

ALUNO(A) DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: PROTAGONISTA COLETIVO DA GESTÃO ESCOLAR¹

Gilmar Barbosa Guedes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

gbguedes@uol.com.br

Resumo: A pesquisa bibliográfica analisou os desdobramentos conceituais e ideológicos assumidos pelo potencial protagonismo juvenil presente no cenário da reforma do ensino médio público brasileiro. Defende que a gestão democrática propicia a construção do protagonismo estudantil coletivo. Constatou que o discente pode constituir-se num protagonista estudantil apresentando sugestões para o planejamento e execução das atividades didático-pedagógicas da escola pública. O aluno pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares. E, apesar dos entraves inerentes ao ensino médio público, forma-se novos espaços de democratização da gestão.

Palavras-chave: protagonismo juvenil; empoderamento; ensino médio público.

Quando pretendemos compreender a conjuntura política que precedeu e fundamentou a tese que apregoa a possibilidade de construção do protagonismo juvenil, nas mais diferentes arenas do campo social, faz-se necessário perceber que essa assunção da juventude como elo fundamental na concepção e implementação das políticas públicas é difundida pela ONU, UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, dentre outros organismos multilaterais, como uma das indicações sugeridas aos países em vias de desenvolvimento, no intuito de melhorar a eficácia das políticas sociais desenvolvidas junto aos jovens em situação social desvantajosa² e reduzir os elevados índices de pobreza existentes nessas nações. Segundo esses Organismos o comprometimento dos jovens na execução das políticas sociais contribui para ruptura e redução do ciclo de pobreza³.

A concepção de protagonismo juvenil apresentada pelos organismos multilaterais não é uma atitude fortuita, vem fundamentada, filosófica e ideologicamente, nas análises teóricas dos intelectuais que discutem o surgimento da chamada sociedade pós-moderna, principalmente daqueles que a percebem como um movimento histórico de surgimento e consolidação de um “novo” paradigma de sociedade, que rompe e supera as teorias anteriores, que objetivavam entender e explicar a sociedade burguesa e suas contradições, perspectiva histórica baseada nos antagonismos de classes, que não se coadunam plenamente com a contemporaneidade pós-moderna.

Debatendo as peculiaridades assumidas pela sociedade capitalista diante da matriz de globalização e dos movimentos filosóficos emergentes na sociedade pós-moderna, Jameson (2001, p. 96-97, grifo nosso), afirma:

Na realidade, com o redespertar conceitual do mercado e suas dinâmicas, nos encontramos com uma ressurreição mais genérica da própria filosofia em todas as suas

formas acadêmicas e disciplinares mais antiquadas. [...] Agora a filosofia e suas ramificações estão de volta: como a ética, como se Nietzsche, Marx e Freud nunca tivessem existido. [...] O ressurgimento da ética também teve uma variante pós-estruturalista popular, **o retorno ao sujeito**. O aprofundamento no novo tema certamente causou algum embaraço, mas a novidade estava na correção da doxa simétrica anterior relativa à “morte do sujeito” [sic], com a implicação que as imensas conquistas intelectuais do “pós-estruturalismo” (para utilizar essa designação irritante) e da teoria parecem ter sido drasticamente reduzidas (junto com o marxismo e os anos sessenta).

Como discute Jameson (2001), um dos pilares do discurso pós-moderno é o resgate do sujeito na sociedade contemporânea. O objetivo seria ressuscitá-lo, partindo da alegação que este havia sido morto ou secundarizado pelas teorias filosóficas e sociológicas desenvolvidas na sociedade burguesa anterior ao pensamento pós-moderno. Alega-se que essas teorias haviam recorrido a justificativas econômicas, sociais, políticas, dentre outras, para explicar as diversas conjunturas assumidas pelas relações entre os homens no desenvolvimento da sociedade capitalista, supostamente, sem imputar ao homem um papel protagonista nessa análise.

Essa defesa do sujeito novamente atuando como protagonista social foi se espalhando e, gradativamente, sendo incorporada nas políticas públicas desenvolvidas pelos estados nacionais, associações filantrópicas, entidades não-governamentais e empresas privadas que desenvolvem projetos sociais com a juventude, independentemente da matriz ideológica ou do campo de atuação desses organismos.

Como não poderia deixar de ser, o protagonismo juvenil apregoado, com mais ênfase a partir da década de 1990, encontra esteio em vários antecedentes de cunho econômico e político que contribuíram para engendrar esse processo de reacomodação da atuação política do jovem no contexto atual, notadamente na educação. Entender essa situação requer: refletir sobre concepções que se tornam hegemônicas, influenciando indivíduos e movimentos sociais; compreender que projetos societários podem vir imbricados no protagonismo juvenil; e, fundamentalmente, discutir mediações existentes na organicidade do sistema educacional público brasileiro, que influenciam e são influenciadas pela possibilidade do protagonismo juvenil.

A compreensão da imersão do termo protagonismo juvenil via empoderamento⁴ na pós-modernidade dá-se num processo de readaptação das estruturas econômica e política-ideológica da sociedade contemporânea. Conceitualmente, toma por fundamento o princípio meritocrático de que o jovem pobre torna-se autônomo e responsável, logo, empreendedor e voluntário, exercendo uma participação política juvenil tutelada para enfrentamento dos desvios causados pela base material capitalista.

Na década de 1980, as condições econômicas e políticas, caracterizadas pelo evidenciar do processo de reestruturação produtiva, do neoliberalismo e dos chamados novos movimentos sociais, estimulam o surgimento da chamada terceira via que, criticando os exageros da exploração liberal e negando a existência de uma sociedade de classes, propõe o paradigma de imersão do sujeito protagonista responsável socialmente.

Influenciada pelas idéias dos intelectuais orgânicos do capitalismo, a base político-ideológica institucional influencia a inclusão nas diretrizes dos organismos multilaterais de

uma opção que já vinha sendo adotada: focalizar as diferenças de gênero, etnia, condição social, coorte de idade – mulheres, negros, pobres, idosos – situando a juventude no centro das discussões, notadamente, aquela mais pobre dos países em vias de desenvolvimento.

O primeiro ato importante ocorre através da institucionalização do *Ano Internacional da Juventude*, em 1985. Nesse âmbito, a ênfase às ações juvenis é incorporada nas diretrizes da área educacional dirigida ao ensino médio público, tanto pela UNESCO quanto pelo Ministério da Educação no Brasil, na década de 1990.

Braslavsky (2002), comentando a produção intelectual produzida no Seminário Internacional “*A educação secundária: mudança ou imutabilidade? Análise e debate de processos europeus e latino-americanos contemporâneos*”, seminário realizado pelo Instituto Internacional de Planejamento Educativo (IIPÉ) da UNESCO, durante o mês de novembro de 1999, na sede da Biblioteca Nacional de Buenos Aires. Encontro que passa a expressar o pensamento hegemônico que influencia, no início do milênio, decisivamente as propostas e programas educacionais executados para educação secundária pelos Governos na América Latina.

Na oportunidade, a autora comenta a importância de “destacar aspectos em que parece haver consenso regional” em relação à educação secundária. E, dentre outras proposições, aponta que: “É imperativo e possível conciliar o reconhecimento e a promoção da diversidade com a promoção da equidade” e diz que uma forma de avançar nessa mudança de padrão “seria garantir, a partir de outros âmbitos de políticas sociais e culturais, que todos os adolescentes e jovens tenham ‘condições básicas de educabilidade’” (BRASLAVSKY, 2002, p. 397-398).

A reforma do ensino médio advoga uma instituição escolar pública que assuma a responsabilidade pela qualificação e/ou especialização da força de trabalho juvenil para o mercado, adquirindo as competências – do aprender a conhecer e a fazer e, concomitantemente, desenvolva as competências – do aprender a ser e a viver juntos – necessárias à construção da cidadania política burguesa. Atendida essas premissas, na concepção da reforma do ensino médio o jovem deve ser maleável e autônomo diante das mudanças do setor produtivo e responsável com os ditames da sociedade civil republicana e liberal.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006a, p. 84) comentam a reforma do ensino médio e o papel ativo dos alunos, afirmando que,

No Brasil, foi feita uma ousada aposta em um ensino médio generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais, atendendo, ao mesmo tempo, as necessidades da moderna produção flexível e dando suporte para a construção de projetos pessoais de vida. [...] a reforma aponta para uma nova estrutura curricular, centrada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, priorizando a elaboração e execução de projetos interdisciplinares.

Nas duas últimas décadas do século XX, a reforma do ensino médio brasileiro, pensando atender às diretrizes da formação do jovem protagonista social, tenta implementar processos

institucionais de participação provocada nas escolas públicas, alguns deles pretendendo envolver os alunos. Focalizadas nas dimensões: administrativo/financeira, política e pedagógica – unidade executora, conselho escolar e projeto político-pedagógico –, as experiências enfrentam uma série de dificuldades, estruturais (escassos recursos financeiros e materiais, despreparo das entidades mantenedoras estatais, baixa qualificação dos envolvidos, etc.) e político-ideológicas (precária cultura política de participação da comunidade escolar, postura autoritária dos dirigentes educacionais, etc.). Concomitantemente, a criação dos colegiados escolares e das reformas curriculares pretendem incentivar o ressurgimento da idéia de participação dos jovens nas decisões da escola média, segundo Ferreti, Zibas e Tartuce (2005, p. 412, grifo nosso):

[...] na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – 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. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão **do protagonismo juvenil no ensino médio**.

Passados dois anos das alegações anteriores que discutem a inclusão do protagonismo juvenil na Reforma do Ensino Médio, Zibas, Ferretti e Tartuce (2006b, p. 84), respaldados por uma pesquisa intitulada: “*Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil*”, concluem que:

[...] impor diretrizes centralizadoras, sem consideração dos processos internos de releitura ou resignificação, enfraquece, *já a priori*, qualquer iniciativa oficial. Nas escolas estudadas, o protagonismo juvenil, tal qual proposto por órgãos centrais, tinha pouca penetração.

A consubstanciação dos ideais propostos de protagonismo juvenil repercute pouco, porque a escola capitalista tem natureza de aparelho ideológico de Estado, apresentando condições concretas do momento histórico e dos processos políticos da democracia liberal representativa brasileira, que nesse momento está mais receptiva a processos de desconcentração de responsabilidades do que de efetiva participação, descentralização e democratização da escola. As práticas de gestão escolar “democrática” e as mudanças curriculares que incentivam o protagonismo juvenil proposto nos moldes do DCNEM são insuficientes para iniciar um processo de democratização da participação e de melhora relevante da produção intelectual dos jovens da escola pública, inclusive, do ensino médio (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006a).

Na conclusão de Zibas, Ferretti e Tartuce (2006a), observa-se que a tentativa de o Estado manipular a dinâmica administrativa e pedagógica da escola, impondo um modelo pré-concebido de participação juvenil, o protagonismo juvenil, não surtiu os resultados esperados esbarrando

numa base material deficitária: alunos pobres, a maioria com graves déficits educacionais e culturais; uma escola com estrutura física e pedagógica precária; e profissionais desqualificados e desestimulados.

Entendemos que os princípios fundamentais a serem atendidos pela reforma do ensino médio nos países da América Latina, são:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Se compreendemos que “há que se dar historicidade ao debate e à ação [...] no sentido de preservar a participação dos sujeitos sociais e de suas entidades” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 27), mobilizaremos esforços para que, no presente e no futuro, a sociedade possa consolidar processos de democratização das escolas públicas, não endossando a “proposta de formação do cidadão/trabalhador de acordo com o projeto neoliberal da Terceira Via para o Brasil do século XXI” (FALLEIROS, 2005, p. 213).

Para incentivar a democratização política, a gradativa universalização do atendimento na faixa etária adequada (15 a 17 anos) e a melhoria da qualidade do ensino médio oferecido nas escolas pública, temos que: “criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar este projeto” (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

Uma condição necessária, dentre outras, a ser construída pela sociedade durante o processo de reformulação do ensino médio, é a participação política espontânea e institucionalizada dos alunos, na reestruturação pedagógica e curricular e nos colegiados escolares. Os discentes devem ser considerados imprescindíveis no processo de democratização da escola. Para Ghanem (2004, p. 89) a escola é um local privilegiado para construção de processos de participação dos jovens,

[...] Pelo que a escola tem de afinidade com a informação – condição necessária à democracia – e porque a escola é um lugar de convívio durante um tempo importante da vida de muitas pessoas, a formação de sujeitos pode e deve se dar também na organização escolar. Caso contrário, a educação escolar se manterá indiferente – como em geral ocorre – ou se oporá à democracia.

A participação política dos jovens deve ser institucionalizada nos organismos escolares com a anuência dos discentes; até mesmo definida nos estatutos existentes e no projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, os alunos começam a interagir e compreender a organização e os processos de participação política representativa na escola e nas instituições políticas formais da sociedade brasileira.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006a, p. 95-99, grifo dos autores) comentam que há um enviesar de sentido do protagonismo sugerido por Antonio Carlos Gomes da Costa⁵, pois ele

esteriliza a possibilidade de aguçar a visão crítica do aluno em relação à sociedade capitalista. Para os autores,

[...] é emblemático a postura política que orienta essa visão do protagonismo juvenil. A participação política, no sentido de assunção de postura ideológica, ou mesmo partidária, é algo para o futuro, para o qual o jovem é formado, como cidadão, por meio do protagonismo. Como se da ação protagônica proposta aos jovens estivessem ausentes premissas políticas e ideológicas. [...] se tem a despolitização da participação juvenil, a afirmação da irreversibilidade dos 'efeitos negativos da era pós-industrial' e um apelo à adaptação à nova ordem mundial ou à superação individual da segmentação social.

Compreendemos que a democratização da escola está inserida num projeto mais amplo de mobilização da sociedade, inclusive, seletivamente do Estado capitalista (garantindo o direito das maiorias excluídas do processo democrático), objetivando: diminuir a excessiva concentração de renda brasileira, portanto, a miséria e o desemprego juvenil; incentivar a cultura de participação política dos indivíduos nos diferentes fóruns públicos (grêmios, sindicatos, associações de bairro, entidades estudantis representativas, etc.); melhorar o nível de escolaridade da população, do acesso a cultura, lazer e a esporte; dentre vários outros aspectos. Embora tendo consciência de que as condições conjunturais da sociedade capitalista brasileira são adversas e desafiadoras, elas não podem ser usadas como justificativa para restringir a participação dos discentes nas escolas, pelo contrário, participar deve significar,

[...] um processo de vivência que imprima sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, **desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora**, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova (GOHN, 2005, p. 30, grifo nosso).

O incentivo a processos de democratização da escola de ensino médio por meio da participação dos alunos, mesmo estimulando o espraiamento desse processo por toda sociedade capitalista; ainda assim, deve enfatizar, inicialmente, alguns campos de atuação prioritários na escola, pois muitas das propostas para democratizar a escola pública esvaziam-se por defender:

Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE; 2006a, p. 92).

A condição política histórica que deve ser discutida e reformulada pelos educadores que pretendem ser democráticos é a proposição que diz respeito à participação do aluno como

protagonista do processo educativo sugerida pelo processo de implantação de reforma do ensino médio. Contudo, o método a ser utilizado não deve ser via *protagonismo juvenil adaptativo e individual*, mas o *protagonismo da contradição e do coletivo*.

Temos que compreender que o protagonismo juvenil via empoderamento é um procedimento político e ideológico capitalista, expressado pelo exercício de atividades como o voluntariado e o empreendedorismo.

Após fazermos está ruptura crítica, abandonando o discurso alienador e as práticas escolares antidemocráticas, devemos tirar proveito do que realmente estimule os processos de democratização da escola, excluindo as posições que tragam dano à participação política/ideológica dos alunos. Zibas, Ferretti, e Tartuce (2006a, p. 98-99) aventam essa possibilidade ao firmarem que por um lado os textos da reforma trazem um tipo de protagonismo que gera “a despoltização da participação juvenil”:

No entanto, concomitantemente, os mesmo textos advogam – tal como faz a maioria dos educadores – a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores.

É necessário que o reconstruir do discurso oficial englobe também a revisão da terminologia “protagonismo juvenil”. A conotação do termo estimula sua utilização ideológica num entendimento individualista, no qual o aluno é o personagem principal do contexto escolar. Não devemos considerar o aluno como o protagonista individual, mas *um* dos protagonistas coletivos. A própria semântica do termo no Dicionário Aurélio descreve o sentido figurativo da palavra protagonismo como: “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar **num acontecimento**” (grifo nosso).

Contraditoriamente, a convivência social na escola tem múltiplas determinações. Nela ocorre um turbilhão de *acontecimentos* a cada momento; diferentes indivíduos da coletividade escolar protagonizam num dado instante os eventos; não existe um monopolizador dos episódios.

Também seria conveniente substituir protagonismo juvenil por protagonismo estudantil, pois existem diferentes coortes de alunos que devem participar da democratização escolar sem distinção de idade. Para Groppo (2000, p. 19), entender a diversidade das juventudes modernas

[...] passa pela aplicação combinada de outras tantas categorias sociais que, assim como a juventude, se referem a realidades sociais contraditórias: classe social, estrato social, etnias, gêneros, oposição urbano-rural, relação nacional-local, global-regional etc.

O processo de juvenilização do ensino médio brasileiro não extingue, por si só, a possibilidade de existirem adultos nesse nível de ensino. As pessoas envolvidas com as escolas

brasileiras em processo de democratização, assim como as *democráticas* norte-americanas, na diretriz proposta por Apple e Beane (2001, p. 22), vêm-se:

[...] como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de *status* que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas como tanto rigor.

Nesse sentido, em um dado momento da convivência social coletiva escolar, nos diferentes acontecimentos, podemos ter: protagonismo estudantil coletivo; protagonismo docente coletivo; protagonismo funcional coletivo, etc. Todos podem ser protagonistas.

Se pensarmos a realidade dialeticamente, a escola é um desenvolver infinito de acontecimentos; alunos, professores, diretores, merendeiras, todos são protagonistas coletivos em um dado momento. Por exemplo, uma reunião para organização do projeto político-pedagógico da escola tem a possibilidade de ser constituída por uma multiplicidade de acontecimentos, todos os indivíduos envolvidos, podem ter vez e voz, sendo ciclicamente protagonistas.

O que faz um aluno protagonista não é ser o indivíduo central da escola via protagonismo por empoderamento, mas participar continuamente nas decisões coletivas escolares. Deve se refletir e decidir coletivamente, pois esta é uma questão essencial para democratização da escola.

Nesse sentido, partimos da premissa de que existe uma potencialidade de participação contida no discurso dos alunos da escola de ensino médio. Compreendemos que a análise das proposições dos discentes indica uma forma de participação coletiva que pode ajudar na democratização da escola pública. Isto porque

diante das dificuldades cotidianas e da susceptibilidade do desejo de lutar pela escola, o ensino [...] precisa se adequar às necessidades do aluno [...], reorganizando seu funcionamento e promovendo um ambiente pedagógico acolhedor que facilite a permanência e o sucesso dos alunos na escola. A melhor forma de fazê-lo é, sem dúvida, **escutando o que os alunos têm a dizer**, abrindo espaço para uma gestão escolar democrática em que todos possam ter a palavra e ser responsáveis não somente pela escola, mas pelo ensino e sua aprendizagem (CENPEC, 2001, p. 98, grifo nosso).

Apple e Beane (2001, p. 20), consideram que as escolas devem “criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize”. E, a partir desta experiência, propiciar o emergir para os outros canais da sociedade, mediante o processo de desenvolvimento dos alunos, enquanto sujeitos de direitos e deveres. Logo, compreende-se que o protagonismo coletivo estudantil é uma ação propícia ao desenvolvimento de processos democráticos no interior da escola, particularmente voltado ao âmbito do ensino médio.

No Brasil o protagonismo juvenil vem se expressando em práticas que se alternam, desde ações voluntárias de conscientização ecológica, baseadas na pedagogia ativa e desenvolvidas por alunos das classes médias da população, matriculados na *Rede Pitágoras*, de escolas privadas; até o empreendedorismo juvenil, ministrado no *Projeto Despertar*, da Secretaria Estadual da Educação, da Cultura e dos Desportos do Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com o SEBRAE/RN, direcionado ao jovem pobre do ensino médio público, propiciando orientação no sentido do desenvolvimento de pequenos negócios e do auto-emprego.

O protagonismo aplicado na *Rede Pitágoras* busca incentivar a formação do cidadão politicamente engajado e a construção da responsabilidade sócio-ambiental, defendendo que tal situação propicia o desenvolvimento da capacidade de atuar autonomamente, habilidade que, segundo a Rede, lhe capacitará para atuar mais eficientemente no mercado de trabalho futuro, da mesma forma que contribuirá para melhoria de sua qualidade de vida por meio da preservação do meio ambiente.

No exemplo do *Projeto Despertar*, o Estado e o setor privado da sociedade capitalista constataam que o mercado de trabalho formal não consegue absorver todos os jovens pobres, sendo necessário criar condições concretas para torná-los auto-sustentáveis, impedindo que venham a ser potenciais jovens em situação de risco social, ameaçando a estabilidade social capitalista.

Na construção dessa possibilidade do jovem pobre ser protagonista, vão sendo estruturadas mediações nas diferentes esferas sociais e políticas da sociedade que atribuem um caducar das concepções ideológicas que analisam a condição de classe dos jovens oriundos das classes trabalhadoras. Para tanto, usa-se o artifício do reducionismo pós-moderno, defendendo que a participação dos jovens ocorra de forma pragmática, voluntária e socialmente responsável.

Muitos intelectuais dos novos movimentos sociais alegam que a participação juvenil engajada em entidades de classe, sindicatos, partidos políticos e outras organizações políticas consideradas tradicionais não respondem às múltiplas diversidades sócio-culturais dos jovens na sociedade pós-moderna, constituindo um discurso ideológico que serve para enfraquecer uma ação histórico-crítica dos jovens no sentido de reivindicar seus direitos políticos e sociais.

Na verdade o jovem pobre é estimulado a um adesismo ao voluntariado. Ao mesmo tempo, o indivíduo excluído das condições materiais e culturais, tenta autonomamente, amenizar sua situação, e também a de seus pares, sem a intervenção direta do Estado ou do mercado.

Uma questão fundamental, vinculada ao paradigma do protagonismo juvenil, e que deve ser abordada pelos intelectuais e educadores críticos na atualidade é a possibilidade de ampliar a discussão crítica sobre as concepções político-ideológicas que têm repercussão no campo educacional, a exemplo dos novos movimentos sociais, que, mesmo sendo precursores da idéia de valorização do sujeito social protagonista, não são vinculados nas discussões teóricas sobre o protagonismo juvenil por empoderamento e sua origem liberal. Os educadores precisam refletir sobre as mediações que estão por trás de um discurso ideológico que defende um novo paradigma ou a releitura de um paradigma antigo. Pensar sobre o indiscriminado adesismo

aos modismos teóricos e pragmáticos deve ser um caminho que ajude na reflexão crítica dos profissionais da escola.

O protagonismo juvenil difundido na contemporaneidade pelos organismos multilaterais se apresenta como uma alternativa ao desenvolvimento de uma participação política ativa do jovem pobre no ensino médio público. Mas, na verdade, busca-se a aceitação e velamento da condição de excluído social do jovem, pois a participação política, protagonista num acontecimento voluntário restrito, induz a sensação de pertencimento social, melhorando a autoestima desse jovem, e, ainda, contribuindo para amenizar as seqüelas causadas pela exclusão social. É a partir da instauração da lógica de desenvolvimento do capital social junto aos alunos da escola pública que constrói-se uma rede de interações sociais responsáveis no sentido de viabilizar o novo contrato social, baseado na pedagogia do consenso, hegemônica no século XXI, como proposição para escola secundária, notadamente a pública.

O protagonismo juvenil por empoderamento constitui-se numa construção político-ideológica que tenta amenizar a condição de exclusão social dos jovens pobres nos países em vias de desenvolvimento, sendo ineficaz por não contemplar a discussão e implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades estruturais da base econômica. Enquanto houver alunos em condição de pobreza, excluídos do conhecimento e do mundo trabalho, o que se consegue é incentivar processos de democratização da escola, por meio da participação protagonista estudantil coletiva.

Mesmo reconhecendo que a escola na sociedade capitalista apresenta características, predominantemente, antidemocráticas, apresentando uma participação estudantil formal e excludente, semelhante à proposta pelo protagonismo juvenil por empoderamento, ainda assim, compreendemos ser fundamental estimular os processos de democratização nas instituições educacionais de ensino médio.

É fundamental estimular a participação política espontânea e institucionalizada do aluno, como um requisito necessário à viabilização de processos de democratização da escola pública, de universalização do atendimento na faixa etária adequada e de melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola de ensino médio público. O discente, por ser um interlocutor privilegiado na **análise** da conjuntura escolar, constitui-se em um ator coletivo que deve ser consultado tanto no momento do planejamento quanto na execução das atividades administrativo-pedagógicas da escola, em contraposição à participação juvenil defendida pelos organismos multilaterais, que propõem o protagonismo juvenil via empoderamento.

A concretização do protagonismo estudantil coletivo não pode limitar-se a atividades transitórias de voluntariado. A participação estudantil coletiva deve ser sistematizada legal e institucionalmente nos colegiados administrativos, financeiros e pedagógicos da escola de ensino médio público.

Os alunos pobres e trabalhadores, matriculados no ensino médio público, normalmente advindos das camadas pobres, apresentam dificuldades sócio-econômicas acentuadas e um elevado índice de distorção idade-série em função de sua condição social, da irregularidade do fluxo escolar e da precária qualidade do ensino oferecido.

Contudo, mesmo diante dessas dificuldades estruturais do contexto sócio-econômico e educacional e de participação política limitada na escola pública, ainda assim, os discentes são capazes de oferecer críticas e sugestões pertinentes, que, uma vez consideradas, contribuem para compreensão e equacionamento dos aspectos administrativos e pedagógicos, responsáveis pela acentuada exclusão escolar, social e política desses alunos. Nesse sentido, a participação ativa dos jovens pobres da escola pública é uma potencialidade não explorada por educadores e gestores escolares.

A participação dos jovens do ensino médio público, via protagonismo estudantil coletivo, visando à democratização da escola, deve incluir a conscientização do indivíduo sobre sua condição de classe e seu posicionamento como tal nas contradições da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Em síntese, concluímos defendendo que: 1) é necessário conhecer as mediações que determinam o protagonismo juvenil pela via do empoderamento; 2) há necessidade de contribuir para discussões sobre a participação política dos jovens no ensino médio público noturno, apresentando as possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo; 3) as opiniões apresentadas pelos alunos são imprescindíveis ao redimensionamento do papel acadêmico exercido pelas instituições educacionais neste momento, pois os discentes correspondem a interlocutores privilegiados; 4) o aluno pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares; e 5) apesar dos entraves e das dificuldades inerentes ao ensino médio público noturno, formam-se novos espaços de democratização das idéias e das práticas de gestão escolar pública.

NOTAS:

¹ Artigo parte da tese de doutorado intitulada: *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN em maio de 2007, sob orientação da Profa. Dra. Maria Doninha de Almeida.

² Precisando sobre essa categorização, escreveram a ONU; a CEPAL; e a UNESCO (2001, p. 12, tradução nossa) que **jovens em situação desvantajosa** são aqueles “[...] (pobres de escassa educação, mulheres de setores excluídos e jovens rurais) que ofereçam a possibilidade de aprender a partir de suas experiências e práticas” [grifo nosso].

³ O conceito de pobreza, aplicado à juventude e referido neste trabalho, segue os parâmetros definidos pela ONU e o Banco Mundial que têm categorizado-a em três níveis: jovens que vivem com menos de um dólar dia; jovens que vivem com menos de dois dólares dia; e jovens desnutridos. Segundo esse primeiro Organismo multilateral: “Utilizando esse conjunto de indicadores, se calcula que mais de um terço dos todos os jovens dos países em desenvolvimento vivem em condições de pobreza absoluta” (ONU, 2004, p. 5, tradução nossa).

⁴ Segundo a ONU (2001, p. 2): “O conceito de empoderamento inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social. Empoderar os jovens sugere conferir poder aos jovens como

indivíduos ou membros de organizações juvenis, comunidades e corpos nacionais e internacionais. Então, isso está diretamente relacionado com a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas, bem como instá-los a tomar decisões que possam ser contrárias aos interesses e desejos imediatos”.

⁵ Podemos constatar a notoriedade de Antonio Carlos Gomes da Costa, visto como o intelectual que cria e difunde o protagonismo juvenil no Brasil, através do fragmento de uma entrevista concedida ao jornalista da Folha de São Paulo Gilberto Dimenstein, e, posteriormente, publicada no livro *Escola sem sala de aula*, na qual o entrevistador faz o seguinte questionamento: “Antonio Carlos, acho que pouca gente sabe que você foi o responsável pela disseminação do conceito de protagonismo juvenil no Brasil. Se não me engano, esse conceito se disseminou a partir dos estudos na Bahia, por intermédio da Fundação Odebrecht” (SEMLER, DIMENSTEIN, COSTA, 2004, p. 86).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. BEANE, James A. (Org.). **Escolas democráticas**. Revisão Técnica de Regina Leite Garcia. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASLAVSKY, Cecília. A Educação Secundária na Europa e na América Latina. Síntese de um Diálogo Compartilhado. In: _____ (Org.). **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Osório. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 387-405.
- CENPEC. Centro de Educação e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Aceleração de estudos: enfrentando a evasão no ensino noturno**. São Paulo: Summus, 2001.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.
- FRIGOTTO; Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. IN: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.
- GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 123).
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. (Coleção Enfoques; Sociologia).
- JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Seleção de Maria Elisa Cevasco. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marco César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ONU. **Declaración de Lisboa y Braga sobre Juventud**. Santiago do Chile: CEPAL, 2001.

ONU. Assembléia Geral. Conselho de Econômico e Social. **Informe sobre la juventud mundial 2005**. Nova Iorque, 6 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/spanish/wyr05.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2005.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Debates).

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (Org.). **Gestão de Inovações no Ensino Médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília,DF: Liber Livro Editora, 2006a.

_____. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006b.

_____. *O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro*. **Rev. Port. de Educação**, 2005, v.18, n.2, p.45-87. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a03.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2007.