 maio 2005).

parte da sua construção histórica enquanto ser humano. Ilustrando esta fala, recorro novamente aos relatos apresentados pelos gremistas, no sentido de resolverem os problemas imediatos sem nenhum tipo de questionamento ou problematização dos fatos apresentados.

De acordo com Neves (2005, p. 85-126), responsável pela organização do livro “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, a proposição desta nova cultura cívica bastante difundida nas escolas, convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo a iniciativa de ações voluntárias que contribuem com a educação pública. Canaliza-se desta forma, toda a indignação do ser humano, diante das injustiças sociais na realização de trabalhos voluntários, transformando essa energia, que poderia ser contestadora, em necessidade de ajudar, onde o importante é que cada uma faça sua parte.

Neste sentido, Pescuma (1990, p. 27) entende que:

A palavra participação, como se vê, tem impregnado os detentores de discursos reacionários, pois é mais fácil dividir “aparentemente” o poder, quando as pessoas têm a sensação de estarem fazendo parte de um processo decisório, ou quando são consultadas e tem a possibilidade de emitir opiniões. Tais opiniões, contudo, somente são permitidas em instâncias secundárias. Essas limitações nem sempre são percebidas pelas pessoas que, pelo simples fato de serem ouvidas, tendem a executar suas tarefas com mais eficiência (grifo do autor).

A discussão sobre o protagonismo juvenil trazida neste item pode ser verificada de forma concreta no trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil estudado, seja na realização das festas que geram fundos para a unidade escolar seja no desenvolvimento de ações como a Campanha Ser Solidário é 10!.

Ocorre que, segundo Costa (2006, p. 22), o protagonismo juvenil está relacionado à atuação em ações criativas, construtivas e solidárias dos jovens no sentido de resolver problemas reais e por meio desta prática, construam sua autonomia.

Como pôde ser verificado nos relatos apresentados pelos gremistas, estes atuam de forma tutelada, ou seja, as atividades que desenvolvem são determinadas ou pelo Professor Coordenador ou pela direção da unidade escolar ou mesmo pela DE. Mesmo em se tratando da criatividade ela é limitada, a partir do momento que os gremistas recebem todas as informações do que deve ser feito.

As atividades construtivas e solidárias que buscam resolver os problemas imediatos da unidade escolar visando a autonomia dos alunos, ocorre não no sentido de mudar a realidade, ou de esclarecer os jovens e a comunidade escolar sobre os problemas que os afetam, mas sim no sentido de amenizá-los.

Tendo apresentado o protagonismo juvenil e tentado demonstrar sua prática no trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil analisado, desenvolvo, no tópico a seguir, as características da resiliência, tratada como caminho para a formação cidadã, onde o indivíduo torna-se capaz de vencer dificuldades e obstáculos por mais fortes e traumáticos que elas sejam, por sua força de vontade e desejo de vencer, sem considerar as questões políticas, sociais e econômicas que cercam a problemática, tendo na prática do protagonismo juvenil – o jovem sendo o ator principal – um aliado fundamental para sua efetivação.

4.6 A Resiliência

Fazendo uma recapitulação do que já foi visto, iniciei este escrito com uma apresentação breve da história do movimento estudantil, apresentei também a proposta de Grêmio Estudantil tanto da SEE/SP quanto das entidades estudantis UBES e UMES/SP e como o trabalho do Grêmio Estudantil vem sendo tratado na cidade de Sorocaba, sob a coordenação da Diretoria de Ensino da cidade. Tratei também aspectos do protagonismo juvenil e passo a partir de agora a tratar da resiliência, habilidade que possibilita ao indivíduo acomodar-se e reequilibrar-se constantemente frente às adversidades. Amparada no protagonismo juvenil, tal concepção propõe ao indivíduo a superação de dificuldades por seu esforço próprio.

Tavares (2001, p. 46, grifo do autor) organizador do livro “Resiliência e Educação” traz a definição etimológica da palavra resiliência, originária da “[...] palavra *resilio* de re + salio “ser elástico”, como por exemplo, uma bola de borracha, uma verga de aço”. E segue afirmando que:

“[...] do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se também de uma qualidade, uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo

resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente

Antunes (2003, p. 13) em seu livro “Resiliência: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade” apresenta a resiliência como uma capacidade, um conceito extraído da física que

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Anabela (2001, p. 78) no artigo intitulado “Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping”, afirma que “[...] na sociedade emergente as mudanças fazem parte do dia-a-dia; são cada vez mais rápidas e mais profundas e exigem constantes esforços de adaptação”. Neste sentido, diz ainda que:

Uma das grandes apostas para o próximo milênio será tornar as pessoas mais resilientes e prepará-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita resistir a situações adversas que a vida proporciona, pelo que se torna imperioso identificar os fatores de risco e particularmente os fatores de proteção pessoais e interpessoais.

Para Tavares (2001, p. 43), “[...] a resiliência é um conceito novo para uma realidade antiga que hoje assume um significado especial na formação das camadas mais jovens e nos grupos sociais de alto risco ou sujeitos a elevados níveis de desestruturação e de stress”. Diz ainda, que o desenvolvimento da resiliência nos sujeitos passa pela mobilização e ativação de suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer.

Yunes (2003, p. 77) no artigo “Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família”, acrescenta que os principais traços vistos como características fixas da resiliência são “[...] a sociabilidade, a criatividade na resolução de problemas e um senso de autonomia e de proposta”

Tavares (2001, p. 60), afirma que a resiliência não deve ser um atributo individual, mas pode estar presente também nas instituições ou organizações, gerando desta forma, uma sociedade mais resiliente, onde todas as pessoas serão reflexivas, inteligentes, livres, responsáveis e competentes.

Para Cowan, Cowan & Schulz (1996, apud TAVARES, 2001 p. 27) a resiliência “[...] refere-se a processos que operam na presença de risco para produzir conseqüências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência de risco”.

Assis, Pesce & Avanci (2006, p. 14-18), no livro “Resiliência, enfatizando a proteção dos adolescentes” afirmam que a resiliência está ancorada na adversidade e na proteção e que “[...] se descarta a idéia de que a resiliência é um fator específico apenas para o indivíduo. Pelo contrário, a capacidade de superação de adversidades é uma qualidade que existe e que pode ser incentivada em qualquer instituição ou grupo social, como família, escola, comunidade ou organização profissional. E asseguram que “[...] a resiliência deve ser sempre relativizada e entendida dentro de um conjunto amplo de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo”.

Abordando a questão da formação do cidadão da sociedade emergente, Tavares (2001, p. 48) considera que

Os sistemas de Educação e Formação do cidadão para a nova realidade social que é a nossa deverão possibilitar o desenvolvimento de mecanismo físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um ator ou, melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e otimização da sociedade em que vive.

Ao tratar das bases pedagógicas de uma escola resiliente, Antunes (2003) sugere que professores e alunos tenham sentimento crítico e reflitam sobre o que é essencial aprender, privilegiando o presente e

[...] desenvolvendo competências e habilidades para o fortalecimento das condições de resiliência e busca de saídas, fomentando o espírito associativo e sistêmico para desenvolver lideranças que possam interferir na construção do futuro que se busca. É essencial aprender a aprender (ANTUNES, 2003, p. 36).

Para este autor, moradores de favelas, cortiços, sem teto, seriam exemplos de pessoas ou comunidades resilientes, assim como “[...] grande parte dos alunos da escola pública brasileira e seus professores [...]”. Esta resiliência aparece com graus diversificados que podem ser alterados pela educação. Consiste na necessidade de ser ágil, facilidade em acolher as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos,

incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a sua automotivação (ANTUNES, 2003, p. 16).

Relacionando o exposto acima com a pesquisa realizada com o Grêmio Estudantil, ressalto que o conceito de resiliência, vem acompanhado do conceito de protagonismo. Considerando que a escola em questão é da rede pública estadual e está localizada numa região periférica, estes gremistas buscam com a ajuda dos adultos – como dito na discussão do protagonismo – resolver os problemas da unidade escolar, e isto ocorre sem abatimento ou desesperança e as ações solidárias e voluntárias ganham espaço e se ajustam rapidamente à realidade apresentada.

Tavares (2001, p. 49), quando trata de professores e alunos, na perspectiva de uma sociedade emergente, onde é necessário o desenvolvimento de estruturas de resiliência afirma que estes

[...] terão que experienciar o mundo em que vivem com a sua riqueza e a sua pobreza, os seus êxitos e os seus fracassos, as suas vitórias e as suas derrotas, as suas alegrias e os seus dramas, a sua abundância e a sua miséria, a sua felicidade e a sua infelicidade, a sua esperança e o seu desespero. Os nossos professores e alunos terão que levar para a as salas de aula das ciências, das letras, das artes e das técnicas também as grandes preocupações que, no mundo de hoje afligem a humanidade, como o desemprego, a pobreza, a violência, a insegurança, a miséria e todas as outras formas de injustiça e exclusão social. O grande contributo de todos esses saberes e tecnologias deverá ser o facilitar a solução desses problemas que a formação do novo cidadão deverá refletir.

Portanto, para Tavares (2001) a resiliência será o novo rosto da sociedade emergente, que será mais esclarecida, autêntica, cordial, tolerante e solidária.

Assis, Pesce & Avanci (2006), apresentam a escola como local em que as desigualdades sociais estão cristalizadas na vida dos alunos, um local conflitivo e saturado no sentido social, onde adolescentes menos resilientes apresentam dificuldades de relacionamento, enquanto que os mais resilientes demonstram determinação e capacidade de adaptação.

Para Barbosa (2008), em artigo publicado no site “Vox Scientiae¹¹⁶”, com o título “Resiliência? O que é isso?” diz que no campo educacional, dois fatores se

¹¹⁶ Artigo de autoria de George Souza Barbosa, com o título: Resiliência? O que é isso?”, foi publicado no site Vox Scientiae e é um produto do Núcleo José Reis de Divulgação Científica da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP), responsável pela publicação da Revista Eletrônica dos alunos do Curso de Especialização em Divulgação Científica. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxscientiae/george_barbosa_38.htm>. Acesso em: 28 Set. 2008.

encontram relacionados: “[...] O primeiro diz respeito à resiliência da escola enquanto instituição que reúne diferentes sistemas humanos. O segundo contempla o aspecto particular da pessoa do professor e do aluno”. O autor segue ainda dizendo que “[...] A falta de flexibilidade em situações de traumas e sofrimentos é uma das dificuldades para harmonizar um projeto de vida”.

O autor afirma ainda que a resiliência possui 7 características próprias e mensuráveis denominadas de Fatores de Resiliência. São elas:

A administração das emoções, descrita como a habilidade de se manter calmo sob pressão; O controle dos impulsos, compreendido como a habilidade de não agir impulsivamente e a capacidade de mediar os impulsos e as emoções. Otimismo, a habilidade de ter a firme convicção de que as situações irão mudar quando envolvidas em adversidades e manter a firme esperança de um futuro melhor. A análise do ambiente, descrita como a habilidade de identificar precisamente as causas dos problemas e adversidades. A empatia, revelando a habilidade de ler os estados emocionais e psicológicos de outras pessoas. Auto-eficácia, como a convicção de ser eficaz nas ações. Alcançar Pessoas, a habilidade de se conectar a outras pessoas para viabilizar soluções para as intempéries da vida.

Antunes (2003, p. 68) tratando da necessidade de tornar alunos resilientes em competentes afirma que é fundamental

[...] prepará-los para que dominem conhecimentos, sabendo mobilizá-los e aplicá-los de forma eficiente nas diferentes situações. Nesse aspecto, diferem de alunos de estabelecimentos onde se aplica uma educação convencional para os quais o domínio do saber raramente implica em sua mobilização.

Dessa maneira, o professor resiliente tem como tarefa desenvolver competências e habilidades em seus alunos apresentando-lhes o conhecimento, mas treinando-os também para que descubram para que serve esse conhecimento, como e quando deve ser o mesmo aplicado. Na escola resiliente nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo, tal como ocorre nos sistemas convencionais de ensino. Dessa forma, ao se trabalhar competências e habilidades, transforma-se dados e informações em conhecimento e cultura e todo o conhecimento que na escola existe de nada valerá se não se colocar a serviço das inteligências, isto é, dos projetos pessoais de cada pessoa.

Entendendo que competência é um processo onde o que interessa é a possibilidade de mobilizar recursos da mente, agindo de acordo com a necessidade da situação apresentada, o autor propõe também o desenvolvimento da exploração de inteligências e linguagens em um currículo resiliente, sem programas fixos, que

privilegia a análise do agora, visando à frente a preparação para o mundo globalizado e neste sentido promova

“[...] círculos de debates para práticas cooperativas, estimulando a verbalização [...] contextualizando para a vida cotidiana as notícias da televisão, rádio ou jornal, promovendo campanhas de solidariedade e, mais que isso, buscando engajar o aluno em associações que cuidem do meio ambiente ou de outras questões que acreditarem relevantes, valorizando os bons exemplos, desenvolvendo trabalhos sobre pessoas ou ações relevantes para a comunidade e sobre aquelas ações que demonstrem autenticidade nas atitudes contra o preconceito, pedofilia, machismo, sexismo e outras deformações sociais (ANTUNES, 2003, p. 52).

Novamente, é possível relacionar a discussão apresentada com o trabalho proposto pela Diretoria de Ensino de Sorocaba e realizado pelo Grêmio Estudantil analisado, lembrando que este promove práticas cooperativas e campanhas de solidariedade em prol da comunidade escolar, enquanto que a DE de Sorocaba incentiva e valoriza os bons exemplos.

Outra discussão apresentada pelo referido autor é sobre a organização da escola resiliente, afirmando que é “[...] indispensável que professores, funcionários e alunos estejam sempre envolvidos em projetos que visam a dinâmica interação da escola ao meio que acolhe [...]”, incluindo pais, mães, vizinhos e moradores, que devem ser estimulados a participar ativamente, não apenas como voluntários, mas como parceiros, buscando a construção de uma escola inclusiva (ANTUNES, 2003, p. 90).

Quando apresenta a discussão sobre a formação de um novo cidadão, que atenda as necessidades de novas organizações inseridas numa sociedade mais inteligente, cognitiva, reflexiva e auto-regulada, Tavares (2001, p. 63-64) diz ser urgente “[...] passar à ação, assumindo a idéia de que o desenvolvimento de capacidades de desenvolvimento no sentido de tornar as pessoas e organizações mais resilientes é uma prioridade na formação do novo cidadão”.

O mesmo autor sugere – sem mudar o modo de produção existente – ser “[...] preciso criar um outra mentalidade, mais compreensiva, mais flexível, mais resiliente, que possibilite uma partilha mais justa e alargada dos bens pelo maior número, e se possível, por toda agente”.

Tavares (2001, p. 65) por fim, salienta que:

O desenvolvimento de capacidades de resiliência na formação de cidadãos e profissionais para a sociedade emergente parece impor-se simplesmente pelo seu significado sem ser preciso fazer a sua demonstração. Entender esta mensagem e pô-la em movimento é contribuir para a construção de sociedades menos burocratizadas mais democráticas, solidárias e tolerantes, humanas. Visto que, por natureza, é inerente ao ser humano enquanto pessoa ser flexível e persistente, resiliente.

Para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 5), a resiliência, ancorada na discussão do protagonismo juvenil está direcionada aos jovens das classes mais empobrecidas da sociedade e assinalam:

A freqüente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente voluntárias, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da resiliência. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do esgarçamento social, de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes [...].

Essa proposta de participação dos jovens por meio de ações solidárias e meritórias, diante das necessidades imediatas da comunidade escolar, segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 6):

[...] carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós-industrialismo” designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. [...]. Tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONG's e outras instituições, responsabilidades que cabem ao estado [...].

Além disso, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), afirmam ainda que esta prática, transfere para os jovens, principalmente dos setores mais pobres da sociedade, conforme o conceito de resiliência, a responsabilidade pela superação das adversidades que encontram, superando de forma individual a segmentação social.

Neste sentido, o Relatório do Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, elaborado no ano de 2006, com o objetivo de propiciar a dirigentes do setor educacional informações

relevantes sobre o desempenho das escolas, defendeu que as escolas e a comunidade local tenham maior controle e mais responsabilidades pela educação e que o Estado deve supervisionar o desempenho de todos os envolvidos no processo educacional no sentido de assegurar que as metas previamente determinadas sejam alcançadas

Defendem também a tendência crescente da responsabilidade social corporativa, com a presença das empresas no provimento de uma melhor educação e que os países determinem políticas que apresentem um bom custo-benefício, citando como exemplo o FUNDEF.

Tratei até agora do trabalho desenvolvido pelos Grêmios Estudantis e apresentei o protagonismo juvenil e a resiliência. No próximo item apresento a discussão da apropriação e da objetivação desta realidade já observada, levando-se em conta a discussão do cotidiano e como isso aparece na formação dos indivíduos.

4.7 Apropriação e objetivação no cotidiano Escolar: discutindo a formação dos indivíduos

Nos tópicos anteriores procurei mostrar as propostas da Diretoria de Ensino de Sorocaba para o trabalho do Grêmio Estudantil, como estes atuaram no ano de 2007 e em seguida o que se propõe com o protagonismo juvenil e a resiliência, particularmente no ambiente escolar. A partir de agora, passo a falar da formação do indivíduo, relacionando-o com os processos de objetivação e apropriação no cotidiano da unidade escolar.

Começando pelo entendimento do conceito de cotidiano, Heller, no livro: “O cotidiano e a história” publicado no Brasil em 2004, traz esta discussão no capítulo denominado “Estrutura da vida cotidiana” (p. 17). Para a autora, “A vida cotidiana é a vida de todo homem, [...] é a vida do home inteiro”. Para Heller (2004, p. 18) “São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”; a vida cotidiana é heterogênea.

A autora argumenta que o homem nasce inserido em sua cotidianidade, adquire as habilidades imprescindíveis para a vida em sociedade e aprende a manipular coisas. Essa assimilação de coisas é também a assimilação das relações sociais. Essa assimilação das relações sociais ocorre em grupos, sendo um destes grupos a escola, “[...] que estabelece uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (p. 19).

Heller (2004, p. 24) afirma que “[...] A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas”. E acrescenta:

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana.

Ou seja, quanto mais o homem pensa num coletivo em detrimento de sua particularidade, mas sem abolir sua particularidade, mais ele é capaz de decidir seus atos elevando-os acima da cotidianidade. Heller (2004, p. 29) afirma que “A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade [...]” e essa espontaneidade “[...] é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana”. Essa espontaneidade a que se refere a autora, diz respeito tanto às motivações particulares quanto coletivas.

Na vida cotidiana, o homem atua levando em consideração tanto a probabilidade quanto a possibilidade. Na vida cotidiana toda ação realizada sobre a base da probabilidade indica um economicismo, onde o que se procura é o alcance de uma maior eficiência com o menor esforço possível.

Heller (2004, p. 31) afirma também que “o pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas” que não é práxis, - pois as ações cotidianas não são atividades humano-genéricas conscientes. As atitudes da vida cotidiana levam em consideração a igualdade de conceituação do que é correto e do que é verdadeiro.

Neste sentido a autora (2004, p. 32-33) atenta para a relação entre as atividades cotidianas e os interesses de classe e a questão da ideologia, afirmando que:

Até mesmo os juízos e pensamentos objetivamente menos verdadeiros podem resultar corretos na atividade social, quando representarem os

interesses da camada ou classe a que pertence o indivíduo e, desse modo, facilitarem a esse a orientação ou a ação correspondente às exigências cotidianas da classe ou camada em questão. É indiscutível que uma ação correspondente aos interesses de uma classe ou camada pode se elevar ao plano da práxis, mas nesse caso superará o da cotidianidade; a teoria da cotidianidade, nesses casos, converte-se em ideologia, a qual assume uma certa independência relativa diante da práxis cotidiana, ganha vida própria e, conseqüentemente, coloca-se em relação primordial não com a atividade cotidiana mas com a práxis.

Para Heller (2004, p. 34), dois sentimentos também ocupam lugar privilegiado na vida cotidiana, a fé e a confiança. “[...] confiança é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraíza sempre no individual-particular”. Heller traz ainda para a discussão outros conceitos que integram a vida cotidiana que são: a analogia, os precedentes, o juízo provisório, a ultrageneralização, a mímese e a entonação¹¹⁷. E segue afirmando que:

[...] as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação¹¹⁸ da vida cotidiana.

Heller (2004, p. 37-38) afirma ainda que “A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”, mas nem por isso “[...] é de nenhum modo necessariamente alienada” e ressalta que “[...] Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”.

¹¹⁷ Para Heller (2004, p. 34-36) Os juízos ultrageneralizadores são também juízos provisórios que se baseiam na confiança. Os juízos provisórios advindos da ultrageneralização que se baseiam na fé são considerados pré-juízos ou preconceitos. A analogia é um mecanismo que atua no conhecimento cotidiano do indivíduo. Ocorre quando “[...] classificamos em algum tipo já conhecido por experiência o homem que agora queremos conhecer sob algum aspecto importante para nós e essa classificação por tipos permite nossa orientação”. O uso dos precedentes pode ser considerado como um indicador útil tanto para o comportamento quanto para a atitude. A mímese seria a imitação e a entonação se refere à colocação tonal do indivíduo em determinado meio.

¹¹⁸ No Dicionário do Pensamento Marxista, alienação “No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados (1) aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou (2) à natureza na qual vivem, e/ou (3) a outros seres humanos, e – além de, e através de, (1), (2), e (3) – também (4) a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “auto-alienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação).

Essa alienação existe “[...] quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 2004, p. 38). E a sociedade capitalista exacerbou ao extremo essa contradição.

Por fim, Heller (2004, p. 41), considera ser imprescindível a superação da alienação para a condução da vida na perspectiva da humanização dos indivíduos. Por certo, é possível que haja empenho para essa humanização, mesmo na sociedade alienada, enquanto um desafio que confronta esta realidade.

Pela discussão apresentada e considerando os dados levantados nas conversas com os gremistas, entendo ser prematuro dizer que estes estudantes se encontram inseridos num cotidiano alienado, mas é necessário compreender como ocorre a formação dos indivíduos neste cotidiano apresentado, já que trago como premissa que o Grêmio Estudantil é um destes espaços de formação dos indivíduos.

Neste sentido, apresento a discussão promovida por Duarte (1999, p. 8) sobre a formação dos indivíduos. Segundo este autor, “[...] a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais”. Entendendo que a educação é um ato político, Duarte (1999, p. 13) assegura que:

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. [...] A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana.

Para a reflexão sobre o processo de formação do indivíduo, apresento as categorias: objetivação¹¹⁹ e apropriação, que conforme Duarte – referenciado em Marx - (1999, p. 15) “[...], expressam a dinâmica pelo qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história”. Citando Marx, o autor afirma que:

[...] o homem ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação.

¹¹⁹ O Dicionário de Filosofia (1996, p. 199) considera objetivação como sendo o “Ato de tomar como objeto real uma imagem, como em uma alucinação. Segundo as concepções do empirismo associacionista na psicologia, a objetivação é a operação pela qual a consciência exterioriza suas sensações e as imagens que forma, tomando-as como objetos e situando-as espacialmente.

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas enquanto produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação) (DUARTE, 1999, p. 16).

Segundo Duarte (1999), os processos de objetivação e apropriação são fundamentais para a formação tanto do gênero humano¹²⁰ quanto dos indivíduos. Para este autor, no caso do ser humano, a reprodução biológica assegura a continuidade da espécie e não a produção do gênero humano, somente a atividade vital humana assegura a sobrevivência do indivíduo e a existência da sociedade. Essa atividade vital humana, quando realizada sob as relações sociais de dominação, quando transformada em mercadoria, torna-se um meio de sobrevivência e não um fim.

Neste sentido Duarte (1999, p. 29) esclarece que:

[...] a atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a existência física do indivíduo, mas aquela que reproduz as características fundamentais do gênero humano. Na medida, porém, em que o trabalhador, para poder sobreviver, não tem outra alternativa a não ser vender sua força de trabalho, vender sua atividade vital, esta transforma-se em meio para satisfazer uma única necessidade, a de manter sua existência física.

Duarte (1999) considera que o ser humano precisa assegurar por meio de sua atividade tudo aquilo que seu organismo precisa para sobreviver e para garantir esta sobrevivência o homem produz os meios para satisfazer estas necessidades, transformando tanto a natureza quanto o próprio homem. Um objeto natural transformado pelo homem, passa a ter, a partir de então, mais do que uma mera função natural, passa a ter uma função social, atendendo às necessidades da atividade humana. O objeto é, então, resultante da vontade e da atividade do homem.

¹²⁰ Para Duarte (1999, p. 42) “[...] As características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero humano, razão pela qual eles têm que delas se apropriar. Já as características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos através do mecanismo biológico da hereditariedade”. No caso dos animais a evolução da espécie se dá pela herança genética, ou seja, os animais recebem geneticamente as características fundamentais da espécie que se desenvolverá de acordo com as condições ambientais, já as variações de comportamento são sempre de acordo com as necessidades de adaptação no sentido de garantir sua sobrevivência. No caso do gênero humano, estas características não são transmitidas geneticamente, mas, são criadas e desenvolvidas num processo histórico, a partir da apropriação da natureza pelo homem.

Este objeto transformado em um instrumento pelo homem, segundo Duarte (1999, p. 35) “[...] passa a ser uma objetivação (enquanto produto do processo de objetivação), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana”. Para resumir a relação entre objetivação e apropriação, Duarte (1999, p. 35) diz que: “[...] o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inserí-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza”.

Mas não há processos de objetivação e apropriação apenas na produção e utilização de objetos naturais transformados pelo homem. Estes processos ocorrem também com a linguagem e as relações entre os seres humanos. A linguagem por exemplo “[...] é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou [...] é uma síntese da atividade do pensamento” (DUARTE, 1999, p. 37).

No caso das relações entre os seres humanos, para Duarte (1999, p. 38), estas se caracterizam por

[...] determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando, e sendo apropriadas por cada pessoa durante sua vida. [...] significa acúmulo de experiência, síntese de atividade humana, de tal forma que cada ser humano se apropriando dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas sim da história da atividade dos outros homens.

Neste sentido, cada geração se apropria do que ocorreu com as gerações passadas, para que, de posse desse conhecimento, produza novas objetivações que darão continuidade à história das gerações. Como diz Duarte (1999, p. 40) “[...] a relação entre objetivação e apropriação, se realiza sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes”.

A formação do indivíduo, ocorre por meio de um processo educativo, quando este se apropria dos resultados da história social e se objetiva no interior dessa história, ou seja, o ser humano só pode desenvolver suas faculdades humanas por meio do processo de objetivação. Este, - o processo de objetivação – para ocorrer,

necessita que o indivíduo tome para si tudo o que foi conhecido e construído pelas gerações que lhe antecederam.

Martins (2004, p.55), sintetizando estas questões, considera que

[...] a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social. Neste sentido, podemos considerá-la uma das principais constituintes do 'corpo inorgânico', isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos etc. apropriados por exigências de humanização.

Rosler (2004, p. 77) afirma que a educação toma rumos que atendem à vontade dos homens, segue determinados planos e interesses sociais. Portanto, a prática educativa está comprometida com as demandas sociais. No caso de sociedades como a brasileira, comprometida com as demandas materiais e sociais do capital. Isso se verifica na discussão existente em torno da educação calcada no aprender a aprender, que propõe a formação de seres humanos melhores, tanto do ponto de vista intelectual, quanto afetivo e social, que estejam adequados às exigências da adaptação da sociedade moderna, a sociedade capitalista. E segue afirmando que:

A educação, como todo campo social, é palco de uma série de embates de caráter ideológico [...]. Todos eles, entretanto, tendo como pano de fundo uma única e essencial disputa: a luta entre uma educação que contribua para a transformação da realidade social vigente, para a superação das condições sociais desumanas em que vive a grande maioria dos indivíduos e que, assim, contribua para a humanização e universalização destes homens, contra uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações sociais de dominação que impõem condições sociais de alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento, isto é, o empobrecimento da individualidade humana.

Rosler (2004, p. 81) afirma ainda que só quem pode “[...] transformar a realidade social de uma época e lugar são os homens, e para tanto esses mesmos homens precisam querer fazê-lo e saber como fazê-lo, isto é, possuir as condições objetivas, as ferramentas prático-intelectuais concretas para realizar essa transformação”.

Portanto, esta educação que se apresenta – calcada nos quatro pilares da educação – no sentido de atender as demandas do capital, não contribui para a

formação de um indivíduo capaz de superar as atuais relações sociais de alienação vigentes. Ao contrário, contribui e reforça a manutenção da realidade social atual.

Iniciei este terceiro capítulo explicitando algumas discussões sobre o ressurgimento dos Grêmios Estudantis particularmente em São Paulo, a partir da promulgação da Lei do Grêmio Livre em 1985. Em seguida, quais as propostas que SEE/SP apresenta intervindo no funcionamento destas organizações por meio das Diretorias de Ensino, utilizando como exemplo um Grêmio Estudantil da cidade de Sorocaba/SP.

Na sequência, apresentei alguns conceitos sobre o que se entende por juventude, um perfil resumido da juventude sorocabana e as recentes discussões sobre a necessidade do protagonismo juvenil e da resiliência. Para finalizar o capítulo, trouxe a discussão sobre o cotidiano e sobre a objetivação e a apropriação como fundamentais para a formação dos indivíduos, relacionando as discussões com os relatos obtidos nas conversas informais realizadas tanto com o Professor Coordenador do Grêmio Estudantil, quanto com seus integrantes, durante a gestão do ano de 2007.

5 CONCLUSÕES

O problema que orientou este escrito foi: Como as reformas educacionais que ocorreram nos anos 90 do Século passado influenciaram a configuração do Grêmio Estudantil dentro da unidade escolar e como ocorre a formação do indivíduo neste contexto? Entendendo o Grêmio Estudantil como espaço de trabalho coletivo e de discussões, assumi como hipótese que com a prática do protagonismo juvenil difundido no contexto das reformas educacionais, temos a formação de um indivíduo resiliente e apto às mudanças de um mundo em constante transformação, valorizando o trabalho voluntário e solidário, conforme pode ser observado nos relatos apresentados pelo Grêmio Estudantil em questão.

Para a realização da discussão proposta, iniciei este trabalho relatando na Introdução deste escrito um breve resumo sobre minha vivência no movimento estudantil secundarista na década de 80/90 do Século passado, experiências riquíssimas que contribuíram para minha formação enquanto ser particular e ser genérico, pertencente ao gênero humano. Nesta vivência, pude me apropriar das objetivações de gerações passadas, do movimento estudantil a que faço referência no Capítulo I. Pude também vivenciar a suspensão do cotidiano, na medida em que era possível pensar e agir a favor do coletivo, do humano genérico, de forma consciente, saindo do cotidiano alienado propiciado pela vida cotidiana.

A idéia deste escrito, em nenhum momento, foi o de comparar o movimento estudantil ocorrido na década de 60 do Século passado, com o movimento estudantil verificado no ano de 2007 na cidade de Sorocaba. Isto porque são realidades diferentes, que ocorreram em conjunturas diferentes e com pessoas diferentes. Quero aqui, demonstrar como as reformas educacionais chegaram no Grêmio Estudantil, como determinações de organismos internacionais, que a princípio parecem nada ter a ver com o Movimento Estudantil tal como ocorre na prática.

A política educacional, delineada pelo capitalismo, sugerida pelas agências internacionais, se efetivou no trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil, por meio das reformas educacionais elaboradas e aprovadas na década de 90 do Século passado.

No Capítulo I deste escrito, faço um resgate da história do movimento estudantil. A idéia inicial foi situar o leitor sobre os acontecimentos mais importantes e também demonstrar o papel desempenhado pelo movimento estudantil na vida política do país, particularmente na luta pela redemocratização do país.

Há claramente uma ênfase na década de 60 do Século passado, período em que a ditadura militar instalada no país não apenas cerceou ou limitou o direito das pessoas se manifestarem – contra o governo - mas, ela, friamente matou, torturou e promoveu o desaparecimento de centenas de pessoas.

Estas pessoas, na grande maioria estudantes e particularmente os universitários, defendiam um mundo e um país mais justo, igualitário, soberano, defendiam as mesmas idéias de Marx, Engels, Fidel e Chê, se indignavam com qualquer injustiça que ocorresse em qualquer lugar do mundo, com qualquer pessoa.

Estes estudantes, organizados em suas entidades estudantis, naquele momento a UBES e a UNE, promoveram e incentivaram no meio estudantil discussões políticas e ideológicas não apenas de problemas nacionais mas também de problemas internacionais e, como diria Chê, sem perder a ternura jamais. Com a sensibilidade que os revolucionários possuem, perceberam a necessidade da organização e fortalecimento do movimento estudantil. Para consolidar este trabalho contaram com os integrantes do CPC da UNE, que congregou artistas, intelectuais e estudantes em torno de propostas nacionalistas.

A ditadura militar ocorrida na década de 60 do Século passado, deixou clara a força da juventude brasileira naquele momento. A ditadura fechou as entidades estudantis, prendeu seus principais líderes, matou inocentes, como Edson Luís, mas nunca conseguiu calar a juventude. Por isso, entendo que resgatar esta história é fundamental para que nunca, de forma alguma, a nossa sociedade, e particularmente os estudantes, se esqueçam destes nossos heróis, que lutaram e com seu sangue garantiram um país mais democrático – não exatamente como eles queriam – talvez mais justo.

Mesmo com as entidades estudantis na ilegalidade, os estudantes – secundaristas e universitários – continuaram lutando pelos seus ideais, conquistaram a solidariedade de vários setores da sociedade civil, e a ira de um governo ditador, que promulga o AI-5, que se constituiu no momento mais duro e violento do regime. A pressão popular pelo fim do regime era insustentável e

paulatinamente o governo vai cedendo à estas pressões e o país vai novamente caminhando rumo à democracia, diga-se de passagem, uma democracia formal, que passa novamente a “permitir” as manifestações populares, a liberdade de expressão e a criação dos partidos políticos.

Democracia esta que minimamente se consolidou com as Diretas Já, a Anistia, a promulgação da Lei do Grêmio Livre, a Nova Constituição Federal e por fim, com o reconhecimento da legitimidade das entidades estudantis.

Neste processo de efervescência de redemocratização ocorrida no final da década de 70 e início da década de 80 do Século passado, a democracia¹²¹ do país, ainda criança e inexperiente, sofre o primeiro golpe, a eleição pelo voto direto de Fernando Collor de Mello à Presidência da República. A mídia brasileira, – com raríssimas exceções, sempre a serviço do capital – faz uma sórdida campanha contra o candidato da esquerda, o metalúrgico e integrante do PT, Luis Inacio Lula da Silva, em prol do candidato do imperialismo, intitulado “caçador de marajás”, Fernando Collor de Mello.

Collor, atento às solicitações dos grandes empresários, banqueiros e das multinacionais, promove uma política entreguista ao extremo. O Estado se torna nas campanhas publicitárias, um elefante grande, lento, pesado e ineficiente. Este Estado passa a ser o grande vilão da economia nacional, causador da inflação, dos juros e de todas as mazelas econômicas que diminuem a renda dos trabalhadores, portanto, era preciso urgentemente reduzi-lo, era imprescindível passar para a mão do capital privado nossas principais empresas, as estratégicas.

No período aludido foram “vendidas/dadas” para o capital especulativo toda a siderurgia nacional, a telefonia e por pouco não se foi também a Petrobrás. Mais uma vez, consciente de seu papel na sociedade, se indignando com tal situação, os estudantes saem às ruas, mas desta vez, são os estudantes secundaristas que se mobilizam. Organizados pela UMES/SP, tomam as ruas de São Paulo exigindo o Impeachment de Collor.

As mobilizações, organizadas pelos estudantes, ganham o apoio da sociedade civil, outras entidades se aglutinam no movimento e até a mídia – sempre vendida – foi obrigada a noticiar as manifestações.

¹²¹ Antes da ditadura militar, a história do Brasil apresenta vários governos democráticos e por isso apresentei neste escrito a discussão da redemocratização do país após a ditadura militar.

Collor renuncia, dois anos depois de ser eleito e assume a Presidência seu Vice-Presidente, Itamar Franco, que dando continuidade à política proposta por seu antecessor, chama Fernando Henrique Cardoso para assumir o Ministério da Fazenda. Este com seu mirabolante Plano Real, que enganosamente aparentava ter resolvido todos os problemas econômicos do país, se candidata à Presidência da República.

Na sua campanha, pôde contar com o retrospecto da propaganda enganosa do Plano Real e mais uma vez, com o apoio da mídia, - que sempre está a serviço do capital e contra o povo – derrota o candidato do PT e das esquerdas Luis Inácio Lula da Silva. FHC governou o Brasil por 8 anos, ou seja, dois mandatos seguidos. Nestes 8 anos, FHC, ao contrário dos estudantes organizados em suas entidades – defendeu a privatização das estatais, defendeu a ALCA, o Provão, a mercantilização da educação, os privilégios aos banqueiros e ao capital estrangeiro e ainda atacou uma das principais conquistas dos estudantes: a carteirinha de estudante.

Finalmente, em 2002, o candidato da esquerda, representante do PT, Luis Inácio Lula da Silva, chega à Presidência da República. Na sua campanha não faltaram os combativos estudantes, organizados nas entidades representativas, entoando palavras de ordem e tremulando suas bandeiras, sempre na luta por uma sociedade justa e igualitária.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Lei do Grêmios Livres em 1985, o Governo do Estado de São Paulo, sabendo da força da juventude, elabora uma série de materiais no sentido de “controlar” o funcionamento dos Grêmios Estudantis. Este período – final da década de 80 do Século passado e início da década de 90 – é bastante conturbado, pois os estudantes iniciam um processo de reorganização de suas principais entidades, entre elas a UMES/SP, rechaçando a intervenção do Estado no trabalho dos Grêmios no interior das escolas.

O Governo do Estado, por meio da SEE/SP, insiste nesta “intervenção/colaboração” e com o passar dos anos, particularmente nos Governos de Mário Covas e posteriormente Geraldo Alckmin, consegue propor efetivamente ações para serem desenvolvidas pelos Grêmios Estudantis. A SEE/SP, define então que as Diretorias de Ensino deverão orientar o trabalho destas entidades em cada escola.

Aqui começamos a perceber a presença das determinações das agências internacionais no trabalho do Grêmio Estudantil. A SEE/SP, quando passa a propor ações para serem desenvolvidas pelos Grêmios Estudantis inicia também a discussão sobre o protagonismo juvenil e coloca o jovem como o ator principal e como pano de fundo a solidariedade.

Para verificar a minha impressão inicial, - de que as determinações dos organismos internacionais, haviam sido incorporadas na legislação educacional brasileira e que se concretizavam no trabalho desenvolvido pelo Grêmio Estudantil – acompanhei durante o ano de 2007 o trabalho desenvolvido na Diretoria de Ensino de Sorocaba junto aos Grêmios Estudantis. Conhecendo a proposta de trabalho da DE, fui verificar o que efetivamente ocorre dentro da unidade escolar, se o proposto pela DE realmente se concretiza na escola. Para isto, realizei conversas informais com integrantes de um Grêmio Estudantil.

É importante ressaltar, que o Governo do Estado de São Paulo tem sido desde 1994, sido dirigido pelo PSDB, partido com clara determinação política e ideológica de direita, que colabora incessantemente com as determinações do capital. É inclusive neste governo do PSDB – tendo como Governador Mario Covas e como Secretária da Educação Rose Neubauer – que o Grêmio Estudantil ganha no Estado de São Paulo uma nova configuração, que vem ao encontro das propostas neoliberais dos organismos internacionais.

Esta colaboração não ocorreu no Município de São Paulo, onde o trabalho dos Grêmios Estudantis é coordenado pela entidade municipal, a UMES/SP, que elaborou sua própria cartilha e dá aos Grêmios Estudantis da cidade condições de se organizarem livremente.

Em todos os documentos analisados – sejam eles das agências internacionais, sejam eles da legislação educacional brasileira – é clara a determinação de passar para a comunidade escolar a responsabilidade pela manutenção, principalmente financeira, da unidade escolar. Da mesma forma, estes documentos depositam na juventude, - daí a necessidade do protagonismo juvenil e não do protagonismo do idoso – a construção de um novo homem, adaptado às demandas do capital, pronto para o trabalho em equipe, e apto à resolver os problemas surgidos de forma rápida e sem a necessidade de buscar no Estado o amparo que em outros tempos foi necessário. Coloca-se também para este jovem a

necessidade do trabalho voluntário e solidário no sentido de amenizar as desigualdades sociais.

Coloca-se para a juventude que ela é capaz de vencer as adversidades por seu próprio esforço, para isto, ela deve ser além de protagonista, resiliente. Caso seus sonhos não se realizem, a culpa passa a ser do próprio jovem, que por incompetência, ou por não ter se esforçado o suficiente, não alcançou seus objetivos. Este insucesso, deixa de ter, então, qualquer relação com questões sociais, políticas, econômicas ou históricas.

A proposta de trabalho da Diretoria de Ensino de Sorocaba, por meio do Projeto Grêmio Ativo, se inicia apenas em 2005, - mesmo assim, a cartilha utilizada para orientar a construção e o funcionamento dos Grêmios é a editada pela SEE/SP em 1998 – a qual sugere, por meio do protagonismo juvenil, desenvolver nos jovens gremistas o senso crítico, a resolução de problemas, visando a formação de um indivíduo participativo.

Há por parte da DE uma excessiva preocupação com as questões burocráticas que permeiam o funcionamento do Grêmio, da mesma forma que se preocupa com o retorno, em forma de marketing, das ações propostas. Percebe-se que as atividades propostas pela DE são acatadas pelos Grêmios Estudantis.

Não quero aqui fazer uma crítica ao trabalho voluntário, muito menos ao trabalho solidário, saliento apenas, que a forma pela qual ocorrem não atingem seu fim, as ações da forma que são propostas e realizadas apenas aparentemente amenizam de forma bastante reduzida as desigualdades sociais e escamoteiam os reais problemas sociais e econômicos causados pelo capitalismo.

O Grêmio Estudantil observado, de acordo com o relatado nas conversas informais, realiza as atividades determinadas ou pela Diretoria de Ensino ou pela Diretora da Escola. As ações promovidas pelo Grêmio Estudantil vão ao encontro das ações propostas tanto pela resiliência quanto pelo protagonismo.

No caso do protagonismo, os jovens são os atores principais da unidade escolar, se organizam com a ajuda de adultos e sem o atrelamento à partidos políticos ou às entidades representativas do movimento estudantil. Primam pelas ações solidárias e imediatas.

Com relação à autonomia, tão abordada tanto na legislação quanto nas discussões sobre o protagonismo, o que se observa é que os estudantes possuem autonomia para por em prática o que já foi discutido e avaliado como necessário a

ser realizado, mas não possuem autonomia para decidir o que fazer, inclusive observa-se que sequer são consultados. O que se tem na prática é que as decisões são tomadas em instâncias superiores e levadas ao Grêmio para que estes coloquem em prática. A partir daí eles tem “autonomia” para decidir como fazer.

No caso da resiliência, estes jovens enfrentam as adversidades e diversidades de forma natural, resolvem de forma imediata os problemas que surgem na escola e rapidamente se adaptam à realidade, sem desesperança ou ressentimentos. Em nenhum momento, os jovens participam ou realizam algum tipo de discussão sobre a causa dos problemas políticos, econômicos ou sociais que geram as situações problemas que precisam resolver de forma imediata. O que se solicita destes jovens é que resolvam de forma criativa os problemas apresentados.

Diante da discussão apresentada, faço a seguinte análise. Conforme foi relatado nas conversas informais que tive com os estudantes, estes, em nenhum momento tiveram contato com a história do movimento estudantil ou qualquer contato com alguma entidade estudantil.

Ora, se eles não tiveram acesso a essas informações a esse conhecimento, conseqüentemente não tiveram condições de realizar o processo de apropriação das objetivações que o movimento estudantil produziu no passado, não lhes sendo possível, por isso, contar com elementos que lhes permitam avaliar as proposições atuais relativas ao Grêmio Estudantil.

Neste sentido, mergulhados na vida cotidiana, estão completamente alheios ao processo de formação de indivíduos críticos e participativos.

As determinações de organismos internacionais, consolidadas na legislação educacional brasileira, foram incorporadas nas discussões promovidas pela DE de Sorocaba e acatadas pelo Grêmio Estudantil. Este realiza festas com o objetivo de arrecadar fundos para a manutenção financeira da escola. Promove ações solidárias, no sentido de amenizar as gravíssimas desigualdades sociais e convoca a comunidade para atuar conjuntamente em prol da escola.

Isto ocorre porque os gremistas estão, como já disse, mergulhados na vida cotidiana e alheios aos processos históricos e sociais, não se apropriaram das objetivações, dos conhecimentos e fatos histórica e socialmente construídos para, num processo de suspensão deste cotidiano alienado, ter condições de compreender as desigualdades sociais e econômicas oriundas de um processo político e ideológico determinado pelo capital.

Esta política, valoriza o indivíduo em detrimento do coletivo. Quando o jovem assume o protagonismo juvenil, quando passa a ser o ator principal de uma determinada ação, ele afasta a possibilidade do real trabalho coletivo, onde o que importa é o todo. Quando assume a resiliência, ele passa a aceitar de forma passiva as adversidades da vida, abre mão de compreender as relações sociais, abre mão da discussão, abre mão da suspensão do cotidiano.

Neste sentido, retomando a questão inicial formulada para orientar este escrito, - de como as reformas educacionais que ocorreram nos anos 90 do Século passado influenciaram a configuração do Grêmio Estudantil dentro da unidade escolar e como ocorre a formação do indivíduo neste contexto – apresentei como hipótese que a prática do protagonismo juvenil difundido no contexto das reformas educacionais promove por meio do Grêmio Estudantil a formação de um indivíduo protagonista e resiliente, que valorize o empreendedorismo e o trabalho voluntário.

Entendo que confirmando a hipótese inicial apresentada, as determinações dos organismos internacionais, incorporadas na legislação educacional brasileira, tem se cristalizado no trabalho do Grêmio Estudantil, orientado pela Diretoria de Ensino de Sorocaba, que segue as determinações da SEE/SP, a qual, por partilhar da mesma política dos organismos internacionais, não proporciona aos estudantes as condições para que estes se apropriem do conhecimento historicamente produzido e se tornem cidadãos críticos e participativos. Muito ao contrário, com a prática do protagonismo juvenil e a discussão da resiliência, os gremistas passam a atuar de forma mecanicista, como cumpridores de tarefa, no caso do protagonismo e conformados com sua própria sorte, no caso da resiliência.

Por fim, tendo a dizer que para que os Grêmios Estudantis de Sorocaba tenham condições de suspender este cotidiano alienado é necessário que se apropriem do conhecimento e das relações sociais historicamente construídas, no sentido de conhecer e compreender estes processos, buscando, a partir deste conhecimento adquirido, apropriado, compreender também as relações sociais de dominação propostas pelo capitalismo. Podendo, a partir daí, promover a formação de um cidadão crítico e participativo. Crítico no sentido de compreender os processos e participativo no sentido de não apenas participar mas, sim, transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. In: FREITAS, Maria Virginia de (ORG), ABRAMO, Helena Weidel; LEÓN, Oscar D'Avila. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AÇÃO EDUCATIVA. **O impacto do FMI na educação brasileira**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/fmirev.pdf>>. Acesso em: 29 out 2006.

ALVES, Rômulo do Couto. **A política econômica no Governo Lula**: Primeiras sinalizações. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/oito/romulo_alves_08.htm>. Acesso em: 30 Out. 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER Emir e GENTILI Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 9-23.

_____. THERBONR, Ghöran BORÓN Atílio et. AL A trama do Neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER Emir e GENTILI Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 139-180.

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 59-78.

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 13.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**. Enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO. Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos**. 3. ed. ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BARBOSA, George Souza. **Resiliência? O que é isso?**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxscientiae/george_barbosa_38.htm>. Acesso em: 28 Set. 2008.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmem C. Varriale et al. 6. ed. Brasília, DF: Editora da UNB, 2003. CD-ROM.

BORÓN Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER Emir e GENTILI Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 63-118.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Waltersin Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BRASIL. UNESCO Brasil. **Declaração Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em:

<http://www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 19 ago. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bases Legais. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. 109 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 11 Nov. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. **(Orientações curriculares para o ensino médio)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 11 Nov 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15.htm>>. Acesso em: 06 set. 2006.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 14 Fev. 2007. .

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e os modelos de gestão educativa para a América Latina. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2007.

CEPAL/UNESCO. Comision Economica para America Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educacion para America Latina y el Caribe . **Educacion Y Conocimiento**: eje de la transformacion productiva com equidad. Santiago de Chile, Chile: UNESCO, 1992.

CORAGGIO, José Luis (Tradução de Mônica Corullón). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.75-123.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo**. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DCE USP. **DCE Livre “Alexandre Vannucchi Leme”**. São Paulo: Edições Guaraná, s/d.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Contemporânea).

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Dez. 2006. doi: 10.1590/S0100-15742004000200007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 169-195. (Coleção estudos culturais em educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-108. (Coleção estudos culturais em educação).

GADOTTI, Moacir. **Os compromissos de Jomtien**. Estado e Sociedade Civil. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Perspectivas_atuais_da_Educacao/Os_compromissos_2000.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

GONÇALVES Tânia, e ROMAGNOLI Luis. **A volta da UNE**: de Ibiúna à Salvador. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

GROPPO, Luis Antonio. As novas esquerdas e o movimento estudantil no Brasil: 1961-1967.. In: Michel Zaidan Filho; Otávio Luiz Machado. (Org.). **Movimento estudantil brasileiro e a Educação Superior**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007, v. 1, p. 231-253.

_____. **Juventude**: Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HADDAD, Sérgio. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Projeto Relatores Nacionais em DhESC. **Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais DhESC Brasil**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/direito.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2006.

HELLER, Agner. **O cotidiano e a história**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Digital da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 02 dez. 2007.

INEP. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação**: Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Sudeste. Brasília: O Instituto. 1997. 97p. : il. ; tabs. (Série Documental. Estudos de Políticas Governamentais. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/sudeste_25.pdf>. Acesso em: 10 Maio 2007.

_____. EFA 2000 Educação para Todos: **Avaliação do ano 2000, informe nacional, Brasil**. Brasília: O Instituto, 1999. 128p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-onkline/det.asp?cod=47650&type=M>>. Acesso em: 03 Abr. 2007.

_____. **Educação para Todos. Avaliação da Década**. Brasília: MEC/INEP. 2000.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1997. Tradução, Ruy Jungmann.

LEITE, Fernando e BUENO Ricardo. **Glossário Neoliberal**. São Paulo: CPC-UMES/SP, s/d.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

LUZ, Sergio Edgard da. **A organização do Grêmio Estudantil**. São Paulo: 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. IN: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em 27 Out. 2007.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. Determinantes das Mudanças no Conteúdo das Propostas Educacionais dos Anos 90 – Período Collor. In: _____. (Coord.). **Políticas Educacionais e anos 90: determinantes e propostas**. 2. ed. Recife: Universitária, 1995.

_____. **Educação e política no limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. O conflito público versus privado: a atuação dos organismos representativos da sociedade civil no processo de elaboração da LDB – 1988 a 1996. **QUAESTIO Revista de Estudos de Educação**. v. 6, n. 02, Nov. de 2004. Sorocaba/SP. p. 49-65.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Movimento estudantil e trajetórias sócio-culturais. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2003, Natal. **Anais...** Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2003. 1 CD-ROM.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESCUMA, Derna. **O Grêmio estudantil: uma realidade a ser conquistada**. Dissertação de Mestrado. 1990. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL. *Quantidade sem qualidade*. Um boletim da Educação na América Latina, 2006. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/conferencia/port/material/default.asp>>. Acesso em: 03 abr 2007.

RABAT, Márcio Nunes. **A participação da juventude em movimentos sociais no Brasil**. Câmara dos Deputados. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/estnottec/tma3/pdf/207706.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ROCHA, Dário do Carmo. **A UNE e a Reforma Universitária**. As motivações históricas e a luta dos estudantes por um projeto de universidade. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2005.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2007. Pré-publicação.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jul 2007. Pré-publicação.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. IN: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

SADER Emir e GENTILI Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SÃO PAULO. **Integração Escola-comunidade**. A organização do Grêmio estudantil. 1990.

SCORSOLINE, Ailton Bueno. **Avaliação institucional de docentes de uma IES privada**: emancipação ou controle da eficiência? 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2006.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.15-73.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: _____ (Org.), **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p.43-76.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: _____; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.195-227

TORRES, Rosa Maria. (Tradução de Mônica Corullón). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968: o diálogo é a violência**. Movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Teses).

VIDA, Cida. De olho nas mudanças. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, SP, 26 set. 2005, p. 1-5.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007**. Brasília, DF: RITLA, 2007.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**. Maringá, PR, v. 8, n. especial, p. 75-84, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 02 Out. 2008.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. **O protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

APÊNDICES A

Roteiro de questões para o Professor Coordenador

01. Sobre a formação acadêmica, participação no movimento estudantil e conhecimentos históricos do tema;
02. Sobre o convite para a Coordenação do Grêmio Estudantil e suas expectativas;
03. Sobre o trabalho desenvolvido pelo Grêmio sob sua coordenação;
04. Sobre a relação Grêmio Estudantil e Diretoria de Ensino;
05. Sobre as atividades propostas pela Diretoria de Ensino;
06. Sobre as atividades desenvolvidas na unidade escolar e a interação Grêmio Estudantil x comunidade escolar;
07. Sobre a relação do Grêmio Estudantil com a direção da unidade escolar, professores e funcionários;
08. Questões relacionadas à autonomia, participação e politização;

APÊNDICES B

Roteiro de questões para os integrantes do Grêmio Estudantil:

01. Sobre a formação do Grêmio Estudantil (processo eleitoral) e porque participar da entidade;
02. Sobre a história do Movimento Estudantil;
03. Sobre as atividades desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil e a relação com o Professor Coordenador;
04. Sobre a relação Grêmio Estudantil e Diretoria de Ensino;
05. Sobre as atividades propostas pela Diretoria de Ensino e o que foi realizado;
06. Sobre as atividades desenvolvidas na unidade escolar e a participação dos outros estudantes e a comunidade escolar;
07. Sobre a relação do Grêmio Estudantil com a direção da unidade escolar, professores e funcionários;
08. Sobre o aprendizado adquirido a partir da participação no Grêmio Estudantil.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)