

1. Introdução

O tema desta pesquisa é a gestão escolar democrática. Possui como objetivos: saber se os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal participam da gestão escolar e se estes possuem representação social sobre a mesma. Parte do pressuposto hipotético de que os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal não participam da gestão escolar.

A escolha de tentar alcançar as representações sociais dos jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal sobre a gestão escolar democrática e de saber se estes jovens estão participando da gestão escolar, foi feita tendo em vista a importância do trabalho da direção escolar e interesse da pesquisadora na área.

Segundo Lück (2006), o elevado índice de evasão e repetência e baixos níveis de rendimento, são devidos, em grande parte, às deficiências de gestão que ocorrem por falta de referencial, organização e orientações adequados para nortear a atuação educacional com a devida competência. Este trabalho é uma tentativa de ajudar os gestores educacionais a entenderem como os jovens de suas escolas estão classificando sua gestão, e se estes jovens se sentem envolvidos nos assuntos escolares; entendendo o resultado desta pesquisa, os gestores podem melhorar sua atuação, ajudando a sanar este elevado índice de evasão e repetência e baixos níveis de rendimento.

A escolha da faixa etária do ensino médio deu-se pelo interesse da pesquisa sobre a juventude. Estudar os jovens é interessante porque eles são vitais para qualquer sociedade, significam o futuro. Pretende-se ainda com este trabalho contribuir para estudos futuros relacionados com representações sociais, gestão escolar e juventude.

Este trabalho de conclusão de curso está dividido em três capítulos. O primeiro deles diz respeito ao arcabouço teórico. Este primeiro capítulo é dividido em três partes, onde são abordados, respectivamente, o estudo de representações sociais, de juventude e da gestão escolar democrática.

O segundo capítulo trata da metodologia de pesquisa, onde são explicitadas: a técnica de pesquisa e os ambientes onde foram coletados os dados que serviram de base para a análise deste trabalho. Neste capítulo, explica-se minuciosamente a ação

desenvolvida no método adotado, ou seja, explica-se o tempo de realização de pesquisa, a equipe de pesquisadores, a divisão do trabalho e a forma de tratamento dos dados.

O terceiro e último capítulo é a análise realizada acerca do objeto de estudo. Nesta secção, os dados obtidos na pesquisa de campo são confrontados com a base teórica abordada no arcabouço teórico. Tem-se a finalidade de confirmar ou refutar a hipótese formulada: os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal não possuem participação na gestão escolar.

A pesquisa *gestão escolar democrática e juventude: pensamento e ação* teve seus objetivos alcançados. Conseguiu-se avaliar se os jovens estavam participando da gestão escolar, além das representações sociais da juventude sobre a gestão escolar democrática terem sido capturadas. Os estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do DF não participam da gestão escolar e possuem imagens positivas como representação social sobre a gestão de sua escola; classificam-na de competente, rígida e comprometida com a comunidade.

2. Arcabouço teórico:

2.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A representação social é um sistema de idéias que abarca a universalidade das coisas, a realidade; o homem olha o mundo e classifica as coisas em semelhante e diferente. Ao classificar as coisas, através de suas semelhanças exteriores, há a distinção em gênero; ao passo que categorizar as coisas por suas diferenças, implica hierarquia.

Os homens precisam categorizar as coisas para que a comunicação seja possível. Os homens representam, classificam as coisas, reais ou ideais, em duas classes ou em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos como por exemplo: mal e bem, lua e sol, frio e quente, profano e sagrado etc.

As representações sociais são construídas coletivamente, nunca individualmente, nascem das relações que os indivíduos estabelecem entre si. São reais, apesar de não serem palpáveis. São também exteriores às consciências individuais, elas não derivam dos indivíduos tomados isoladamente, mas de seu concurso.

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. (DURKHEIM, 2008, p. 45)

Os indivíduos não possuem todas as representações sociais em mente, cada um de nós possui uma determinada maneira de percebê-las; há algumas inclusive que nos escapam completamente, que ficam fora do nosso círculo de percepção cognitiva; há outras que percebemos parcialmente, somente alguns de seus aspectos.

[...] o indivíduo se dá conta, pelo menos obscuramente, que acima de suas representações privadas existe um mundo de noções-tipo pelos quais é obrigado a regular as suas idéias; entrevê todo um reino intelectual do qual participa, mas que o supera. É uma primeira intuição do reino da verdade. (DURKHEIM, 2008, p. 516).

As representações coletivas, também chamadas de representações sociais, somente podem ser concebidas pela consciência, uma representação inconsciente é inconcebível. Conforme Durkheim (2007), nós vemos somente o que nossos preconceitos nos permitem ver e nós ignoramos nossos preconceitos.

As representações sociais, que passam por inconscientes, são somente percebidas de uma maneira incompleta e confusa. A consciência obscura é somente uma inconsciência parcial pois os limites da consciência não são as da atividade psíquica. “(...) *pode ser que se prefira associar esses fenômenos inconscientes a centros de consciência secundários, disseminados no organismo e ignorados do centro principal, ainda que normalmente subordinados a ele.*” (DURKHEIM, 2007, p. 31).

Representação consciente é quando há a existência de um pensamento sobre algo mas não se têm clareza do mesmo; pensa-se sobre, mas não se sabe o porquê e nem de onde surgiu. Tomemos como exemplo a representação do papel da mulher na sociedade, perante o pensamento machista. O homem machista acredita, pensa, que a mulher foi feita para ficar em casa cuidando dos filhos, lavando, arrumando a casa e cozinhando. Esse pensamento de fato está na cabeça do homem machista, ele pensa, mas não tem clareza de

que esse seu pensamento é na verdade uma representação, que surgiu antes mesmo dele nascer. Portanto, uma representação coletiva é consciente, mas não é clara para o indivíduo.

Para entender o quão importante são as representações sociais é indispensável que se compreenda a força que a sociedade impõe a todos os indivíduos. As forças que os homens acreditam que advém de fora de si mesmos: as forças morais. De acordo com Durkheim (2008), a pressão social é exercida por vias mentais, esta induz ao homem comum a idéia de que esta pressão social existe fora dele, e que ele depende desta força.

A idéia de força vem de nossa experiência interior, as forças que podemos atingir diretamente são as morais. Entretanto, estas forças devem ser também impessoais, já que a noção de poder impessoal constituiu-se primeiro. As únicas que satisfazem a essa dupla condição são as forças que emanam da vida em comum: as forças coletivas. *“Com efeito, por um lado, elas são inteiramente físicas; são constituídas exclusivamente de idéias e de sentimentos objetivados. Mas, por outro lado, são impessoais por definição, já que são produto de uma cooperação.”* (DURKHEIM, 2008, p. 436-437).

A sociedade alimenta nos indivíduos a sensação de contínua dependência. Isto se dá porque as maneiras de agir da sociedade são elaboradas em comum, portanto o que é pensado por cada intelecto particular ecoa em todos os outros e vice-versa. As representações sociais, que exprimem as maneiras de agir da sociedade em cada indivíduo, têm intensidade que os estados de consciência puramente privados não poderiam atingir já que estas são elaboradas pelo conjunto das representações individuais.

Portanto, quando uma coisa é objeto de estado da opinião, a representação individual desta traz a marca da construção social. De acordo com Durkheim, a opinião tende a rejeitar as representações que a contradizem, mantém-nas à distância e exige os atos que a realizam; isto ocorre pela irradiação de energia mental embutida na própria opinião.

Ela tem eficácia que lhe vem unicamente das suas propriedades psíquicas, e é precisamente por esse sinal que se reconhece a autoridade moral. A opinião, coisa social de primeira ordem, é, portanto, fonte de autoridade e podemos até nos perguntar se toda a autoridade não se origina da opinião. (DURKHEIM, 2008, p. 262)

Há diferença entre representação individual e social, as representações individuais se conceituam através das sensações, percepções ou imagens, portanto, encontram-se em fluxo perpétuo, mudam a todo instante, seja porque a coisa percebida mudou ou porque nós homens mudamos, ou seja, as experiências nunca são as mesmas. As representações sociais, ao contrário, estão como que fora do tempo e do devir; não se movem por si mesmas, por evolução interna e espontânea, ao contrário, resistem à mudança, não se transformam facilmente porque são construções sociais; se mudam, não é porque faça parte da sua natureza mudar; é porque descobrimos na referida representação alguma imperfeição; é porque precisa ser retificada.

Apesar de resistentes à mudança, as representações sociais são continuamente submetidas à verificação: “[...] *uma representação coletiva é necessariamente submetida a verificação indefinidamente repetida: os homens que aderem a ela verificam-na pela sua própria experiência.*” (DURKHEIM, 2008, p. 516). Portanto, a única maneira de renovar as representações sociais é retemperá-las na própria fonte, ou seja, nos grupos reunidos. Segundo Durkheim, elas renascem porque se vêem nas mesmas condições em que nasceram primitivamente.

Dessa maneira, fica claro que as representações coletivas são mais estáveis que as representações individuais. As representações sociais acrescentam àquilo que a nossa experiência pessoal pode nos ensinar tudo o que a coletividade acumulou de sabedoria e de ciência no decorrer dos séculos.

As representações sociais são como uma rede de idéias, metáforas e imagens que são interligadas livremente em maior ou menor intenção, tratando o pensamento como um ambiente, como uma atmosfera social e cultural podendo distinguir as qualidades e complexos como se fossem características físicas; assim modificamos particularmente nosso ambiente descartando imagens e acrescentando novas.

A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar. “*De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.*” (MOSCOVICI, 2007, p. 62).

Ao entrar em contato com o não-familiar, a mente do indivíduo tenta classificar o não-conhecido a partir das imagens familiares, isto funciona, de acordo com Durkheim, da

seguinte maneira: as imagens semelhantes atraem-se e as imagens opostas repelem-se, e é seguindo o sentimento dessas afinidades e dessas repulsões que a mente do indivíduo classifica, aqui ou ali, as coisas correspondentes. Este processo de reconhecimento e classificação pode ser chamado também de categorização.

Para classificar, os indivíduos utilizam-se do pensamento: *“Pensar é, com efeito, ordenar nossas idéias; é, por conseguinte, classificar. [...] classificar é nomear; porque uma idéia geral só tem existência e realidade na e pela palavra que a exprime e que faz, por si só, a sua individualidade.”* (DURKHEIM, 2008, p. 111). O próprio Moscovici define uma representação social como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

Ou seja, as representações sociais tornam a comunicação possível, mas também é verdade que sem comunicação não haveria representação social, pois todas as interações humanas pressupõem representações. As representações sociais estruturam o real da mesma maneira que o tornam compreensível. Portanto, não se pode opor o real às representações sociais, nem estas ao real.

Não há como julgar uma representação social como boa ou ruim, nem alegar que uma é melhor ou pior que a outra. Podemos considerar as representações sociais como meios de re-criar a realidade. *“[...] o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças.”* (MOSCOVICI, 2007, p. 91).

As representações sociais convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram; convencionalizar no sentido de dar forma definitiva, categorizar e gradualmente colocar como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas.

Para que objetos e pessoas sejam compreendidos e decodificados, nós os forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, a se tornar idêntico aos outros, mesmo quando não se adequam exatamente ao modelo. *“As categorias, com efeito, têm como função dominar e envolver todos os outros conceitos: são os quadros permanentes da vida mental.”* (DURKHEIM, 2008, p. 519). E justamente por estarem permanentes na vida mental dos indivíduos, as categorias não podem ser eliminadas facilmente.

Pode-se experimentar a não-familiaridade quando as fronteiras e/ou as convenções desaparecem. Mas não há como se livrar de todas as representações sociais, pois o homem pensa por conceitos, estes são essencialmente sociais; se o homem fosse restrito a percepções individuais ele não seria diferente de um animal.

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. [...] Podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. Mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que podemos eliminar todos os preconceitos. (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

As representações sociais são também prescritivas, isto é, determinam com antecipação, impõem-se sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado, é a força da sociedade: *“Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.”* (MOSCOVICI, 2007, p. 37).

Há dois processos cognitivos que consolidam as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e não familiar.

Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo interior dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. *“Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.”* (MOSCOVICI, 2007, p. 61)

Ancorar é tornar convencional ou tradicional, objetos pessoas ou acontecimentos desconhecidos por nós. Cada experiência acrescenta novas idéias, imagens e metáforas, colocando os elementos, objetos ou ocorrências em categorias distintas. Somos condicionados por nossas representações sociais. O processo de representar demonstrou que determina uma lógica processual, tornando familiares objetos desconhecidos, através de uma via de mão dupla. *“Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa.”* (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Segundo Moscovici, é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes. Dar nome é uma operação relacionada com uma atitude social. *“Essa noção do todo, que se encontra na base das classificações que relatamos, não pode nos vir do indivíduo, que também é apenas parte em relação ao todo e atinge apenas fração ínfima da realidade.”* (DURKHEIM, 2008, p. 520)

Entretanto, Moscovici atenta para o fato de que sistemas de classificação e de nomeação não são, simplesmente, meios de graduar e rotular pessoas ou objetos considerados com entidades discretas; seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões.

Quando o novo é enquadrado em categorias classificatórias pré-existentes em nossa mente, há a personificação do objeto: ele passa a se enquadrar em uma forma que conhecemos. Já a objetivação, como define Alves-Mazzotti (1994) citando Jodelet, reabsorve o excesso de significações para que haja o fluxo das comunicações, é uma operação imaginante e estruturante, que dá corpo aos esquemas conceituais.

De acordo com Jodelet, ainda citada por Alves-Mazzotti (1994), o processo de objetivação distingue três fases: a da construção seletiva, a da esquematização estruturante

e a da naturalização. A construção seletiva é a etapa inicial do processo, inicia ao sujeito apropriar-se das informações e saberes sobre um dado objeto.

Nessa apropriação, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objeto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante). (Jodelet *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66).

Na segunda fase, a da esquematização, ocorre a formação do núcleo figurativo. Este é formado por uma série de imagens presentes na cognição humana que se associam para ajudar no processo de classificação. Esta estrutura imaginante reproduz de forma visível, a estrutura conceitual de modo a gerar uma imagem coerente e facilmente identificável dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. “[...] *O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam ‘seres da natureza’.*” (Jodelet, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66), da qual decorre a terceira fase: a naturalização.

A objetivação de cada indivíduo depende de sua atmosfera psicológica, onde as pessoas, de maneira espontânea, entendem um novo evento ou objeto, que era desconhecido, com interpretações diferenciadas. A representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem, é uma estrutura dinâmica. “*Quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à idéia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade.*” (MOSCOVICI, 2007, p. 73). Na objetivação, as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características.

O trabalho de objetivação, de algum modo, coincide com a estruturação temática. Ao tornar algo temático, importante a sua consciência, os indivíduos o transformam ao mesmo tempo em um objeto para eles próprios ou, mais precisamente, em um objeto pertencente a uma realidade escolhida entre todas as outras realidades possíveis e anteriores. “*Mas não podemos dizer que todo objeto que chama nossa atenção, ou que é*

percebido por nós, é, com isso, objetivado. Apenas aqueles que são o ‘centro’, por assim dizer, de nosso campo de consciência se tornam o tema de nossa representação e são objetivados [...]” (MOSCOVICI, 2007, p. 225).

As representações sociais ocupam um lugar na sociedade que é determinado pela distinção entre os universos consensual e reificado. O universo consensual é aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana: o grupo é assumido como sendo composto por pessoas iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo, sem hierarquias e autoridade. Já o universo reificado cristaliza-se no espaço institucional, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna, a organização é um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais.

As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual. A tensão entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida em nosso cotidiano, em favor da familiaridade. Para Moscovici (2007), no pensamento social, a conclusão tem prioridade sobre a premissa. Já o universo reificado caminha pelo lado oposto; da premissa para a conclusão. Isto ocorre porque o objetivo da ciência é de tornar o familiar não-familiar. Ainda assim, as representações sociais não são estáticas, migram de um universo para o outro:

As mudanças e transformações têm lugar constantemente em ambas as direções, as representações se comunicam entre si, elas se combinam e se separam, introduzem uma quantidade de novos termos e novas práticas no uso cotidiano e ‘espontâneo’. Na verdade, as representações sociais diariamente e ‘espontaneamente’ se tornam senso comum, enquanto representações do senso comum se transformam em representações científicas e autônomas. (MOSCOVICI, 2007, p. 200).

No que tange à operacionalização dos processos de representações sociais, é importante destacar que o processo mental que coloca o incomum em um contexto familiar ocorre por meio da livre-associação que o senso comum elabora. Moscovici (2007) alerta que todos nós vemos estas representações sociais se construindo diante de nossos olhos, nos meios de comunicação de massa, nos lugares públicos, através do processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação.

As representações sociais são essenciais para a vida coletiva, entretanto, é preciso que se tenha consciência que estas possuem um “quê” de delírio. De acordo com Durkheim, talvez não exista representação coletiva que não seja delirante em certo sentido. Delirante porque ao ser representado, o objeto representado, muda em sua essência, nenhum homem é capaz de representar algo tal como este o é em realidade.

[...] em certo sentido, a nossa representação do mundo exterior também não é mais que uma rede de alucinações, porque os odores, os sabores, as cores que aplicamos aos corpos não são parte deles, ou, pelo menos, não como nós os percebemos. Entretanto, nossas sensações [...] exprimem, à sua maneira, as propriedades ou de partículas materiais ou de movimentos do éter que têm a sua origem nos corpos que percebemos como olorosos, saborosos ou coloridos. Mas as representações coletivas atribuem muitas vezes às coisas às quais se referem propriedades que aí não existem sob nenhuma forma e em nenhum grau.” (DURKHEIM, 2008, p. 284)

Moscovici (2007) afirma que as representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo, grupo ou sociedade) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade. Dessa maneira, utilizar-se-á o conceito de representações sociais para conseguir captar as representações sociais que os jovens de ensino médio de escolas públicas regulares do DF têm sobre a gestão escolar. As representações têm por função:

[...] despertar e manter em nós não são meras imagens, que não correspondem a nada na realidade, que evocamos sem nenhuma finalidade, apenas pela satisfação de vê-las aparecerem e se combinarem sob os nossos olhos. São tão necessárias ao bom funcionamento da nossa vida moral quanto os alimentos para a manutenção da nossa vida física; porque é por elas que o grupo se afirma e se mantém, e sabemos a que ponto ele é indispensável ao indivíduo.(DURKHEIM, 2008, p. 455).

2.2. JUVENTUDE

2.2.1. Histórico

Não existe uma juventude única, e sim várias juventudes, que variam com o gênero, a classe social e o tempo. As juventudes possuem suas particularidades, para

especificá-las falar-se-á de histórias da juventude e não uma única história, expostas segundo suas relações sociais, contextos e momentos históricos distintos.

Na Grécia antiga, o corpo dos jovens está no centro das preocupações da cidade; entre os exercícios reservados aos jovens encontramos a caça e o atletismo. A caça é vista como iniciação. Ela torna-se como que a conclusão do programa educativo. Terminada caça, o jovem goza de um estatuto de cidadão integral, pode fundar uma família e participar da vida política da cidade. O atletismo, mais ainda que a caça, é o sinal de uma distinção social, de uma idade que é a do esplendor, da perfeição física.

O sistema educativo e os treinamentos coletivos deveriam garantir as qualidades guerreiras de toda a cidade. Portanto, reforça-se a preocupação com o corpo dos jovens. Por intermédio da *Paidéia*, a sociedade exerce controle sobre a juventude. De acordo com Levi e Schmitt (1996), a imagem da educação dos jovens (*Paidéia*) estava relacionada a alguma forma de pederastia, tanto no modelo espartano como no cretense.

Ao compararmos a juvenilidade masculina e feminina na Grécia, a civilidade implica que cada sexo tenha seu lugar na cidade, os valores masculinos são enaltecidos e os femininos depreciados.

A juventude, no mundo romano, era vista semelhantemente à juventude grega. Segundo Fraschetti (1996), o mundo romano mostra a juventude sendo caracterizada pela caça, pelas brigas, pelas divisões em grupos rivais, pelas corridas e pela nudez.

Em Roma, os jovens permaneciam submissos aos pais até mais ou menos 45 anos, que era a idade em que a juventude terminava. Fraschetti (1996) alega que este excessivo prolongamento da juventude pode ser devido à instituição tipicamente romana do *pátria potestas*, o pátrio poder, onde os pais são detentores efetivos de todos os poderes.

No caso das mulheres, em Roma, elas não eram definidas pela idade, como eram os homens, mas sim por sua condição física ou social. A mulher está destinada a permanecer sob o poder do pai, dos irmãos ou do marido, sem jamais alcançar a emancipação plena.

Ao falarmos da juventude judaica na Europa entre os anos 1300-1800, sabe-se que a diferença de classe social influenciava na saída destes jovens de casa; os mais pobres tendiam a sair mais cedo de casa para trabalhar enquanto os jovens de classe alta e média demoravam um pouco mais.

Os judeus medievais relegavam extrema importância ao período de transição entre a infância e a maturidade (*bar mitzvá*). A juventude judaica era assinalada entre os treze e trinta anos. Há diferença na idade em que os jovens casavam, no geral, os judeus ricos casavam entre 13 e 14 anos e os pobres deixam para casar perto dos 25 anos. De acordo com Horowitz (1996), os mais abonados possuíam o ideal de casar cedo como meio de evitar o pecado sexual, sobretudo no caso dos homens. Os não casados eram submetidos a uma posição inferior.

Com relação à juventude na Idade Média ocidental, Marchello-Nizia (1996) afirma que o modo de vida dos jovens neste período é, em geral, o modo de vida dos jovens do sexo masculino e da nobreza. Muito ligada à juventude eram os estatutos da cavalaria, da nobreza e da cortesia. A nobreza, segundo Marchello-Nizia (1996), é uma questão de nascimento e de parentesco, a cavalaria é uma atividade militar e judiciária. Os dois são complementares e não sinônimos. O termo cavalaria vem ligado a um conjunto de qualificativos como orgulho, jovem, ousado, nobre, valente, grande, forte e outros, demonstrando a representação social da sociedade sobre esta instituição.

No que concerne às mulheres, espera-se cortesia, sinceridade, beleza, sensatez e elegância. “[...] a cortesia está vinculada ao ideal cavaleiresco. Um dos caracteres fundamentais do amor cortês é sua ligação com o valor cavaleiresco, com a coragem guerreira.” (MARCHELLO-NIZIA, 1996, p. 173).

O emprego do termo juventude na Itália Medieval, séculos XIII ao XV, segundo Crouzet-Pavan (1996), é raro e escassamente têm-se referências gerais a uma classe etária assim definida. Sem precisão nem detalhes sobre a cronologia dessa idade, a juventude é confundida com um tempo de boa educação obrigatória. A juventude é vista como a idade da fragilidade da alma e da razão. De acordo com a autora, a juventude inicia-se por volta dos 21 anos e não possui um limite teórico que marca seu término.

Os jovens nesse período são caracterizados pela participação num conjunto de valores socioculturais, como o da integração socioeconômica incompleta e o vínculo com a cavalaria. Além disso, os jovens aparecem simbolizando o vigor guerreiro da cidade, realizando espetáculos eqüestres e festejos militares.

Com relação ao casamento, a idade média da união dos jovens era em torno dos 29 anos, mas o ritual amoroso move-se em outra esfera que não a do casamento. O filho vive em situação de dependência no que concerne ao mundo dos negócios enquanto o pai está vivo. A juventude é então confundida com o tempo de um consumo desregrado e descontrolado de todos os alimentos, de todos os prazeres.

Os jovens, assim como a mulher, são objetos de medo, ambos são obstáculos à paz e à salvação de uma sociedade cristã. Crouzet-Pavan (1996) expõe que se há uma função que canaliza e explora o *impetus* dos jovens, essa função é a militar.

A cultura da Idade Média ocidental tem uma concepção da juventude que não é nem uniforme nem imóvel, Pastoureau (1996) afirma que os discursos dos séculos XIV e XV dividem-se diferentemente conforme o local. As jovens cumprem em geral funções purificadoras ou profiláticas; já os jovens assumem um papel mais transgressivo, especialmente o de organizar as festas e os folguedos.

Ao falar da cultura juvenil nos primórdios da era moderna, atribuíam-se habitualmente aos jovens o atrevimento e todas as correrias que perturbassem o sossego noturno. Quanto ao limite cronológico da juventude, na sociedade dos séculos XVI e XVII, o termo era usado como coletivo para todos aqueles que ainda não se haviam tornado completamente responsáveis por suas próprias ações.

Por outro lado, de acordo com Schindler (1996), alega-se que na mesma época o termo é utilizado em uma acepção que corresponde plenamente à moderna, concebendo a juventude como uma fase precisa da vida, bem diferenciada tanto da infância quanto da maturidade.

Com a obrigatoriedade da frequência à escola, no início do século XIX, passou a adotar-se o corte dos catorze anos que estabelece uma clara demarcação entre infância e juventude no momento da conclusão dos estudos, do início da aprendizagem e ingresso no mundo do trabalho.

Reforça-se nesta época que a cultura dos grupos jovens de rapazes solteiros era caracterizada ao máximo pela tendência às atividades violentas. Na base de toda essa violência, Schindler (1996) analisa que havia a preocupação de afirmar e representar o

próprio território, e que depois de executada a violência pelos jovens, estes acabavam sendo reconhecidos pelos adultos.

[...] Juventude era um conceito profundamente ambivalente, uma situação transitória, um limiar, mais próximo da existência adulta que da infância, e que contudo ainda sabia colocar uma vez diante dos jovens o espelho da ironia antes de tudo se tornar definitivamente sério. (SCHINDLER, 1996, p. 309 - 311).

No que concerne aos jovens italianos nobres da era do absolutismo, estes eram dominados pelo poder absoluto dos pais, pelo peso massacrante das políticas familiares em relação aos desejos individuais, pela total impossibilidade, por parte dos interessados, de influir nas escolhas que lhes diziam respeito.

Segundo Ago (1996), a constituição da família ao longo do século XVI dava-se da seguinte maneira: um filho ficaria responsável pelo patrimônio e os outros estavam condenados ao celibato mais ou menos forçado. No caso feminino, as coisas não mudam muito: só uma recebe o dote para um bom casamento, as outras permanecerão solteiras pelo resto da vida.

As jovens que não se casavam iam para mosteiros, que custavam mais baratos que o dote do casamento. Para os homens, além do casamento e dos conventos, as fileiras do exército ou a hierarquia do ato clerical se abrem como opção de vida.

Os jovens pouco podiam escolher o que seria de suas vidas, desde pequenos, na educação infantil, a vontade era disciplinada; *“Desobedecer ao pai é pecado mortal [...]”* (AGO, 1996, p. 329). O destino das moças da nobreza italiana, por exemplo, era decidido antes mesmo de seu nascimento.

A diferença de gênero era reiterada mais em relação à aparência e às maneiras, no que concerne ao caráter e dotes morais eram pedidos dos meninos e meninas as mesmas coisas. Com relação à opção pelo casamento, a autora atenta para o fato de que ninguém parecia preocupar-se com a adequação do caráter do marido com o da esposa.

Conforme exposto, a imagem dos jovens era frequentemente relacionada com a moralidade frágil, com o autocontrole em formação, com atos violentos, com badernas e outros atos mal vistos. Portanto, para se manter, a sociedade possui mecanismos sociais de

controle da juventude. No decorrer da história estes mecanismos foram exercidos pelas seguintes instituições: na Grécia, por intermédio da *Paideia*; em Roma com o Pátrio Poder; nas comunidades judaicas, por meio da educação religiosa e familiar; na Europa e Itália medievais, através da cavalaria e seus valores embutidos; e na Era pré-moderna (absolutismo), com a primogenitura.

Estes estudos históricos ajudam a compreender o que é juventude e nos remetem à imagens de diferentes juventudes de acordo com o momento histórico, o gênero e os contextos sociais.

2.2.2. Conceito

Tradicionalmente, considera-se o período de juventude como sendo o período da vida que fica entre a infância/adolescência e a vida adulta. José Machado Paes (1996) define muito bem a juventude, afirmando ser uma categoria socialmente construída, (re)formulada em contextos sociais, econômicos e políticos particulares, uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo, produto de um complexo processo de construção social. Neste trabalho, assume-se que a juventude é uma construção social e cultural;

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado. (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 8).

O primeiro critério para a definição do que é ser jovem é a faixa etária. A normalmente aceita para definir o jovem, varia entre 15 e 29 anos. Os jovens com os quais trabalharemos serão os que tem a idade variada entre os 15 e 19 anos, pois é a idade em que normalmente estes estão cursando o ensino médio.

O segundo critério para a definição do jovem é a condição que este vive, a partir de sua realidade. A condição é o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica geracional.

O terceiro critério é a situação na qual o jovem se encontra, suas particularidades, simbologias e subjetividade. A situação é que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

A juventude no Brasil contemporâneo, segundo Abramo (2008), é tida como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado ao estudo numa instituição escolar) tornaram-se os elementos centrais de tal condição juvenil.

De acordo com Abramo (2008), a transição para a vida adulta é tida, classicamente, como finalizada quando se cumprem certos marcos: deixar a escola, começar a trabalhar, sair da família de origem, casar e formar um novo lar (e ter filhos). Entretanto, é difícil lograr a inclusão plena, pois atualmente a entrada no mundo adulto se faz cada vez mais tarde, estendendo-se ainda mais o tempo da juventude, segundo etapas variadas e desreguladas, sem uma linearidade padrão.

Com a etapa da juventude mais alongada, esta passa a comportar momentos diferenciados: o da adolescência, como momento inicial, mais afetado pelas transformações biológicas e suas conseqüências psicossociais; e a juventude propriamente dita, ou como alerta Abramo (2008), os chamados jovens adultos, denominados por outros autores, com questões mais centradas em torno da busca de inserção social.

Entendendo o que significa o termo juventude e tendo em vista os critérios necessários para definição do que é ser jovem, analisemos a juventude brasileira e sua caracterização.

2.2.3. Juventude brasileira

Através da pesquisa *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* pôde-se caracterizar a juventude brasileira com relação a diversos fatores. As variáveis contempladas para caracterizar a juventude brasileira contemporânea são: família; escolaridade; educação e emprego; lazer; acesso aos bens culturais; condições financeiras e situação regional.

No que concerne à independência da família de origem e da formação de um novo núcleo familiar, Abramo (2008) alega que a maioria dos jovens brasileiros é solteira (78%), e muitos ainda vivem com os pais. Uma das razões desse prolongamento se relaciona às dificuldades financeiras para montar nova unidade doméstica. Outra explicação pode ser o desejo de prolongar a condição juvenil, uma vez que ela pode ser vivida com maiores dimensões de realização ainda na condição de dependência dos pais, ou de adiar a transição, de modo que ela nem se configure como plano. A família é a instituição em que os jovens mais confiam.

No que diz respeito ao nível de escolaridade e casamento, a proporção de casados cai quanto maior é o nível de escolaridade e renda familiar. Abramo (2008) apresenta como hipótese possível, a de que o casamento pode ser um fator de interrupção dos estudos; quanto à renda familiar, Abramo (2008) alega ser mais difícil fazer inferências, não é possível dizer se são jovens cuja família de origem é mais pobre que se casam mais cedo, ou se mais jovens casados estão situados nesta faixa de renda porque a sua nova unidade familiar conta com uma renda mais baixa; ou, ainda, se ocorrem uma combinação destes dois fatores.

Educação e emprego aparecem praticamente empatados no topo da lista dos assuntos que mais interessam aos jovens brasileiros, entretanto, o emprego preocupa mais que a educação, pois esta última parece um campo assegurado, enquanto o trabalho aparece como ponto crítico para os jovens. Em terceiro lugar vem cultura e lazer, seguido de esportes, relações amorosas, família, saúde, segurança, violência e outros.

Os jovens brasileiros, de modo geral, gostam de discutir com os pais sobre assuntos da conduta e do futuro pessoal, já com os amigos, estes preferem assuntos que envolvam

prazer. Em ambos os ambientes, os jovens sentem vontade de conversar sobre drogas e violência.

No que se refere ao lazer, Brenner *et al* (2008) afirmam que é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto. No espaço-tempo do lazer, os jovens consolidam relacionamentos, consomem e (re)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural. A esfera cultural e do lazer é espaço produtor de sociabilidade. Nos espaços de lazer, os jovens podem encontrar as possibilidades e experimentação de sua individualidade e das múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social.

Abramo e Branco (2008) afirmam que têm mais acesso aos bens culturais no Brasil os jovens dos grandes centros urbanos, das regiões Sudeste e Sul do país e, ainda, aqueles que apresentam maior escolaridade e renda.

Tratando-se das condições financeiras dos jovens, as taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos está no topo da escala, e na maioria das vezes, para os jovens que possuem ocupação, esta é de baixa qualidade, ostenta vínculo precário e de menor remuneração, situado na camada inferior do setor informal.

Lassance (2008) aborda o jovem brasileiro sob o panorama regional. Na região Norte, encontra-se a segunda maior taxa do país de jovens com a menor remuneração (ganham até, no máximo, meio salário mínimo), são 56,4%. Cerca de 23,19% dos jovens de 15 a 19 anos estão matriculados no ensino médio. Mas o que mais destoa em relação ao resto do Brasil, segundo Lassance, é a presença muito pequena do ensino privado. Apenas 1,65% dos jovens nortistas frequentam o ensino médio privado. Com relação à política, os jovens, majoritariamente, votam quando são obrigados a fazê-los e se abstêm fortemente quando o voto é facultativo.

Na região Nordeste encontra-se a pior taxa de remuneração dos jovens de todo o país. Aqueles que ganham até meio salário mínimo são 94,1% dos jovens. Com relação às matrículas no ensino médio, 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos estão matriculados. O ensino estadual absorve 16,9% dos jovens com suas matrículas. O ensino público

municipal, embora não tenha sequer a obrigação constitucional neste âmbito, participa com 1,3%. Os jovens no Nordeste, segundo o autor, são os de maior participação eleitoral aos 16 anos (3,48%). Os de 17 anos correspondem a 7,66% dos votantes na faixa de 16 a 18 anos, sendo esta a maior proporção nacional.

O Sudeste tem a menor proporção de jovens com remuneração até meio salário mínimo: 24,6%. A presença dos jovens de 15 a 19 anos no ensino médio é a maior do país (28,3%). O sistema público estadual responde por cerca de 84% das matrículas. Com relação a participação eleitoral, os jovens desta região têm a menor participação aos 16 anos (1,55%). Aos 17, participam em 5% apenas do total de votantes. São os jovens de 18 anos que respondem por 93% do voto jovem nesta faixa.

No Sul, aproximadamente 28,5% dos jovens recebem até meio salário mínimo. A presença dos jovens de 15 a 19 anos no ensino médio é de 25,66%. A cobertura estadual alcança 22% dos jovens desta idade. O sistema público estadual detém 85,77% das matrículas. Com relação à participação eleitoral, menos de 3% dos jovens de 16 anos votaram em 2002. Com 17 anos, são apenas 7% dos eleitores. Aos 18, são cerca de 90% dos votantes.

O Centro-Oeste tem a taxa de 32,8% de jovens que recebem até meio salário mínimo. 25,64% dos jovens de 15 a 19 anos estão matriculados no ensino médio. O sistema público estadual atende 85,6% das matrículas. 3,3% dos jovens votantes em 2002 tinham 16 anos. Por volta de 7,3% tinham 17. Os de 18 anos mais uma vez responderam pela maioria, 89,9%.

Lassance (2008) discorre também sobre o que há de comum entre os jovens brasileiros; em primeiro lugar, aponta-se para a sexualidade em proporções muito próximas em todo o país. Um traço da moderna condição juvenil é a possibilidade da vivência de uma sexualidade ativa, dissociada da função reprodutiva.

O início da vida sexual ativa dos jovens, segundo Calazans (2008), tem a idade média de 15,5 anos. Os jovens do sexo masculino costumam iniciar sua vida sexual antes das jovens mulheres (idade média de 14,1 anos para os meninos ante 16,2 anos para as meninas). Entre os jovens que cursaram até a 4ª série do ensino fundamental a idade média de iniciação foi de 14,8 anos enquanto entre os jovens que chegaram ao ensino superior temos uma média de 16,4 anos.

A saúde física é outro ponto em comum entre os jovens, assim como a expectativa do jovem brasileiro de que a vida pessoal vá melhorar. Nacionalmente, os jovens encontram-se também muito satisfeitos com a família e a visão de que ser jovem é conviver com riscos também é um ponto que aproxima todos os jovens.

Com relação à política, o autor defende que os jovens nacionalmente consideram muito pouco a opção de mudar a política brasileira. A visão do jovem brasileiro da política é de absoluto desencanto e frustração. Em geral, conclui o autor, os jovens são pessimistas em relação ao mundo, mais otimistas em relação ao Brasil e superotimistas em relação a si próprios.

Fica claro que podemos falar, sem sombra de dúvida, da existência de um jovem brasileiro. Não se suponha daí que eles sejam iguais em todo o país, pois é notório o quanto há matizes em seu perfil e sua condição, por mais que eles sejam aproximados. (...) Concluimos que há certa proximidade no perfil demográfico e em aspectos cruciais da condição do jovem. Há muita proximidade também em sua auto-imagem. (LASSANCE, 2008, p. 84).

Para distinguir o jovem urbano do rural, Carneiro (2008) alega que há a idéia de certa arbitrariedade de classificação em rural e urbano. O rural é delimitado pela negação do urbano – universo amplo e diversificado que abrange áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), vilas (sedes distritais) ou áreas urbanas isoladas. O jovem do campo normalmente inicia sua vida de trabalho mais cedo que o jovem urbano. O jovem campestre inicia a atividade para sua sobrevivência geralmente aos 15 anos, às vezes assumindo o papel de chefe de família, casado, com filhos e sem estudar.

Na relação entre trabalho e educação, Carneiro (2008) afirma que a importância atribuída pela população jovem rural e por seus pais à educação como meio de acesso a uma ocupação bem-remunerada e menos penosa que a agricultura é muito freqüente, mesmo entre os que se consideram bem-sucedidos na atividade agrícola, são poucos os que desejam que os filhos dêem continuidade à lavoura familiar. Mas os estímulos oferecidos aos jovens não são iguais, dependendo dos costumes locais que regulam a escolha do sucessor do chefe da unidade de produção agrícola, um filho pode ser levado a permanecer na agricultura enquanto outros são estimulados a se engajar em outra atividade.

Em geral, as moças são mais motivadas a migrar para a cidade. Isso decorre não apenas da ausência de uma posição socialmente reconhecida e valorizada da mulher dentro do estabelecimento familiar agrícola, como também do melhor nível educacional delas em relação aos rapazes.

Deixando de lado o perfil rural, no que tange à religiosidade, Novaes (2008) afirma que, de acordo com o censo de 2000, houve uma diminuição percentual de jovens católicos, um crescimento de evangélicos, e aumento dos “sem religião”. Três anos depois deste censo, a pesquisa do *Projeto Juventude* confirmou as tendências: 65% dos jovens eram católicos, 22% evangélicos (15% pentecostais e 5% não-pentecostais); 11% sem religião. Separando por região, os jovens estão assim distribuídos: o catolicismo predomina nas regiões Nordeste e Sul; os evangélicos no Norte/Centro-Oeste e no Sudeste; os espíritas kardecistas e os adeptos das religiões afro-brasileiras estão mais no Sudeste; Os que acreditam em Deus mas não tem religião estão em todas as regiões, com destaque na região Sudeste.

No que tange à adesão à democracia, Krischke (2008) alega que quanto maior a escolaridade e renda familiar, maior é a opção pela democracia. Comparando jovens urbanos com os do campo, há menor adesão dos jovens da cidade; isto se dá, segundo o autor, devido à violência urbana, que afeta a adesão à democracia e a vigência dos seus valores, sem contar com a exposição aos meios de comunicação de massa.

Venturi e Bocakany (2008) afirmam que se pode perceber que os jovens atuais filiam-se menos aos sindicatos do que a geração dos anos de 1970, o que se explica pelo alto desemprego e pela precarização das relações de trabalho que atingem a população jovem.

Por intermédio destes dados e de outros abordados na pesquisa citada, pode-se traçar um perfil da juventude brasileira atual. Esta vive no seio familiar de origem, contando com sua estrutura material e afetiva. Tem baixa participação eleitoral no que se refere ao voto facultativo; a maioria estuda no sistema público de ensino; não tem clareza do que é cidadania; tem baixa renda (normalmente de meio a dois salários mínimos); tem o trabalho como referência; tem a convicção de que pode mudar o mundo; é satisfeita com a condição de ser jovem, ou seja, satisfeita com a sexualidade, com a família, a saúde física e

a vida pessoal; o que difere são as expectativas de futuro que dependem da correlação com renda e com escolaridade.

No entanto, o exposto acima é somente um perfil; é preciso que se tenha consciência que em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e configurados em ritos sociais. Carrano (2010) aponta que em nossas sociedades urbanas, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos.

O autor afirma que estas são estações de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a transição da juventude atual para a vida adulta. A perda da linearidade neste processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Assim, é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje; com relação à vivência da transição para a vida adulta, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta.

2.3. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Desde tempos primitivos os homens, reunidos em tribos, desenvolveram relações que obedecem a determinadas regras. Para melhor funcionamento destas regras e relações surge o ato de administrar. Com o tempo, surgiram exigências que foram determinantes para o surgimento de estudos formais no campo da administração.

O primeiro estudo surge em 1903, desenvolvido por Taylor que estabelece princípios da administração científica: a eliminação de desperdícios; a racionalização do trabalho no nível operacional com ênfase nas tarefas; caráter científico dos processos produtivos e a eficiência da empresa.

Estudos relevantes foram realizados por Fayol que desenvolveu duas teorias da administração: a clássica (1916) e a neoclássica (1954). Estas teorias têm a organização formal, os princípios gerais da administração e as funções do administrador como principais enfoques, com ênfase na estrutura. Fayol propõe a precisão, a organização, o

comando, a coordenação e o controle com suas fases fundamentais através da administração como ciência.

Com ênfase na estrutura, encontra-se também a teoria da burocracia de Max Weber. Na burocracia, a organização formal burocrática e a racionalidade organizacional são enfocadas, há uma estrutura de poder e autoridade onde se propõe que o trabalho só se torne possível se baseado na competência técnica do indivíduo, e os cargos, na organização, baseiam-se nos princípios de hierarquias e níveis de autoridades graduadas.

Com ênfase nas pessoas, encontramos as teorias das relações humanas, a comportamental e a do desenvolvimento organizacional. As teorias das relações humanas (1932) possuem como principal enfoque a organização informal, a motivação, liderança, a comunicação e dinâmica de grupo. A teoria comportamental (1957), têm como principais enfoques variados estilos de administração, teoria das decisões e a integração dos objetivos organizacionais e individuais. E a teoria do desenvolvimento organizacional (1962), com a mudança organizacional planejada e a abordagem de sistema aberto como enfoques principais.

A administração escolar acompanhou essas teorias propostas para a administração em geral. Apartir da década de 90 do século XX, surge a diferenciação entre administração escolar e gestão. Neste trabalho opta-se pela utilização do termo gestão escolar porque se ve os pressupostos da administração escolar como incompletos. A administração é pautada em hierarquia, a visão individual é enaltecida; é um processo racional, linear e fragmentado de organização e o emprego de pessoas e recursos é realizado de forma mecanicista e utilitarista, enquanto a concepção de gestão educacional é pautada na cooperação, onde a ação coletiva é enaltecida e o processo global de organização assume importância. Assim,

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos todos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração

pública de seus processos e resultados). A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos. (LÜCK, 2006, p. 111 - 112).

Segundo Lück (2008b), o conceito de gestão assenta-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, e pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. Parte-se ainda “(...) *do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva.*” (LÜCK, 2008b, p. 21-22).

A mudança de administração para gestão é bastante significativa e caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer. Há de se fazer uma mudança de visão do conjunto todo. De acordo com Lück (2006), o conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração e, portanto, superando-a.

Esse conceito pressupõe, ainda, a consciência de que a realidade dos sistemas de ensino e das escolas pode ser mudada sempre – e somente – na medida em que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho colaborativo, e na medida em que hajam de acordo com essa consciência.

No entanto, apesar de superar o conceito de administração, assumir a concepção de gestão não significa invalidar a importância da primeira, indica que a segunda visão supera as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido da administração. A gestão escolar supera a administração mas se baseia nesta, visto que:

[...] bons processos de gestão dependem e se baseiam em processos e cuidados de administração bem resolvidos. A administração constitui um conceito e conjunto de ações fundamentais para o bom funcionamento de organizações, por estabelecer as condições estruturais básicas para o seu

funcionamento. Daí ser incorporada pela gestão em seu escopo, como gestão administrativa. (LÜCK, 2006, p. 109-110)

Conforme explicitado acima, a gestão propõe superar limitações da administração; Lück (2006) apresenta alguns quadros que abordam diferenças entre a administração e gestão. Baseado nestes, para melhor entendimento, seguem quadros semelhantes:

Quadro 1: Diferenças entre administração e gestão

	Administração	Gestão
Realidade	É considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível.	É considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
Crise, Ambigüidade, contradições e incerteza	Consideradas como disfunção e, portanto, devem ser evitadas, por impedirem ou cercearem o seu desenvolvimento.	Consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento
Mudanças	São realizadas através da importação de modelos que deram certo em outras organizações.	As experiências positivas em outras organizações servem como referência à reflexão e busca de soluções próprias.
Processo de Mudança	Ocorre através de imposição de fora para dentro e de cima para baixo.	Ocorre através da mobilização do talento e energia internos, e acordos consensuais.
Alcance de bons resultados e direcionamento de trabalho	Através de objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares.	Através da sinergia coletiva e a intersubjetividade.
Recursos	Uma vez conseguidos, decorreria o sucesso das ações.	Não valem por si mesmos, mas pelo uso que deles se faz, portanto, podem ser maximizados pela adoção de óptica proativa.
Problemas	Considerados como sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados.	São sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
Poder	É considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	É considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.
Competência X Resultados	Cabe ao administrador manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir bons resultados.	Cabe ao gestor envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
Produção de bons resultados X Manutenção	Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a manutenção leva à estagnação.
	É centrada e apoiada em seu cargo.	É centrada e apoiada em sua

Autoridade		competência e capacidade de liderança.
Ação do dirigente	De comando, controle e cobrança.	De orientação, coordenação, mediação e acompanhamento.
Responsabilidade do dirigente	Obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	Sua liderança para mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
Orientação de ações	Pelo princípio da centralização de competência e especialização da tomada de decisões.	Pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa.
Responsabilidade funcional	É definida a partir de tarefas e funções.	É definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações.
Avaliação e análise de ação e desempenho	São realizados com foco em indivíduos e situações específicas, considerados isoladamente, visando identificar problemas.	São realizados com foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados, visando identificar desafios.
Importância	É fazer mais, em caráter cumulativo.	É fazer melhor em caráter transformador.

Fonte: baseado em quadros de Lück (2006, p. 102-107)

Com relação à extrema centralização que ocorre na administração, é importante ressaltar que isto leva a um distanciamento que gera alguns problemas, segundo Lück (2006): a homogeneidade de políticas e programas educacionais, que tendem a ignorar desigualdades e diversidades entre as diferentes subunidades de ação; a falta de sensibilidade para necessidades reais; a proposição de generalizações; e a burocratização e hierarquização de controle. Onde há a acentuação da burocratização, ocorre mais intensamente a hierarquização, e onde há a hierarquização extrema não há a descentralização, portanto para descentralizar deve-se tentar não utilizar de burocracia.

Esclarecida a diferenciação entre administração e gestão, é necessário que se entenda que a gestão educacional pode ocorrer de maneiras diversas. A autogestão e a gestão democrática são duas delas.

De acordo com Guillerm e Bourdet (1976), a palavra autogestão foi introduzida na França para designar a experiência político-econômico-social da Iugoslávia de Tito, em ruptura com o stalinismo. É depois do nascimento do movimento operário que a aspiração autogestionária impõe-se no cenário da história. Segundo os autores, a autogestão passou de uma utopia para uma realidade inscrita no coração da sociedade moderna, com o aparecimento de uma nova classe social portadora desse projeto: o proletariado.

A autogestão é o exato oposto da heterogestão. A autogestão significa gerir por si próprio, os próprios trabalhadores gerem a empresa; já a heterogestão, significa a gestão por outro, por pessoa(s) diferente(s) do proprietário.

Guillerm e Bourdet (1976) afirmam que comumente faz-se confusão entre autogestão e participação, e como a participação é um elemento muito importante para a gestão democrática, é necessário que se entenda esta diferença: “*Participar não é autogerir; é simplesmente participar de uma atividade que já existe, que tem sua própria estrutura e finalidade [...]*” (GUILLERM & BOURDET, 1976, p. 19). A participação supõe uma adesão voluntária e o sentimento de contribuir de um modo relativamente original para uma empresa comum.

O axioma¹ fundamental, constitutivo da autogestão é, meridianamente, o da igualdade das pessoas. “[...] *uma organização que não aliena (nem submete nem humilha) homem algum, só pode repousar no princípio da igualdade absoluta de todos os membros que a compõem e, mais ainda, sobre a liberdade inteira de cada um.*” (GUILLERM & BOURDET, 1976, p. 53).

De acordo com Guillerm e Bourdet (1976), na autogestão, a relação política do poder precede e fundamenta a relação econômica de exploração. Antes de ser econômica, a alienação é política; o poder vem antes do trabalho. Os autores dão exemplo de como funciona:

As oficinas da Comuna foram, quanto a isso, modelos de democracia proletária. Os operários nomeavam-se seus gerentes, seus chefes de oficina, seus chefes de equipe. Reservavam-se o direito de demiti-los se o rendimento ou as condições de trabalho não fossem satisfatórios. Fixavam seus salários e horários, as condições de trabalho; melhor ainda, *um comitê de fábrica se reunia todas as tardes para decidir o trabalho do dia seguinte.* (GUILLERM & BOURDET, 1976, p. 111)

Para que a autogestão ocorra, é necessário que seja introduzido o princípio da autogestão em todos os planos: no nível das relações de trabalho, da educação, da família, da religião, e outras. Estas instituições foram citadas porque são as mais importantes

¹ proposição que se admite como verdadeira porque dela se podem deduzir as proposições de uma teoria ou de um sistema lógico ou matemático.

instituições sociais, mas para que a autogestão substitua a heterogestão, é preciso que haja mudanças significativas nelas e em outras.

Já a Gestão democrática funciona sob princípios democráticos. Dahl (2001) afirma que a democracia é discutida há cerca de 2.500 anos e, apesar do tempo, isso não significa que resultaram em concordância sobre algumas das questões fundamentais sobre a democracia; não houve progressão contínua desde sua invenção; a democracia teve altos e baixos. “*O próprio fato de ter uma história tão comprida ironicamente contribuiu para a confusão e a discordância, pois ‘democracia’ tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares.*” (DAHL, 2001, p. 13)

Dahl (2001) acredita que a democracia tenha sido inventada mais de uma vez em mais de um local, pois esta pode ter sido inventada e reinventada de maneira autônoma sempre que existiram as condições adequadas. Crê-se que essas condições adequadas existiram em distintas épocas e em lugares diferentes, desenvolveram-se a partir de uma espécie de lógica da igualdade. Alega que alguma forma primitiva da democracia pode ter surgido em tribos indígenas, mas não deixaram nenhum registro.

Então, por volta de 500 a.C., parece terem ressurgido condições favoráveis em diversos lugares, e alguns pequenos grupos de pessoas começaram a desenvolver sistemas de governo que proporcionavam oportunidades bastante amplas para participar em decisões de grupo. Pode-se dizer que a democracia primitiva foi reinventada em uma forma mais avançada. Os avanços mais decisivos ocorreram na Europa – três na costa do Mediterrâneo, outros na Europa do Norte. Os sistemas de governo que permitiam a participação popular de um significativo número de cidadãos foram estabelecidos pela primeira vez na Grécia clássica e em Roma, por volta do ano 500 a.C., em bases tão sólidas que resistiram por séculos, com algumas mudanças ocasionais. (DAHL, 2001, p. 20-21).

Segundo o autor, os estados soberanos da Grécia eram cidades-estado e a mais famosa delas foi Atenas; foram os gregos, que de acordo com Dahl (2001), provavelmente os atenienses, que cunharam o termo *demokratia*, *demos* com o significado de povo e *kratos* significando governar. Mais ou menos nesta mesma época, aparecia em Roma outro

termo: “*Os romanos preferiram chamar seu sistema de república: res, que em latim significa coisa ou negócios, e publics – ou seja, a república poderia ser interpretada como ‘a coisa pública’ ou ‘os negócios do povo’.*” (DAHL, 2001, p. 23). De acordo com o autor, a república romana durou mais tempo que a democracia ateniense e mais tempo do que qualquer democracia moderna durou até hoje.

Democracia e república possuem significados diferentes; James Madison, citado por Dahl (2001), realiza tal distinção e afirma que a democracia pura é uma sociedade com um número pequeno de cidadãos, que se reúnem e administram o governo pessoalmente, e uma república, é um governo em que há um sistema de representação. Esta distinção é importante, apesar dos termos terem sido usados como sinônimos nos Estados Unidos da América do Norte (USA) durante o século XVIII.

Olhando para trás [...] facilmente conseguimos ver que no início do século XVIII já haviam surgido na Europa idéias e práticas políticas que se tornariam importantes elementos nas convicções e nas instituições democráticas posteriores. [...] Favorecida por condições e oportunidades locais em muitas áreas da Europa [...] a lógica da igualdade estimulou a criação de *assembléias locais*, em que os homens livres pudessem participar do governo, pelo menos até certo ponto.[...] Numa área grande demais para assembléias diretas de homens livres [...] o consenso exigia *representação* no corpo que aumentava os impostos e fazia as leis. [...] a representação devia ser garantida pela *eleição* [...] Essas idéias e essas práticas políticas européias proporcionaram uma base para o surgimento da democracia.” (DAHL, 2001, p. 32)

Entretanto, é necessário que se lembre que os representantes do povo, na verdade, não representavam o povo todo, metade da população adulta estava excluída da vida política (mulheres e escravos, por exemplo). Além disso, a liberdade de expressão era seriamente restrita, não havia legitimidade ou legalidade na oposição política. Há também uma diferença entre a democracia ideal e a real.

No espesso matagal das idéias sobre a democracia, às vezes impenetrável, é possível identificar alguns critérios a que um processo para o governo de uma associação teria de corresponder, para satisfazer a exigência de que todos os membros estejam igualmente capacitados a participar nas decisões da associação sobre sua política? Acredito que existam pelo menos cinco desses critérios [...] (DAHL, 2001, p. 94)

Para Dahl (2001) a democracia possui alguns critérios que o governo de uma associação tem de corresponder para satisfazer a exigência de que todos os membros estejam igualmente capacitados a participar nas decisões da associação sobre sua política. São eles: *Participação efetiva* (todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer conhecer suas opiniões); *Igualdade de voto*; *Entendimento esclarecido* (cada membro deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas importantes e suas prováveis conseqüências); *Controle do programa de planejamento* (os membros devem ter a oportunidade exclusiva para decidir como e, se preferirem, quais as questões que devem ser colocadas no planejamento); e *Inclusão dos adultos* (todos os adultos residentes permanentes deveriam ter o pleno direito de cidadãos).

Mesmo conhecendo os critérios de uma democracia ideal, nenhum Estado jamais possuiu um governo que estivesse plenamente de acordo com os critérios de um processo democrático e segundo Dahl (2001) é provável que isso não aconteça. Rosenfield (1994) confirma o sentido etimológico da palavra democracia: “governo do povo”, “governo da maioria”. Remetendo-nos à antiguidade grega:

O processo de identificação da comunidade consigo mesma opera-se através do comparecimento dos cidadãos na praça pública, os quais, assim, fazem do público a forma mediante a qual a “cidade” apresenta-se a si pela atividade política do conjunto da coletividade. As noções de uma representação política que passaria pela formação de um corpo independente de políticos profissionais desvinculados dos cidadãos e de uma “administração” que toma o lugar do “público” são desconhecidas. O conceito de “política” refere-se efetivamente ao que é coletivo, ao que é comum a todos. (ROSENFELD, 1994, p. 12)

A sociedade contemporânea já não se identifica por meio de encontros em praças públicas como na antiguidade grega, mas, a noção de cidadania pode ser melhor construída em nossos jovens se utilizarmos acertadamente os espaços escolares. A política, como algo coletivo, comum a todos, pode, por exemplo, ser melhor aproveitada com a correta utilização dos grêmios estudantis, dos conselhos escolares e da elaboração do projeto político pedagógico. “*O conceito de democracia sofre aqui um deslocamento que altera*

seu sentido, pois, de 'organização da polis', ele se tornou uma forma de governo possível do Estado." (ROSENFELD, 1994, p. 14)

Rosenfield (1994) alega que a democracia pode vir a significar uma mera aparência de participação política, embora o seu sentido originário seja precisamente o de uma *efetiva* participação dos indivíduos nos assuntos públicos. Este problema de distorção do significado originário pode ser resolvido, pelo menos em parte, se trabalharmos efetivamente a participação nas escolas. *"A efetiva interação participativa, para além do discurso, do conhecimento de como as pessoas pensam e da oportunidade de se fazerem ouvir, pressupõe a interação de pontos de vista, de idéias e de concepções."* (LÜCK, 2008b, p. 41).

Segundo Lück (2008b) existem cinco formas diferentes de participação: a participação como presença; a participação como expressão verbal e discussão de idéias; a participação como representação política; a participação como tomada de decisão; e a participação como engajamento.

A participação como presença independe da atuação do participante, este apenas pertence a um grupo ou organização. Este tipo pode ser encontrado em salas de aula, onde o aluno está naquele ambiente por obrigação e não por intenção e vontade própria. Há uma atuação passiva de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos.

A participação como expressão verbal e discussão de idéias é considerada como espaço democrático de participação, entretanto, embora esta forma seja melhor do que a que apresentamos anteriormente, ela é muitas vezes limitada:

É fácil observar que ela não passa, com muita frequência, de simples verbalização de opiniões, [...] sem se promover o avanço num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas e de tomada de decisão para o enfrentamento de desafios e superação de limitações, que corresponda também ao compartilhamento de poder e de responsabilidade por sua realização. (LÜCK, 2008b, p. 40)

A participação como representação política ocorre quando se acolhe um representante como pessoa capaz de traduzir nossas idéias, expectativas, valores e direitos, em um contexto organizado para esse fim. Podemos encontrar esta forma de participação

nos conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis ou similares, pois estes são constituídos por representantes escolhidos mediante o voto.

Segundo Lück (2008b), esta forma de participação segue o princípio de gestão democrática definido no artigo 14, inciso II, da lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Deve-se, entretanto, tomar cuidado para não transformar a participação como representação política em falsa democracia. “[...]participar não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho.” (LÜCK, 2008b, p. 42). Rosenfield (1994) alerta que o ato de simples delegação de poder à alguém, tende a uma desarticulação política, com cidadãos que se tornam apáticos e uma massa de manobra para grupos políticos que disputam o controle do poder.

[...] o problema reside no modo de enfocar este processo de representação política, pois se a democracia, enquanto forma de governo, fica restringida à vida de um parlamento afastado da vida da nação, legislando sobre esta sem consultá-la, a sociedade é tomada por um processo geral de desinteresse para com a “coisa pública”. [...] Conseqüentemente, instaura-se um círculo vicioso, uma vez que a apatia política, ao dar lugar à apatia social, termina por fortalecer-se. (ROSENFELD, 1994, p. 82-83)

Rosenfield (1994) afirma ainda que o direito de voto, apesar de ser uma das mais importantes conquistas operárias do século XIX, pode tornar-se um simples ritual, deixando intacta a estrutura política e social se ele não vier acompanhado de outras formas de intervenção política. Portanto, no contexto escolar: a eleição de diretores; de representantes para o conselho escolar; associação de pais e mestres; grêmios estudantis e similares; por si só, não garantem uma vivência democrática participativa na escola, é necessário que os alunos sejam estimulados a participar de assuntos públicos, articulando-os politicamente.

A participação como tomada de decisão reflete a visão de participação como compartilhamento de poder, de acordo com Lück (2008b) implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto e enfrentar desafios de promoção de avanços, para que a melhoria seja contínua.

E a quinta e última forma de participação enumerada por Lück (2008b) é a participação como engajamento:

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer idéias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados.” (LUCK, 2008b, p. 47)

É importante que haja na escola o estímulo à preocupação com assuntos políticos da comunidade; a escola deve conscientizar os alunos de suas responsabilidades como cidadãos e não pode deixar que os alunos, por falta de conhecimento, deixem de exercer seu poder de participação. *“As oportunidades de adquirir uma compreensão esclarecida das questões públicas não são apenas parte da definição de democracia. São a exigência para se ter uma democracia.”* (DAHL, 2001, p. 93).

Os defensores da democracia dão lugar privilegiado à educação. A busca do bem-estar material não pode ocupar o lugar da ação política, deve-se evitar que tenhamos indivíduos egoístas e apáticos, sem nenhuma preocupação com o outro, e o melhor lugar para formarmos cidadãos participativos é a escola.

De acordo com Rosenfield (1994), temos na democracia, a confluência de duas formas de soberania que, na realidade, constituem uma só: *“[...] a soberania da maioria e a soberania das leis. Uma insiste sobre o papel do povo na criação de instituições que respondem aos anseios da maioria e, a outra, sobre a objetividade e a permanência das instituições criadas.”* (ROSENFELD, 1994, p. 36)

Rosenfield (1994) defende que a democracia baseia-se num imaginário onde existe a pluralidade dos discursos e ações políticas, que fazem com que cada indivíduo possa igualmente participar da condução dos negócios públicos. O mundo político é o mundo das opiniões e estas têm igualmente direito de tornarem-se públicas.

Outro ponto muito interessante abordado por Rosenfield (1994): o do aprendizado da democracia, que segundo o mesmo, ocorre em microespaços sociais para progressivamente elevar-se ao topo do Estado. Este aprendizado é importante porque um

povo organizado, estruturado na pluralidade política dos discursos e ações é menos suscetível de adotar a forma de uma ‘massa’ informe de indivíduos, facilmente atraída por demagogos ou líderes ditos populares, como nos mostraram as experiências nazista e stalinista.

A grande questão à qual se enfrenta então a democracia moderna é a de que, no seu modo de funcionamento, ela permanece um governo de minoria, na medida em que as suas leis e instituições não são efetivamente vistas e apreciadas pela maioria dos cidadãos como expressão do bem comum. [...] O que se esconde nos Estados democráticos é esta imensa massa de indivíduos que não comparecem nos lugares públicos, que não ocupam um espaço político, que não estão sindicalizados e podem inclusive não atribuir nenhuma importância às eleições. (ROSENFELD, 1994, p. 94)

Pode-se mudar esta realidade se houver dedicação em fazer da escola um espaço de discussão política, o autor Dahl (2001) afirma que quanto mais cidadãos uma unidade democrática contém, menos esses cidadãos podem participar diretamente das decisões do governo e mais eles têm de delegar a outros essa autoridade. Pode-se fazer da escola um ambiente de exercício de cidadania, onde os alunos, como cidadãos, podem participar diretamente das decisões da escola, sem precisar, por muitas vezes, delegar aos outros essa autoridade.

A escola, sob gestão democrática, possui uma lógica orientada pelos princípios democráticos e é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Na Constituição Federal de 1988, a preocupação com a educação democrática está no Capítulo III, Seção I, artigo 206, onde se estabelecem os princípios do ensino. Encontramos no inciso VI, pela primeira vez em uma constituição brasileira, a preocupação com a gestão democrática do ensino público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define como princípio de gestão democrática, em seu Artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas

peculiaridades e conforme os princípios: de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE)² reforça-se o que a Constituição Federal e LDB propõem. Um dos objetivos e prioridades deste Plano de 2001, era a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática possui o entendimento de que problemas globais demandam ação conjunta, que significa uma ação participativa, que se associa à autonomia competente. Segundo Lück (2006) esta gestão se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

A gestão democrática deve evitar a ação setorial, pois ela não é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino. Esta gestão possui, em vez de ação setorial, visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados.

“A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e idéias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer.” (LÜCK, 2008a, p. 41). Estas coisas que determinam o modo de ser e de fazer das pessoas, nada mais são do que representações sociais, e como a representação social de gestão democrática ainda não está consolidada, nem todos se orientam por esta filosofia, valores, princípios e idéias consistentes. A representação social de gestão na verdade ainda se confunde com a de administração.

Lück (2008a) afirma que para que a democratização da escola seja plena é necessário ocorrer uma verdadeira democratização do sistema de ensino, envolvendo os

² Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

níveis superiores de gestão.

A gestão democrática pressupõe que a comunidade e os representantes das escolas participem na tomada de decisão a respeito: das políticas educacionais que delineiam; dos programas que propõem para realizá-las; e das normas e regulamentos que definem para sua operacionalização.

E para que de fato a comunidade e os representantes escolares participem da tomada de decisão, é necessário que ocorra a descentralização. O início deste processo tem início no Brasil, experimentalmente, por projetos-piloto do MEC, na década de 1970.

Mas há de se tomar cuidado para não confundir descentralização e desconcentração. Luck (2008a) cita a definição de desconcentração de Alvarez, 1995 e Costa 1997: “[...] corresponde aos esforços promovidos pelo Estado para conseguir competências que lhe são próprias para regiões ou municípios, de modo que estes sejam capazes de administrar as escolas sob sua dependência.” (LÜCK, 2008a, p. 48).

A desconcentração, no sentido político e operacional da gestão, apresenta limitações, dentre as quais se destaca o fato de que não provoca o compartilhamento de poder e nem a assunção local de responsabilidades. Já a descentralização, segundo Lück, corresponde à lógica da organização federativa.

A autora afirma que, atualmente, parece estar ocorrendo no Brasil, um movimento que nem corresponderia à descentralização propriamente dita e nem à desconcentração. Vê-se, muitas vezes, a intenção de descentralização, em sua origem, entretanto, em aplicação não passam de esforços de desconcentração, tendo em vista o hábito arraigado de obediência como forma de transferência de responsabilidade pessoal. “*Conforme Sander (1995: 97) propõe, ‘a verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola’ [...]*”. (LÜCK, 2008a, p. 57)

Seguindo os pensamentos de Lück (2008a), para que se vá além da desconcentração geográfica, de mudança de localização da tomada de decisão e orientação do ensino, dos centros para as periferias, os movimentos de democratização da gestão educacional devem focalizar a escola e o desenvolvimento de uma cultura democrática efetiva e eficaz, liderada por um processo de gestão escolar orientada pela autonomia, conforme a seguir analisado.

“A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto.” (LÜCK, 2008a, p. 61).

A escola deve ter mecanismos de construção da autonomia da gestão escolar, e esta autonomia não se resume ao financeiro, envolve a eleição de diretores, a formação de órgãos colegiados e também a descentralização de recursos financeiros.

De acordo com Lück (2008a) a escolha do diretor escolar pela via da eleição direta teve início na década de 80 e, em 1998, era praticada em 17 estados brasileiros e, apesar disso, não há resultados gerais consistentes que demonstrem a efetividade desses mecanismos na prática de gestão democrática e construção da autonomia da gestão escolar. *“[...] não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global [...]”* (LÜCK, 2008a, p. 77).

A autonomia, quando compartilhada em todos os níveis de gestão e fundamentada em uma concepção democrática clara e sólida, é efetiva. Entretanto, a abertura para a construção da autonomia da gestão escolar traz uma contradição natural:

[...] abertura para a construção da autonomia da gestão escolar, surge no seu contexto uma contradição natural em todo processo social: de um lado, manifesta-se na escola o desejo de ser autônoma e, de outro, o receio de assumir seus próprios destinos e responsabilidade sobre seus atos, paralelamente ao medo de que o governo a deixe sozinha para fazê-lo; o reconhecimento da importância de abrir a escola para a comunidade, em associação ao temor de perder controle sobre os seus processos, de ser colocada de lado. (LÜCK, 2008a, p. 86)

Portanto, autonomia implica responsabilização. Há que se responder por suas ações. Implica também em gestão compartilhada. Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes dos estabelecimentos conjunto de decisões.

A autonomia tem papel extremamente importante na gestão democrática, portanto, far-se-ão muitas observações sobre a mesma. Lück (2008a) afirma que a autonomia da gestão escolar tem aspectos básicos. O primeiro deles é que é um processo contraditório. É processo porque é construído no dia-a-dia, e contraditório porque envolve pessoas com interesses diversos, de que resulta uma certa tensão e até mesmo situações de conflito.

A autonomia orienta-se por princípios. Para orientá-la, são necessários princípios sociais e institucionais com foco nos resultados educacionais. Os princípios são: comprometimento, competência, liderança, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, iniciativa, criatividade.

Com a autonomia tem-se a ampliação do processo decisório. O decidido na escola pode expandir-se para fora da mesma. É pelo envolvimento no processo de decisão que as pessoas assumem como responsabilidade própria a implementação de ações determinadas e a realização dos resultados pretendidos.

É também um processo de dupla mão e de interdependência. Não se constrói autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema de ensino e dirigentes escolares, e entre estes e a comunidade escolar.

No entanto, nenhuma instituição é 100% autônoma. Portanto, a heteronomia complementa a autonomia. A determinação externa dos destinos e linhas gerais de ação sempre estarão legitimamente presente na gestão da escola, tanto pública quanto privada. É um processo circular de articulação entre os âmbitos macro e micro de gestão educacional.

Autonomia corresponde a uma cultura. Só ocorre efetivamente com a transformação da cultura escolar atual. Pressupõe trabalho em equipe e superação da divisão de trabalho. O trabalho em equipe é a alternativa viável para a orientação voltada ao cumprimento de responsabilidades. Autonomia implica ainda empoderamento. Desenvolve um sentimento de auto-afirmação, de competência e de autoridade pela responsabilidade social assumida.

A autonomia é realizada em quatro dimensões: a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica, sendo que nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e se reforçam reciprocamente, estando umas a serviço de outras. (LÜCK, 2008a, p. 103-104)

Para ajudar na construção da autonomia da gestão escolar, podemos seguir as estratégias propostas por Lück (2008a), que envolvem: a) a organização de mecanismos de gestão colegiada. A ação autônoma deve ser organizada, estimulada, orientada, monitorada e avaliada em seus processos e resultados. b) a formação de parcerias. É necessário porque a autonomia se constrói a partir da participação. c) o desenvolvimento de espírito comunitário e de equipe. Aqui o foco não deve estar somente nos resultados mas também

no processo. d) o desenvolvimento de competências de autogestão. e) o monitoramento e avaliação como conseqüência da autonomia da gestão escolar, que constituem em responsabilidade pública da gestão democrática. Permitem estabelecer a credibilidade da escola e da educação, que tanto carecem de reconhecimento público para sua revitalização.

Conforme exposto anteriormente, para que a democracia de fato aconteça há de existir a participação efetiva, portanto, para que a gestão democrática aconteça, esta participação também deve estar presente.

[...] a educação democrática é aquela que oferece a todos que fazem parte da organização escolar a oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas também e criar seu próprio conhecimento sobre esse processo. (LÜCK, 2008b, p. 58)

É de extrema importância que se tenha claro as formas de participação existentes³. A participação que deve ser estimulada a ocorrer nas escolas é a participação como engajamento, aquela que representa o nível mais pleno da participação.

O processo de participação social é orientado por valores, princípios e objetivos. Conforme a clareza destes objetivos, quanto mais claros são os valores e a orientação por princípios e compreensão de suas implicações quanto à ação, a participação se torna mais efetiva e competente.

Os valores orientadores da ação participativa, segundo a autora Lück (2008b), são: ética, solidariedade, equidade e compromisso, dentre vários outros co-relacionados. Com relação aos princípios, é necessário clareza com relação ao fato de que a democracia e participação são dois termos inseparáveis, mas nem sempre essa reciprocidade ocorre na prática educacional. A democracia ultrapassa e transcende a participação, de que depende, sem nunca lhe escapar.

A participação, conforme Lück (2008b), possui três dimensões convergentes entre si e interinfluentes: política, pedagógica e técnica. Mas esta separação é somente didática. A dimensão política implica vivência da democracia e substituição do poder 'sobre' pelo poder 'com'.

³ Conforme foi exposto ao falarmos da democracia na página 32 deste trabalho.

A dimensão pedagógica propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de co-responsabilidade. E a dimensão técnica existe porque sem competência técnica não é possível realizar qualquer projeto pedagógico. A dimensão técnica não é um fim em si mesma mas é fundamental por se constituir no veículo para o alcance de resultados.

No entanto, a participação possui suas limitações, a burocratização é uma delas, pois quanto mais burocratizado, menor é o nível de participação e envolvimento efetivo de seus membros com relação à organização do trabalho. Há também o exagero da dimensão participativa que ocorre em detrimento de seus resultados: o democratismo.

Segundo Lück (2008b), o democratismo constitui uma forma de desequilíbrio da participação institucional, marcada por participações caracterizadas pela falta de orientação para resultados institucionais e sociais, assim como pelo corporativismo e individualismo, travestidos de consciência crítica e social: “[...] *nos regimes democráticos pouco maduros decide-se participativamente muitas questões apenas para diluir responsabilidades, gerando uma situação de desresponsabilização generalizada onde ninguém se pode imputar o fracasso.*” (LÜCK, 2008b, p. 87).

Deve-se, portanto, desenvolver a prática da assunção de responsabilidades em conjunto. A questão da responsabilização está extremamente relacionada ao jogo de poder. O exercício do poder constitui um fenômeno cultural e presente nas interações que ocorrem em qualquer organização social.

Muitas vezes, ao se falar em poder, vem-nos em mente seu caráter negativo e que o poder só é exercido na tomada de decisão, entretanto, o poder pode expressar-se de forma positiva: quando orientado pela perspectiva do bem-estar coletivo e da realização de objetivos sociais superiores a interesses individuais, e este poder é também exercido por se pôr em prática a decisão tomada. “*Escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e onde se compreende as nuances, a dinâmica e a dialética de sua manifestação entre os pólos individual e social, equilibrando-os.*” (LÜCK, 2008b, p. 106) A autora aponta três formas de expressão e manifestação do poder: o poder de referência; o poder de competência e o contrapoder.

O poder de referência é baseado na afeição e respeito conferidos a uma pessoa, independentemente de seu trabalho, ele serve mais a motivos pessoais e não organizacionais e educacionais. Pode ser ainda o caso daquele poder inerente a um cargo; uma pessoa que ocupa este cargo, independente de sua competência e capacidade para exercê-lo. O poder de competência é aquele pelo qual o profissional é reconhecido por sua capacidade, possuindo este sujeito conhecimentos habilidades e atitudes adequados aos propósitos institucionais. Já o contrapoder, resulta do surgimento de uma força oposta e tende a ser efetivado “[...] *quando pessoas, por não aceitarem o poder que sustenta a determinação da ação, decidem boicotar ou não levar a efeito a orientação apresentada, embora tenham condições para fazê-lo.*” (LÜCK, 2008b, p. 116). No âmbito escolar, o contrapoder é percebido frequentemente através das reivindicações dos alunos, que não são ouvidos como gostariam, e muitas vezes até deveriam. O contrapoder pode:

[...] constituir-se em uma expressão de autoproteção dos participantes da escola, por se verem continuamente ameaçados por decisões tomadas fora de seu contexto, impostas de fora para dentro, o que é uma prática comum nos sistemas de ensino público brasileiro – ainda muito centralizado, apesar dos discursos de descentralização. (LÜCK, 2008b, p. 113)

Diante dessas relações de poder, o gestor deve “[...] *atuar de modo a maximizar o desenvolvimento do poder por competência e a prática dessas relações, tendo por objetivo a melhoria do trabalho educacional.*” (LÜCK, 2008b, p. 120). Além disso, sabendo que o poder têm duas dimensões (individual e coletivo) deve-se ainda atentar para que uma não se sobreponha à outra.

3. Metodologia

A pesquisa *gestão escolar democrática e juventude: pensamento e ação* insere-se no projeto de pesquisa desenvolvido na graduação em pedagogia da Universidade de Brasília coordenado pela professora Dr.^a Maria Zélia Borba Rocha. Este grupo é intitulado *Representações sociais, Juventude e Gestão da Educação* (REJUGES). As pesquisas desenvolvidas no REJUGES possuem em comum o estudo do conceito de representações

sociais, juventude e estudo de metodologia; entretanto, cada pesquisador integrante possui um objeto de pesquisa com conceitos secundários. O REJUGES faz parte do grupo de Pesquisa em *Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude* (GERAJU). Grupo, registrado na plataforma Lattes, que possui pesquisadores distribuídos em vários estados brasileiros.

Para atingir aos objetivos de saber se os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal participam da gestão escolar e se estes possuem representação social sobre a mesma, realizou-se pesquisa com estes jovens embasando-se no método hipotético-dedutivo.

O método é a orientação para pesquisa. De acordo com Viegas (2007), o conceito de método, etimologicamente significava atalho, mas na linguagem corrente passou a significar ‘andar em busca de’. O método hipotético-dedutivo recebe este nome porque consiste na formulação de hipótese(s)¹ que é(são) submetida(s) a confrontos com os fatos verificados através da pesquisa. A verificação da(s) hipótese(s) deve ocorrer para que seja constatada a validade da afirmativa; a(s) hipótese(s) pode(m) ou não ser(em) refutada(s), isto não tira a validade do trabalho. Este método é também dedutivo porque parte do geral para o particular, do princípio para a consequência. A hipótese adotada nesta pesquisa é a de que os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal não participam da gestão escolar.

Quando se fala na tipologia das técnicas de levantamento de dados, Viegas (2007) afirma que para testar uma hipótese, o cientista busca no seu universo de pesquisa uma resposta capaz de confirmar ou rejeitar suas suposições. Já a tipologia dos ambientes de levantamento de dados pode ser classificada em três categorias: informal, formal não estruturado e formal estruturado. Nesta pesquisa será utilizada a categoria formal não estruturado e formal estruturado.

De acordo com Viegas (2007), cria-se o ambiente formal não estruturado quando o pesquisador organiza elementos, estabelecendo padrões conforme a especificidade do objeto e a finalidade da pesquisa, mas fica à espreita da resposta; o pesquisador não

¹ Hipótese é uma formulação realizada com intenção de ser posteriormente verificada, constituindo uma suposição admissível. A hipótese é uma afirmação.

interfere nas respostas – são os casos de perguntas abertas contidas no instrumento de pesquisa utilizado: questionário. No ambiente formal estruturado, também utilizado nesta pesquisa, além de organizar o próprio comportamento em função do objeto pesquisado, o pesquisador organiza a resposta segundo seu interesse – são os casos de perguntas fechadas contidas nos questionários aplicados.

A técnica de levantamento de dados adotada nesta pesquisa foi a de aplicação de questionários estruturados mistos - com perguntas abertas e fechadas. A amostragem foi aleatória representativa por conglomerado. A amostra é um subconjunto da população. Segundo Viegas (2007), para ser usada como instrumento de análise, deve ser selecionada de modo que represente o universo com determinado grau de probabilidade. Uma amostra diz-se representativa quando tem a mesma composição e estrutura do universo.

O universo pesquisado são os jovens; a população são os jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal, e a amostra consistiu de 255 jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do DF. Estes jovens foram escolhidos aleatoriamente.

A amostragem aleatória representativa por conglomerado consistiu na escolha das regiões administrativas com maior quantidade de alunos matriculados em escolas públicas que ofereciam ensino médio regular no Distrito Federal, foram elas: Ceilândia, Santa Maria, Gama, Taguatinga e Planaltina. Definidas as regiões, as escolas e as turmas foram selecionadas aleatoriamente (sorteio). Desta maneira, foi-se a três escolas de Ceilândia, uma em Santa Maria, duas no Gama, duas em Taguatinga e duas em Planaltina.

A representatividade desta amostra dá-se porque, além de possuir a mesma composição e estrutura do universo, foi calculada estatisticamente pelo professor doutor Alan Ricardo da Silva, consultor do grupo REJUGES, bacharel em estatística e doutor em transportes. A pesquisa de campo foi realizada no período de recesso da Universidade de Brasília, do dia 13 de agosto de 2010 ao dia 21 de setembro do mesmo ano.

Para compreender melhor a realidade das escolas nas quais os questionários foram aplicados, far-se-á uma breve descrição do cenário social das escolas. Todas as dez escolas possuíam ruas asfaltadas e estavam situadas em frente a avenidas comerciais; e, com exceção de duas delas, nos arredores encontram-se residências. A maioria das escolas ficam

localizadas em pontos de muito movimento, com fluxos de carros e ônibus intensos. Com relação à segurança, somente três escolas possuíam batalhão escolar.

4. Gestão escolar democrática e juventude: pensamento e ação

Para realizar a análise, esta pesquisa embasar-se-á em dados estatísticos de frequência e percentual. Conforme dito no capítulo da metodologia, teve como amostra de pesquisa 255 jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal. Dentre estes, 141 do sexo feminino (55,29%) e 114 masculino (44,71%).

As idades predominantes dos respondentes são de 16 e 17 anos (com 35,29% e 38,82%, respectivamente), 95,69% são solteiros, 45,49% se autoclassificam como pardos e 95,29% dizem ser heterossexuais.

No que diz respeito à quantidade de irmãos, não há muita diferença percentual entre os que possuem 1, 2 e 3 irmãos, mas a maioria possui somente um irmão (28,24%), se somarmos os percentuais de até 3 irmãos teremos 71,38% dos respondentes. A maioria dos alunos possui a composição familiar biparental (59,61%), ou seja, grande parte mora com os pais e irmãos. Nesta categoria, consideramos a figura do padrasto ou madrasta como sendo pais, pois entendemos que a família, mesmo sem a figura real do pai ou mãe, é constituída em torno da figura paterna e materna, em convivência com os filhos ou enteados.

Com relação à escolaridade dos pais, a maioria possui ensino fundamental incompleto e ensino médio completo; encontramos 32,94% de mães com ensino médio completo, enquanto os pais possuem 29,80%. Com ensino fundamental incompleto, encontramos 27,84% tanto para as mães quanto para os pais. Somando os analfabetos aos que não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio, temos 50,58% para as mães e 50,59% para os pais. Somando os pais que possuem graduação e pós-graduação, encontramos somente 10,59% das mães e 8,63% dos pais, o que pode nos dizer muita coisa com relação à expectativa de futuro dos alunos no que diz respeito aos estudos.

No que concerne à renda familiar mensal, a maioria recebe menos de quatro salários mínimos (65,49%). 36,08% das famílias dos jovens possuem mais de um e menos de dois

salários mínimos e 29,41% recebem de dois até quatro salários mínimos. Acima de cinco salários mínimos encontramos 25,10% famílias de jovens.

A maioria dos jovens não possui filhos (98,04%). Suas religiões mais adotadas são a católica 48,24% e a evangélica 34,90%. A maioria reside em casa própria (73,33%) com três quartos (49,02%) e sem empregadas 82,75%. Consideramos empregadas: doméstica, babá, cozinheira, faxineira, jardineiro etc. Com relação ao transporte, a pesquisa constatou que a família de 41,96% dos jovens possui um carro e 33,73% não o possui.

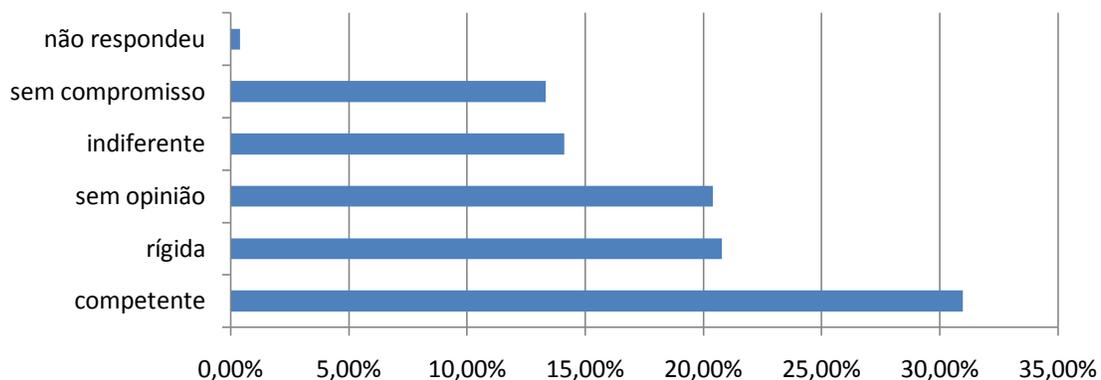
A maioria dos jovens não possui atividade remunerada (62,35%), apesar de 7,06% já possuir emprego e 21,18% realizar estágio remunerado. Dos que possuem atividade remunerada, a maioria recebe até um salário mínimo 95,3%.

Desta maneira, o perfil do jovem estudante respondente de nossa pesquisa é: o jovem de 16, 17 anos; solteiro; heterossexual; pardo; que mora com pais e irmãos (até 3); não possui filhos; é católico; mora em casa própria com três quartos e sem empregadas; não possui atividade remunerada; a renda mensal familiar é de até quatro salários mínimos e possuem pais com baixa escolaridade.

Resta-nos saber o que este jovem acima descrito pensa sobre a gestão de sua escola e se este participa da gestão escolar, gestão esta que, em se tratando de escola pública, é democrática e deveria possuir a participação dos jovens, de acordo com o Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 e com os Art. 3º, inciso VIII e Art. 14, inciso II da LDB.

Quando questionados sobre a opinião que tinham da direção da sua escola, 30,98% a denominou competente, 14,12% acham-na indiferente, 0,39% não respondeu, 20,78% acham a direção escolar rígida, 13,33% denominam-na de sem compromisso, e 20,39% não possuíam opinião sobre a direção escolar.

Gráfico 1: Opinião dos jovens sobre a direção da escola

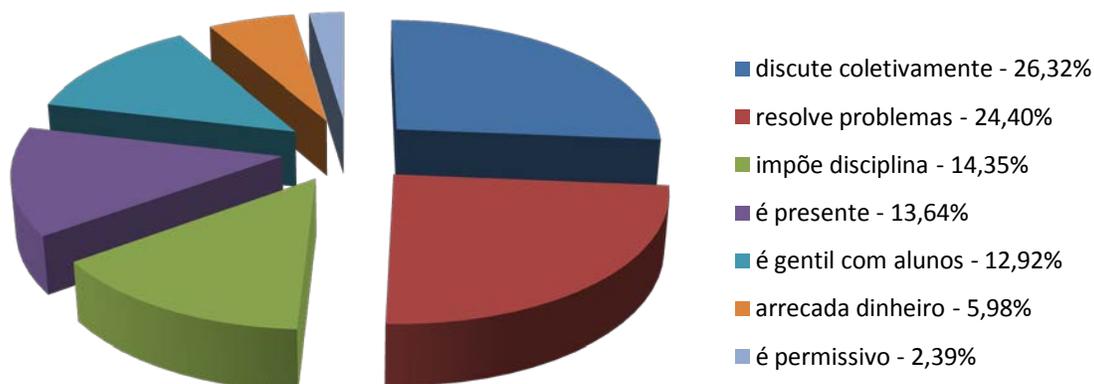


Dessa maneira, pode-se constatar que a maior parte dos jovens acha a gestão de sua escola competente ou rígida. Mas há outro ponto que deve ser observado: parte significativa dos jovens não possuía opinião sobre a direção escolar, isto pode ser indício de não participação dos jovens nos ambientes em que deveriam estar presente, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares, além de fornecer indícios de que não há uma representação social fortemente edificada com relação à gestão escolar democrática dentre os jovens.

Nesta análise, a participação da qual se refere é a como engajamento, o nível mais pleno de participação, onde há a assunção de responsabilidades, já que é a participação que implica envolvimento dos alunos nos processos escolares e onde há sua presença nas discussões, nas tomadas de decisão e onde encontramos a assunção de responsabilidade.

Ao serem perguntados como definem um bom diretor, 26,32% dos jovens responderam que um bom diretor é aquele que discute os problemas da escola com os pais, alunos, professores e funcionários; 24,40% acredita ser aquele que resolve os problemas da escola; 14,35% defende ser aquele que impõe disciplina aos alunos; 13,64% acha que o bom diretor é aquele que está na escola todos os dias; 12,92% indicam que é aquele que é gentil com os alunos; 5,98% alega ser bom diretor aquele que arrecada dinheiro para a escola e 2,39% dos alunos acreditam que é aquele que deixa os alunos fazerem o que quiserem.

Gráfico 2: Representação dos jovens sobre 'Bom Diretor'

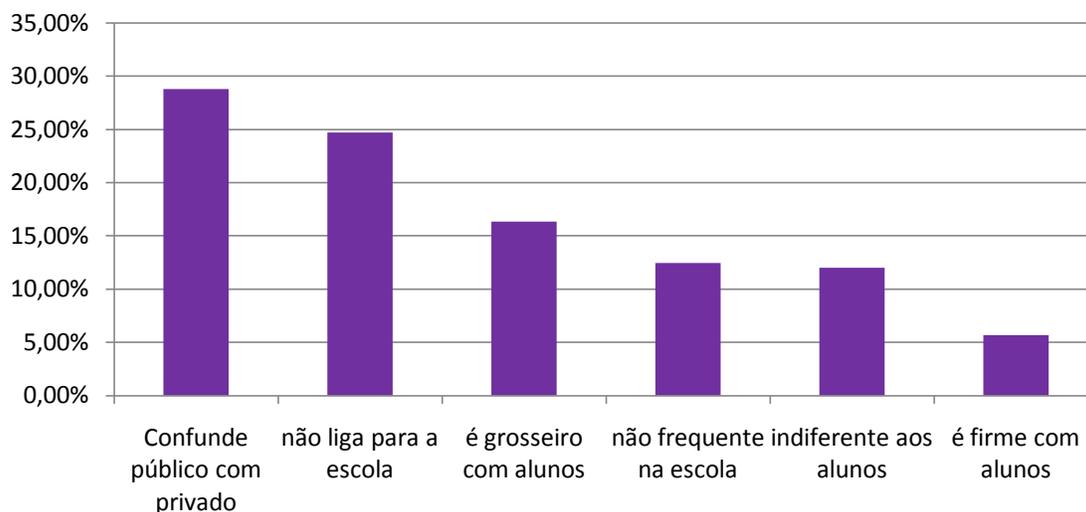


Para responderem a este questionamento, os alunos tinham a opção de marcar mais de uma opção caso achassem necessário, obteve-se então 418 marcações, a maioria marcou mais de uma opção.

Portanto, as duas definições mais marcadas foram a de que um bom diretor é aquele que discute os problemas da escola com pais, alunos, professores e funcionários e aquele que resolve os problemas da escola. Dando indícios de que, pelo menos parte dos alunos possui consciência da importância da participação dos alunos na tomada de decisão escolar. A conscientização ainda não demonstra engajamento, mas já é indício de começo.

Em contraponto, questionou-se os alunos sobre a definição de um mau diretor, para esta questão também se deu a oportunidade de os alunos marcarem mais de uma opção. Foram marcadas 441 respostas. 28,80% dos alunos afirmaram que mau diretor é aquele que usa o dinheiro da escola para comprar objetos pessoais; 24,72% alegaram ser aquele que não liga para a escola; 16,33% acreditam que é aquele que é grosseiro com os alunos; 12,47% afirmam que mau diretor é aquele que quase não aparece na escola; 12,02% acreditam ser aquele que é indiferente aos alunos; e somente 5,66% dos jovens afirmam ser mau diretor aquele que é firme com os alunos.

Gráfico 3: Representação dos jovens sobre 'Mau Diretor'



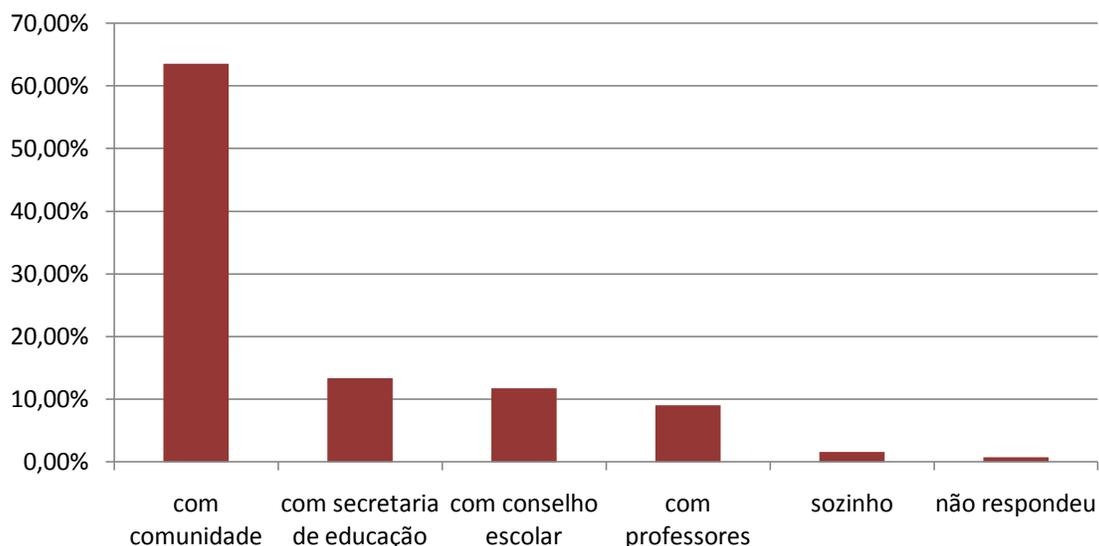
Percebe-se que há no imaginário de grande parte dos jovens a imagem negativa do diretor que confunde o público com o privado, usando recursos escolares para fins particulares. O descaso com a escola também aparece como uma das características do mau diretor.

Fazendo relação com a questão anterior, pode-se constatar que o recurso escolar não é preocupação quando se diz respeito à definição positiva do ser diretor, mas toma grandes proporções quando analisada de maneira negativa.

Ao serem questionados sobre o próprio comportamento com relação à direção escolar, a maioria respondeu educado (59,22%), seguido de amigável (25,10%). Os indiferentes e os que não souberam responder tiveram o percentual de 8,24 e 6,67 respectivamente. Somente 0,78% julgou o seu comportamento como agressivo.

Para testar se os alunos estavam envolvidos de alguma forma com a gestão de sua escola, perguntou-se como eles achavam que o diretor da escola deveria resolver os problemas escolares. 63,53% dos jovens alegaram que deveriam ser resolvidos com a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e direção); 13,33% com a secretaria de educação; 11,76% com o conselho escolar; 9,02% com os professores; 1,57% acreditam que o diretor deve resolver sozinho e 0,78% foi o percentual dos que se abstiveram.

Gráfico 4: Como a gestão deve resolver os problemas

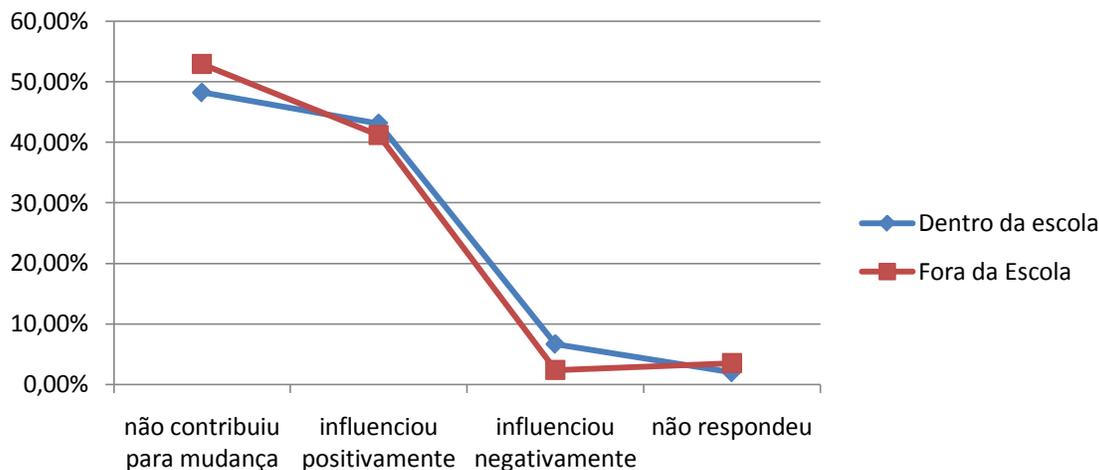


Com estes resultados, pode-se perceber que a maioria dos jovens já consegue visualizar o ideal de resolução de problemas escolares, que envolve a tomada de decisão com participação da comunidade escolar.

Pensando na possibilidade de os alunos de fato participarem de discussões e decisões escolares, supôs-se que o contato com os diretores poderia influenciar a mudança de comportamento dos alunos, tanto no âmbito escolar, como no não escolar.

Para tentar avaliar se os alunos tem mesmo este contato e se o diretor pode contribuir para a mudança de comportamento, fez-se duas perguntas, uma para analisar a mudança no âmbito escolar e a outra no âmbito não escolar. Foram elas: “Seu relacionamento com algum diretor contribuiu para mudar seu comportamento na escola?” e “Seu relacionamento com algum diretor contribuiu para mudar seu comportamento fora da escola?”. As respostas demonstraram percentuais similares, conforme gráfico 5 ilustra.

Gráfico 5: Relacionamento com diretor contribuiu para mudança de comportamento?



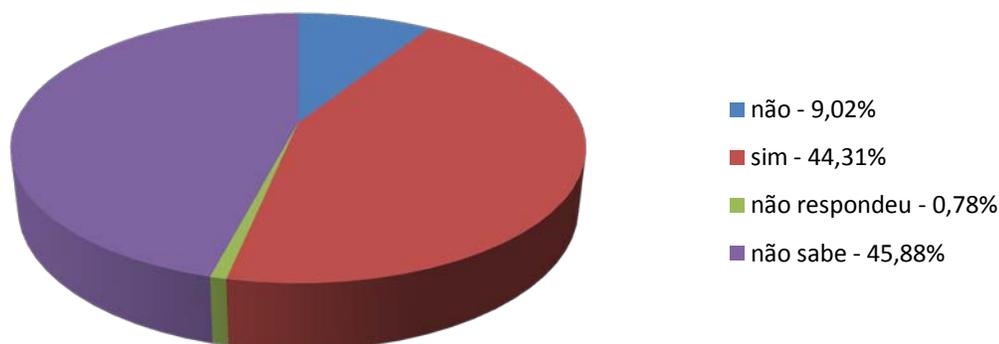
Grande parte dos jovens respondeu que o relacionamento com o diretor não contribuiu para mudança alguma dentro da escola (48,24%); 1,96% não responderam e os que alegaram que o diretor influenciou em alguma mudança pessoal **positiva** dentro da escola somam 43,13% (alegaram terem ficado mais disciplinados e com mais interesse). Já com relação às mudanças **negativas**, estas somam 6,67% (geraram que os alunos ficassem mais agressivos, bagunceiros e sem interesse).

No que concerne às possíveis contribuições dos diretores para mudanças nos alunos no âmbito não escolar, 52,94% dos jovens afirmaram não ter contribuído para mudança, dos que alegaram que o diretor contribuiu para mudança, 41,17% foi positivamente e 2,35% negativamente. 3,53% não responderam. Pôde-se perceber que a maioria dos alunos indicaram que o diretor não contribuiu para mudança de seus comportamentos, com relação a este resultado, podemos levantar hipóteses: ou o aluno não possui contato com o diretor, o que significa que ele não participa da gestão escolar, e por isso o diretor não contribui para mudança; ou o aluno não consegue perceber a influência que o diretor pode ter exercido sobre seu comportamento.

Sabe-se que para que a gestão escolar seja democrática, há a necessidade da gestão descentralizada e da participação dos envolvidos na tomada de decisão. Para tentar medir se a tomada de decisão vem de discussões com a comunidade escolar, perguntou-se aos jovens se os diretores escolares participavam de reuniões para decidir algo a ser realizado na

escola. Parte significativa dos alunos responderam que não sabiam (45,88%), 44,31% dos jovens alegaram que o diretor participa de reuniões para tomada de decisão, 9,02% afirmaram que o diretor não participa de reuniões e 0,78% não responderam à questão.

Gráfico 6: Diretor participa de reuniões que embasam tomada de decisão?



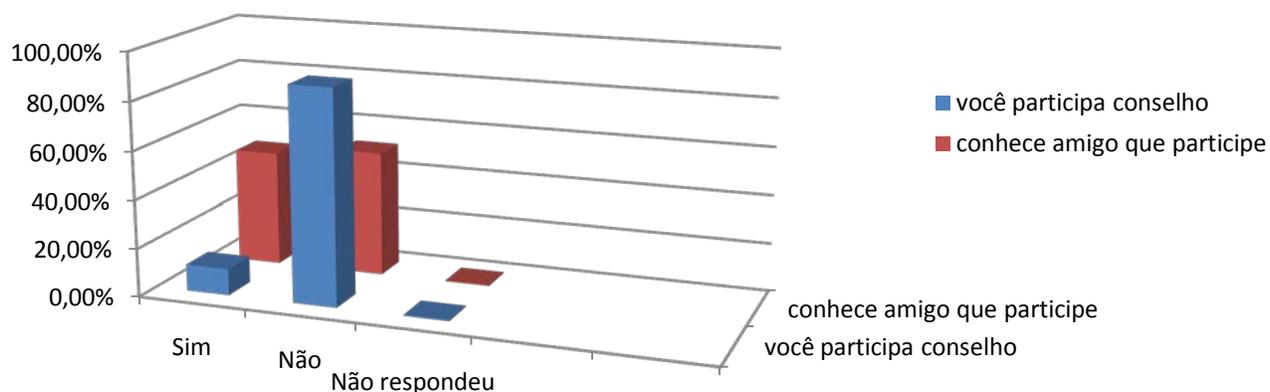
Com estas respostas pôde-se perceber que quase metade dos alunos alegou que o diretor participa de reuniões e isto indica que os alunos estão, pelo menos, prestando atenção na forma pela qual as decisões estão sendo tomadas, ou ainda, que eles próprios estejam participando da gestão escolar. No entanto, a outra quase metade dos alunos indicou não saber se o diretor participava de reuniões e isso pode indicar a não participação dos alunos na gestão escolar.

Para saber se de fato os alunos participam das tomadas de decisão, perguntou-se aos alunos se estes participavam de reuniões para decidir algo que será realizado na escola. 81,18% dos jovens responderam que **não** participam de tais reuniões; 18,43% participam e 0,39% não respondeu. Portanto, respondendo inclusive às hipóteses levantadas na interpretação da questão anterior, os jovens, em sua maioria, não participam da gestão escolar.

Para que esta questão da participação fique ainda mais completa, perguntou-se aos alunos se eles participam do conselho escolar ou conhecem algum colega que participa. Respondendo à primeira pergunta, 88,63% dos alunos afirmaram não participar do conselho escolar, 10,98% participam e 0,39 não respondeu. Com relação ao segundo questionamento, 51,76% dos jovens alegaram que não possuem um colega que participe do

conselho escolar, 47,84% conhecem algum colega que participa do conselho e 0,39% não respondeu ao questionamento.

Gráfico 7: Você conhece alguém ou participa do conselho escolar?

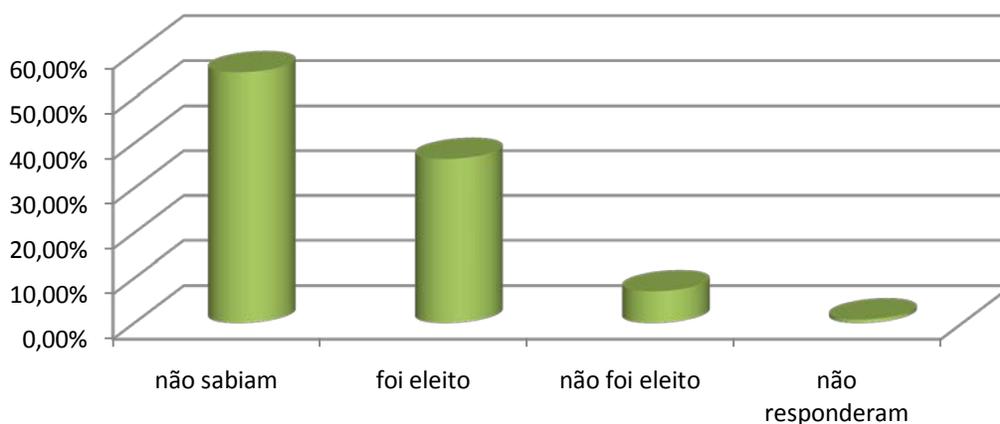


O percentual dos não participantes é bem maior quando comparado aos participantes, no entanto, o percentual obtido dos participantes já é significativo, podemos perceber isto através da resposta obtida no segundo questionamento, onde se percebe que quase metade dos alunos conhece alguém que participa do conselho escolar, este dado nos oferece a possibilidade de supor que pelo menos através dos colegas quase metade dos alunos estão a par do que está ocorrendo na gestão da sua escola. Obtendo informações, os alunos podem (mesmo que através dos colegas) reivindicar determinadas decisões, o que nos leva a pensar que pode estar havendo uma forma de participação dos alunos na gestão escolar, não é a participação ideal, a participação como engajamento, mas já significa alguma coisa.

A eleição de diretores é muito importante para a construção da gestão escolar democrática e saber se o diretor escolar foi ou não eleito ilustra o nível de participação dos alunos em assuntos escolares. Para saber se os alunos estão de fato participando, ou tentar ainda medir o nível de participação, perguntou-se à eles se o diretor de sua escola fora eleito.

Mais da metade dos alunos não sabiam se o diretor havia sido eleito (55,69%); Os que alegaram que o diretor havia sido eleito somam 36,47% dos respondentes e 7,06% são os que afirmaram que o diretor não foi eleito. Somente 0,78% não respondeu à questão. Os resultados indicam, mais uma vez, que os jovens não estão participando. Eles não possuem, sequer, o conhecimento de como as decisões foram tomadas, quem dirá saber o porquê destas ou então participar delas. Pode-se tentar inferir também que grande parte destes alunos que afirmaram não saber se o diretor fora eleito pode indicar que não houve eleição, porque caso houvesse seria mais fácil os alunos terem o conhecimento, pois os assuntos “rolam” nos corredores.

Gráfico 8: Diretor escolar foi eleito?



A eleição dos diretores por si só não garante a gestão escolar democrática, é preciso que os diretores tenham comprometimento com o que propuseram, que tomem decisões embasadas em discussões realizadas coletivamente e que permitam que os alunos, professores, funcionários e pais tenham voz dentro da escola. Para tanto, perguntou-se aos alunos como os diretores se portaram depois de eleitos. Dos 93 alunos que responderam que o diretor tinha sido eleito, 50,54% alegaram que depois de eleito o diretor teve muito comprometimento com a comunidade, 22,58% afirmaram que ele evitou tomar decisões sozinho, 15,05% acharam que o diretor depois de eleito agiu com indiferença e 11,83% indicaram que ele não ouviu opinião das pessoas. Ou seja, 73,12% dos alunos que tiveram seu diretor eleito, possuem uma imagem positiva do mesmo e o percentual de 26,88% destes alunos, observam sua direção negativamente. O que é interessante é a “pequena” diferença percentual entre os alunos que indicaram que o diretor não ouviu a opinião das

peessoas e os que afirmaram que ele evitou tomar decisões sozinho (que indica que o diretor ouviu as pessoas). Portanto, não dá para afirmar com precisão se o diretor de fato tentou compartilhar a tomada de decisão sobre assuntos escolares, ouvindo os alunos e demais envolvidos no processo escolar.

Ter grêmio estudantil nas escolas é mais um elemento de gestão escolar democrática, pois fornece ao aluno a chance de tratar de assuntos que julguem importantes. Questionou-se aos jovens se havia grêmio estudantil na escola deles. 63,14% responderam que havia grêmio estudantil; 17,65% afirmaram não haver grêmio estudantil; 18,43% não sabiam e 0,78% não respondeu.

A maioria indicou a existência do grêmio estudantil, mas a porcentagem de 18,43% dos que não sabiam se havia ou não grêmio, pode indicar que apesar de existir grêmio estudantil, este não funciona, já que o número de desinformados é relativamente grande. Esta porcentagem pode indicar ainda que estes alunos não participam dos debates de assuntos escolares e por isso não sabem sobre a existência do grêmio estudantil, ou ainda, que de fato não existe grêmio estudantil.

Para tentar sanar esta dúvida, após a aplicação dos questionários, contactou-se as escolas para conseguir melhores informações sobre a existência do grêmio e se este estava ativo. Com base em informações fornecidas pela direção escolar montou-se o quadro:

Quadro 2: Existência e funcionamento do grêmio estudantil na escolar

CIDADE	POSSUI GRÊMIO ESTUDANTIL?	O GRÊMIO ESTÁ ATIVO?	CASO ESTEJA INATIVO, QUANTO TEMPO?
Ceilândia - escola x	não	não	desativado há mais ou menos um ano e meio, desde quando a escola sofreu intervenção.
Ceilândia - escola y	sim	não	inativo há um ano
Ceilândia - escola z	sim	sim	
Planaltina - escola x	não	não	desativado há dois anos
Planaltina - escola y	sim	sim	
Santa Maria	sim	não	inativo há três anos
Gama – escola x	sim	sim	
Gama – escola y	sim	sim	
Taguatinga - escola x	sim	sim	
Taguatinga - escola y	sim	sim	

No entanto, saber se existe ou não grêmios estudantis e se estes se encontram ativos não é suficiente, há de se saber se não existem porque os alunos não se organizam para isso, ou se a gestão da escola não permite. Para isso, perguntou-se aos alunos o motivo de não haver grêmios estudantis (no caso de terem marcado, na questão anterior, que não existia grêmios estudantis). É bom ressaltar que esta questão teve a estrutura de pergunta aberta, mas isso não fez com que as respostas fossem dispersas. As respostas elencaram motivos muito parecidos. Dos alunos que responderam que não havia grêmios estudantis em sua escola, somente um disse que era por falta de estrutura, a maioria culpabilizava ou a direção ou aos próprios alunos. Das 42 respostas obtidas, 61,91% dos alunos culpabilizaram a si mesmos; destes 61,90%, 54,76% dos jovens afirmaram que a não existência do grêmios estudantis se dava por falta de interesse dos alunos, por indiferença e 7,14% explicaram que não havia grêmios por falta de organização deles. Do percentual restante (35,71%), tiramos os jovens que culpabilizaram a gestão de sua escola por não haver o grêmios estudantis. 21,43% alegam que a direção não permite a existência do grêmios, 4,76% afirmam que não existe por falta de apoio da direção e 9,52% é por causa da falta de interesse da gestão.

Portanto, vê-se que o principal motivo da não existência do grêmios estudantis é o desinteresse dos alunos, ou seja, a não participação dos jovens em mais um ambiente em que deveriam estar presentes. É interessante notar também que muitos alunos que responderam à questão anterior (a que perguntava se em sua escola tinha o grêmios estudantis), quiseram responder este questionamento, apesar de não precisar responder, os jovens quiseram mostrar sua indignação, muitos alegaram que, apesar de haver o grêmios estudantis na escola deles, este não faz nada em prol dos alunos, o que reforça a questão do não envolvimento dos jovens em assuntos escolares e na gestão de sua escola. A participação dos alunos em reuniões onde são discutidos assuntos importantes para a escola, e que futuramente podem até virar documentos oficiais da escola (como o projeto político pedagógico), é de extrema importância para a gestão escolar democrática. Para medir esta participação, os alunos foram interrogados. 93,33% dos alunos afirmaram não ter participado de qualquer reunião ou discussão; 3,14% não responderam e somente 3,53% respondeu que sim. Ou seja, somente nove alunos dentre 255, participaram de alguma reunião/discussão sobre assuntos importantes para a escola. Mas, no momento em que são

questionados sobre o documento elaborado com base nas discussões das reuniões, somente seis alunos responderam: um participou de reunião para formatura, um para fórum ambiental, um sobre assuntos do projeto de horta escolar, um sobre “Inesc”¹, um sobre o regimento escolar e outro sobre pesquisa.

Com isto e com todas as questões acima discutidas, vê-se que os jovens não estão participando engajadamente na gestão de sua escola. A presença do jovem numa gestão democrática é essencial, pois eles devem participar na eleição de diretores, nos conselhos escolares ou equivalentes, nos grêmios estudantis e devem estar ainda envolvidos na tomada de decisão.

Pôde-se perceber que os jovens **não** estão participando engajadamente da gestão escolar por diversos motivos encontrados por esta pesquisa. O primeiro deles pode ser deduzido pela possível inexistência de contato entre os jovens e o diretor escolar. O segundo foi indicado pela grande parte dos alunos não saberem se o diretor participa de reuniões que embasariam tomadas de decisão. O terceiro motivo mostra que parte expressiva dos próprios alunos não participam de reuniões que discutem assuntos escolares.

O quarto motivo trata de alunos participantes do conselho escolar, que são poucos, mas isto já era esperado, o que mais chama atenção com relação a isso é que apesar de 28 alunos (10,98%) afirmarem fazer parte do conselho escolar, somente 9 alunos alegaram em outra questão que participam de reuniões, isso nos indica que apesar de haverem 28 alunos afirmando fazer parte do conselho escolar, na verdade a participação não é deste quorum, é ainda menor, o que pode indicar que o conselho existe mas não é ativo.

O quinto motivo diz respeito à eleição de diretores, os resultados indicaram que os jovens não estão participando. Eles não possuem, sequer, o conhecimento de como as decisões foram tomadas, quem dirá saber o porquê destas ou então participar delas. O sexto se refere à existência do grêmio estudantil; pôde-se perceber que apesar de boa parte ter indicado que o mesmo existe, a eficiência e eficácia do mesmo é questionável, as respostas

¹Inesc: não se sabe o que o aluno quis dizer ao colocar esta sigla, mas acredita-se que o aluno possa ter participado de algum estudo realizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc. “Esta instituição é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com finalidade pública.” (INESC, 2011)

indicam que não há participação dos alunos, há falta de interesse e de envolvimento dos mesmos em assuntos escolares.

O sétimo e último motivo diz respeito à participação dos alunos em reuniões onde são discutidos assuntos importantes para a escola, e que futuramente podem até virar documentos oficiais da escola (como o projeto político pedagógico); neste momento encontraram-se mais uma vez provas de que os jovens não estão participando engajadamente na gestão de sua escola.

Portanto, o primeiro objetivo desta pesquisa foi alcançado: saber se os jovens estão participando da gestão escolar. E a hipótese de que eles não participam foi confirmada. Com relação ao outro objetivo, faremos abaixo a análise do que foi capturado acerca da representação social dos jovens sobre a gestão escolar democrática.

A representação social dos jovens sobre a gestão de sua escola envolve uma imagem positiva, pois além da maioria classificá-la como competente ou rígida, explana também sobre o comprometimento da mesma com a comunidade. Ainda corroborando para esta imagem positiva da gestão, temos as respostas dadas com relação a não existência do grêmio estudantil em algumas escolas; havia a possibilidade dos jovens culpabilizarem a gestão de sua escola, mas não foi o ocorrido, o motivo principal elencado foi culpa dos próprios jovens e não da gestão escolar.

Para os jovens, um bom diretor é aquele que discute os problemas da escola com pais, alunos, professores e funcionários e aquele que resolve os problemas escolares. Já o mau diretor, é aquele que confunde o público com o privado, usando recursos escolares para fins particulares. O descaso com a escola também aparece bastante como uma das características do mau diretor.

No entanto, apesar da representação social dos jovens sobre a gestão escolar democrática indicar imagens positivas, pôde-se perceber que a direção escolar é tida como algo muito distante dos alunos, percebeu-se isto quando eles falaram que não possuíam opinião sobre a sua direção escolar e quando a maioria diz que o diretor não contribuiu para mudança de comportamentos próprios, o que nos leva a crer que seria necessário outro instrumento de pesquisa para melhor captar estas representações sociais.

5. Conclusão

A pesquisa *gestão escolar democrática e juventude: pensamento e ação*, que investigou a participação e as representações sociais dos jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal, teve sua hipótese confirmada. A hipótese era que os jovens não participavam da gestão de sua escola. Cabe ressaltar que quando se fala de participação está-se referindo à participação como engajamento, o nível mais pleno de participação, onde há a assunção de responsabilidades, onde se vê o envolvimento dos alunos nos processos escolares e onde há sua presença nas discussões e nas tomadas de decisão.

Os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, conseguiu-se medir se os jovens estavam participando da gestão escolar, além das representações sociais da juventude sobre a gestão escolar democrática terem sido capturadas.

Constatou-se que os jovens **não** estão participando engajadamente da gestão escolar por diversos motivos: o não conhecimento dos jovens sobre como as decisões são tomadas na escola (quase metade dos respondentes não sabia se o diretor participava de reuniões que embasariam tomadas de decisão); cerca de 80% dos alunos afirmaram não participar de reuniões que versem sobre assuntos escolares, ou seja, praticamente, de cada cinco alunos, quatro não participam; a contradição encontrada no percentual de alunos que afirmam participar do conselho escolar (10,98%), mas somente cerca de 3% dos alunos estarem presentes em reuniões que embasaram a elaboração de algum documento escolar; os jovens não possuem conhecimento se o diretor foi eleito ou não (cerca de 55%); a indicação da falta de interesse e de envolvimento com assuntos escolares e de participação em grêmios estudantis; falta de participação em reuniões onde são discutidos assuntos importantes para a escola, e que futuramente podem até virar documentos oficiais da escola (como o projeto político pedagógico).

Com relação às representações sociais, foi capturado que estes jovens possuem imagens positivas como representação social sobre a gestão de sua escola; classificam-na de competente (cerca de 30%), rígida (em torno de 20%) e comprometida com a comunidade pois mesmo nas escolas onde não havia grêmios estudantis, a maioria dos alunos culpabilizou os próprios jovens por esta falta, e não à gestão escolar.

No entanto, apesar da representação social dos jovens sobre a gestão escolar democrática levar a uma imagem positiva, pôde-se perceber que a direção escolar é tida como algo muito distante dos alunos. Esta distância pode ser explicada pela falta de envolvimento dos alunos com assuntos escolares e com a direção escolar, o que nos leva à outra conclusão que esta pesquisa obteve: a de que os jovens não estão participando da gestão escolar.

6. Referências bibliográficas

6.1. CITADAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. *In: _____*; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

AGO, Renata. Jovens nobres na era do absolutismo: autoritarismo paterno e liberdade. *In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). História dos jovens*: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 325–366.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *In: Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar., 1994.

BRENNER, Ana; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas de lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 175-214.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 215–241.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 182–211.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 243-261.

CROUZET-PAVAN, Elisabeth. Uma flor do mal: os jovens na Itália medieval. *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 191-243.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001. 230 p.

DURKHEIM, Émile (1858-1917). **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2007. 119 p.

_____. **As formas elementares de vida religiosa**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008. 536 p.

FRASCHETTI, Augusto. O mundo romano. *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 59–95.

GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 229 p.

HOROWITZ, Elliott. Os diversos mundos da juventude judaica na Europa: 1300-1800. *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 97–140.

KRISCHKE, Paulo. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 323–350.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 73–86.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. *In:* _____ (Orgs.). **História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7 – 17.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 116 p.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. 132 p.

_____. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. 125 p.

MARCHELLO-NIZIA, Christiane. Cavalaria e cortesia. *In:* LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 141–190.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 404 p.

PASTOUREAU, Michel. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. *In:* LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 245–263.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2008. 103 p.

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. *In:* LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 265-324.

SCHNAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. *In:* LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 19–57.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Maiorias adaptadas, minorias progressistas. *In:* ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 351–368.

VIEGAS, Waldyr. **Fundamentos Lógicos da Metodologia Científica**. 3 ed. Brasília: EdUnB, 2007. 242 p.

6.2. CONSULTADAS

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 216p.

CARLINI-MARLATT, Beatriz. jovens e drogas: saúde, política neoliberal e identidade jovem. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 303 – 321.

DOUGLAS, Mary (1921-2007). **Como as instituições pensam**. São Paulo: Edusp, 2007. 141 p.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007. 96 p.

GONÇALVES, Juçara dos Santos; CARMO, Raimundo Santos. **Gestão escolar e o processo de tomada de decisão**. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/Gestao_Escolar.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2011.

GUIMARÃES, Nadya. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 149–174.

INESC. *In*: Inesc. 2011. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/institucional/conheca-o-inesc-1/>>. Acesso em: 30 maio 2011.

MAIA, Rui Leandro (org.). **Dicionário de sociologia**. Portugal: Porto, 2002. p.128-129.

MOREIRA, João Manuel. **Questionários: Teoria e Prática**. Coimbra/Pt.: Almedina, 2004. 563 p.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira; análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 263–290.

RESENDE, Fernanda Motta de P.; SILVA, Marcelo Soares Pereira. Gestão democrática e cultura organizacional escolar: uma perspectiva de análise a partir da Lei 9.394/1996. *In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia A. (Orgs.). LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 97–124.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosangela. A juventude negra. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 291–302.

SILVA, Maria Vieira. Gestão democrática na educação: contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). *In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia A. (Orgs.). LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.71–95.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 27–35.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 87–127.

7. Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de out. de 1988. 28 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 438 p.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2011.

8. Anexos

8.1. ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADRO

Gráfico 1: Opinião dos jovens sobre a direção da escola	p. 47
Gráfico 2: Representação dos jovens sobre ‘Bom Diretor’	p. 48
Gráfico 3: Representação dos jovens sobre ‘Mau Diretor’	p. 49
Gráfico 4: Como a gestão deve resolver os problemas	p. 50
Gráfico 5: Relacionamento com diretor contribuiu para mudança de comportamento?	p. 51
Gráfico 6: Diretor participa de reuniões que embasam tomada de decisão?	p. 52
Gráfico 7: Você conhece alguém ou participa do conselho escolar?	p. 53
Gráfico 8: Diretor escolar foi eleito?	p. 54
Quadro 1: Diferenças entre administração e gestão	p. 26
Quadro 2: Existência e funcionamento do grêmio estudantil na escolar	p. 55

8.2. QUESTIONÁRIO



UnB – Universidade de Brasília
FE – Faculdade de Educação
O que os jovens brasilienses pensam?

Questionário 4- Gestão

Esta pesquisa está sendo feita com os jovens do DF. Sua resposta é **muito importante** para nós. Pedimos que seja **muito sincero (a)** ao responder. E, se possível, não deixe questões em branco. **Não** precisa assinar ou escrever seu nome. Fique tranquilo (a), ninguém saberá quem respondeu.

Marque um X no item que corresponde a sua situação.

01 – Sexo

- a. () Masculino
- b. () Feminino

02 – Idade

- a. () Menos de 15 anos
- b. () 15 anos
- c. () 16 anos
- d. () 17 anos
- e. () 18 anos
- f. () Mais de 18 anos

03 – Estado Civil

- a. () Solteiro (a)
- b. () Casado (a)
- c. () Viúvo (a)
- d. () Separado/Divorciado (a)
- e. () Amigado e/ou Juntado

04 – A sua cor ou raça é:

- a. () Branca
- b. () Negra
- c. () Amarela
- d. () Parda
- e. () Indígena

05 – Orientação Sexual

- a. () Heterossexualidade
- b. () Homossexualidade
- c. () Bissexualidade

06 - Quantos irmãos você tem? _____

07 – Quem mora com você? Marque quantos for necessário:

- a. () Pai
- b. () Mãe
- c. () avós
- d. () irmãos
- e. () Marido e/ou Esposa e/ou Companheiro (a) e/ou Namorado (a)
- f. () Filhos

- g. () padrasto
h. () madrasta
i. () Outros. Quais? _____
- 08 – Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?
a. () Pós-graduação Completa
b. () Pós-Graduação Incompleta
c. () Superior Completo
d. () Superior Incompleto
e. () Ensino Médio (2º grau) Completo
f. () Ensino Médio (2º grau) Incompleto
g. () Ensino Fundamental (1º grau) Completo
h. () Ensino Fundamental (1º grau) Incompleto
i. () Não é alfabetizada
- 09 – Profissão da mãe: _____
- 10 – Qual é o grau de escolaridade de seu pai?
a. () Pós-graduação Completa
b. () Pós-Graduação Incompleta
c. () Superior Completo
d. () Superior Incompleto
e. () Ensino Médio (2º grau) Completo
f. () Ensino Médio (2º grau) Incompleto
g. () Ensino Fundamental (1º grau) Completo
h. () Ensino Fundamental (1º grau) Incompleto
i. () Não é alfabetizado
- 11 – Profissão do Pai: _____
- 12 – Qual a renda **mensal** da sua **família**?
a. () **Menos** de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00)
b. () Exatamente um salário mínimo por mês = R\$ 510,00
c. () Mais de um e menos de dois salários mínimos por mês (de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00)
d. () Mais de dois e menos de quatro salários mínimos por mês (de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00)
e. () Mais de cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.550,00)
- 13 – Você tem filhos?
a. () Sim
b. () Não
- 14 – Se você tem filhos, Quantos? _____
- 15 - Qual a sua religião? **Não** a de seus pais.
a. () Católica
b. () Evangélica. Qual? _____
c. () Espírita
d. () Religião de Origem Africana. Qual? _____
e. () Outra. Qual ? _____
f. () Não tem
- 16 – Em qual cidade você mora? _____

- 17 – A casa onde você mora é:
- a. () Própria
 - b. () Alugada
 - c. () Funcional (do trabalho)
 - d. () Cedida (de favor)
 - e. () Invasão (de invasão)
- 18 – A casa onde você mora é de:
- a. () Alvenaria (tijolo)
 - b. () Barraco
 - c. () Latão
 - d. () Lona
 - e. () Outra. Qual? _____
- 19 - Quantos quartos tem em sua casa? _____
- 20 - Quantos carros tem sua família? _____
- 21 – Número de empregados em sua casa (babás, diaristas, domésticas): _____
- 22 – Escreva a quantidade de eletrodomésticos que tem em sua casa. Se você tem um, coloque o número 1, se tem dois, coloque o número 2 e assim por diante. SE você não tem em casa, coloque ZERO (00):
- a. () TV (canais abertos)
 - b. () TV a cabo (canais pagos)
 - c. () Computador
 - d. () Aspirador de pó
 - e. () Micro-ondas
 - f. () Impressora
 - g. () Máquina de lavar roupa
 - h. () DVD
 - i. () Banda Larga (aceso à internet)
- 23 - Você exerce alguma atividade remunerada?
- a. () Sim, tenho emprego.
 - b. () Sim, faço estágio.
 - c. () Sim, desenvolvo pesquisa.
 - d. () Sim, realizo trabalhos esporádicos.
 - e. () Sim, sou autônomo.
 - f. () Sim, outra Atividade. Qual? _____
 - g. () Não desenvolvo qualquer atividade remunerada.
- 24 - Se você exerce alguma atividade remunerada, qual a sua renda **pessoal**:
- a. () **Menos** de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00)
 - b. () Exatamente um salário mínimo por mês = R\$ 510,00
 - c. () Mais de um e menos de dois salários mínimos por mês (de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00)
 - d. () Mais de dois e menos de quatro salários mínimos por mês (de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00)
 - e. () Mais de cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.550,00)
- 25 – Qual a sua opinião sobre a direção da sua escola?
- a. () Acho-os muito competentes

- b. () Acho-os rígidos
 c. () Acho-os sem compromisso
 d. () Acho-os indiferentes
 e. () Não tenho opinião
- 26 – Como você define um **bom** diretor? Escreva os números de 1 a 7, em ordem de importância, sendo o número 1 o mais importante:
 a. () É aquele que está na escola todos os dias
 b. () É aquele que resolve os problemas da escola
 c. () É aquele que é gentil com os alunos
 d. () É aquele que impõe disciplina aos alunos
 e. () É aquele que deixa os alunos fazerem o que quiserem
 f. () É aquele que arrecada dinheiro para escola
 g. () É aquele que discute os problemas da escola com os pais, alunos, professores e funcionários
- 27 – Como você define um **mau** diretor? Escreva os números de 1 a 6, em ordem de importância, sendo o número 1 o mais importante:
 a. () É aquele que é firme com os alunos
 b. () É aquele que não liga para a escola
 c. () É aquele que é indiferente aos alunos
 d. () É aquele que quase não aparece na escola
 e. () É aquele que é grosseiro com os alunos
 f. () É aquele que usa o dinheiro da escola para comprar objetos pessoais
- 28 – Como é o seu comportamento em relação à direção da escola?
 a. () Amigável
 b. () Educado
 c. () Agressivo
 d. () Indiferente
 e. () Não Sei
- 29 – Como você acha que um diretor (a) de escola deve resolver os problemas da escola?
 a. () Sozinho
 b. () Com os professores
 c. () Com a Secretaria de Educação
 d. () Com o Conselho Escolar
 e. () Com **toda** a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, direção)
- 30 - Seu relacionamento com **algum diretor** contribuiu para **mudar seu comportamento na escola**? Marque mais de uma opção, se necessário:
 a. () Sim, passei a ser mais disciplinado
 b. () Sim, passei a ser mais bagunceiro
 c. () Sim, passei a ter mais interesse pela escola
 d. () Sim, perdi o interesse pela escola
 e. () Sim, passei a estudar mais
 f. () Sim, passei a ser mais agressivo

- g. () Não contribuiu para coisa alguma
- 31 – Seu relacionamento com **algum diretor** contribuiu para **mudar seu comportamento fora da escola**? Marque mais de uma opção, se necessário:
- a. () Sim, passei a ser mais responsável com minhas obrigações
 b. () Sim, passei a ser mais desleixado com minhas obrigações
 c. () Sim, passei a **não** acreditar em mais ninguém
 d. () Sim, passei a acreditar mais em mim mesmo
 e. () Não contribuiu para coisa alguma
- 32 – O diretor costuma participar de reuniões para decidir o que será realizado na escola?
- a. () Sim
 b. () Não
 c. () Não Sei
- 33 – Você já participou de alguma reunião para decidir o que será realizado na escola?
- a. () Sim
 b. () Não
- 34 – Você participa do conselho escolar?
- a. () Sim
 b. () Não
- 35 – Você conhece algum colega que participa do conselho escolar?
- a. () Sim
 b. () Não
- 36 – O (a) Diretor (a) de sua escola foi eleito (a)?
- a. () Sim
 b. () Não
 c. () Não Sei
- 37 – Se o Diretor (a) de sua escola foi eleito (a), depois de eleito (a), você acha que ele (a):
- a. () Teve muito comprometimento com a comunidade.
 b. () Agiu com indiferença
 c. () Evitou tomar decisões sozinho (a)
 d. () Não ouviu a opinião das pessoas
- 38 – Escreva 03 melhorias que a direção fez em sua escola: _____
- 39 – Escreva 03 prejuízos que a direção trouxe para a escola: _____
- 40 – Existe Grêmio Estudantil em sua escola?
- a. () Sim
 b. () Não
 c. () Não Sei
- 41 – Se **não** existe Grêmio Estudantil em sua escola, qual o motivo? _____
- 42 - Você já participou de alguma reunião onde foram discutidos assuntos que depois viraram documento em sua escola (como o projeto político pedagógico)?
- () Sim. Qual documento? _____
- () Não.

I. PROJETO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esse trabalho de conclusão de curso foi resultado de três anos de estudo junto ao grupo de pesquisa Representações sociais, juventude e gestão escolar - REJUGES. Este grupo funciona sob abordagem sociológica, que possibilita cruzamento com a área de educação.

A proposta deste grupo foi, desde o início, além do estudo na área de representações sociais, juventude e gestão escolar, preparar os integrantes para a vida acadêmica, e por isso ingressei no REJUGES e tenho como um dos principais objetivos de atuação futura a continuação no ramo de pesquisa e realização de mestrado na área de educação.

Como projeto de atuação profissional, pretendo ainda ingressar em uma empresa e atuar na área de gestão de recursos humanos, onde a pedagogia está inserida trabalhando no espaço das universidades corporativas, já que as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia permite que o pedagogo atue nas áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os estudos desenvolvidos ao longo destes três anos no grupo REJUGES embasam-me no sentido de que a captura das representações sociais que se encontram na instituição ajudam a conhecer melhor a cultura organizacional da empresa. Conhecendo bem esta cultura organizacional, os objetivos e metas institucionais podem ser mais facilmente articulados aos objetivos educacionais propostos, facilitando a gestão da empresa pois permite o aumento do capital intelectual desta.