

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E LÓGICAS DE AÇÃO POLÍTICA:
ETNOGRAFIA DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA ESCOLA PÚBLICA**

**São Leopoldo
2008**

RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E LÓGICAS DE AÇÃO POLÍTICA:
ETNOGRAFIA DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de Concentração: Políticas e práticas sociais

Orientador: Prof. Dr. José Rogério Lopes

**São Leopoldo
2008**

Ficha Catalográfica

S586e Silva, Rodrigo Manoel Dias da
Experiências sociais e lógicas de ação política: etnografia da participação estudantil na Escola Pública / por Rodrigo Manoel Dias da Silva. – 2008.
134 f. ; 30cm.
Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2008.
“Orientação: Prof. Dr. José Rogério Lopes, Ciências Humanas”.

1. Sociologia. 2. Participação estudantil. 3. Lógicas de ação.
4. Administração escolar. I. Título.

CDU 316

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

A análise destas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos porque a maioria delas não se reduz ao nascimento, nem à posição de classe, elas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores e muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo de limitá-las (DUBET, 2003, p. 43).

Dedico este estudo à minha filha Camille.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNISINOS e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela acolhida e oportunidade que me foram dadas.

Agradeço à CAPES pela viabilização financeira para a produção desta dissertação.

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais de quem tive o privilégio de ter sido aluno.

Agradeço ao professor Dr. José Rogério Lopes não somente por ter me recebido como orientando e valorizado meu trabalho em suas leituras atentas, mas por seus exemplos de rigorosidade acadêmica e de relações humanas.

Agradeço a todos os colegas, mestrandos e doutorandos, pelas experiências compartilhadas, conhecimentos construídos e amizades constituídas.

Agradeço aos amigos e familiares pelo apoio, incentivo e afeto que me ofereceram.

Agradeço ao meu irmão, Roberto Dias da Silva, por nossa parceria intelectual e por nossa cumplicidade de trajetórias.

Agradeço à Elisabete Müller dos Santos pela convivência, companhia, atenção e aceitação amorosa de minha opção pelos caminhos acadêmicos.

RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre o alcance e a efetividade da participação estudantil na escola. Para realizarmos este trabalho, optamos por investigar as lógicas que fundamentam a ação política de estudantes nos canais de participação instituídos na escola pública estadual. Usamos como itinerário investigativo duas problematizações: Qual o alcance e a efetividade destes processos decisórios manifestos em canais de participação no âmbito da escola? Se, como nos mostrou a bibliografia, os canais funcionais de definição da participação na escola se romperam, então como atuam estas relações de poder (controles e hierarquias, aparentes ou difusos, na participação)?

Estas indagações nos conduziram à realização de um estudo etnográfico sobre a participação estudantil em duas escolas públicas do interior do Rio Grande do Sul. Os dados coletados foram interpretados a partir da perspectiva teórica da Sociologia da Experiência, em François Dubet, tendo como ferramentas analíticas as noções de experiência social e de lógicas de ação.

Analiticamente, o material analisado revelou-nos que não podemos compreender as ações dos atores sociais sob um programa único, mas sob combinações de lógicas distintas e incoerentes, o que remeteu à idéia de lógicas de ação. Neste estudo, identificamos três lógicas de ação política: participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares, participação como estratégia de relação com a instituição e participação como possibilidade de integração à dinâmica escolar.

Se as práticas de participação discente na escola revelam sua tendência em integrar os atores na dinâmica escolar, isto decorre, em alguma medida, da própria revisão que a instituição escolar tem feito de seus modos de gestão na contemporaneidade. Por esta leitura, ficou-nos evidente que a escola precisa da participação estudantil, enquanto elemento de adesão, para gerir seus tempos e espaços de participação política. O que, sutilmente, revelou-nos uma inversão no quadro de expectativas depositadas em torno da participação política, pois se, antes, o ator precisava participar para garantir seus direitos de cidadania, hoje, a instituição precisa da participação do ator. Há, nesta inversão, algumas pistas para pensarmos as lógicas de ação política na escola: os modos de gestão da escola dependem da integração participativa (voluntária, mas não autônoma) dos atores presentes na instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: participação estudantil, lógicas de ação, experiência, atores sociais, gestão escolar

ABSTRACT

This dissertation presents a study of both the range and the effectiveness of student participation in school. We have investigated the logics that found the political action of students in the participation channels instituted in the state public school. Two problematizations have been used as investigation paths: What is the range and the effectiveness of the decision processes in school participation channels? If, as the literature has shown, the functional channels that define participation in the school have been disrupted, then how have power relations been exercised (controls and hierarchies, whether apparent or diffuse, in that participation)?

These questions have led us to an ethnographic study of student participation in two countryside public schools in Rio Grande do Sul. Data collected have been interpreted from the theoretical perspective of Sociology of Experience, according to François Dubet, and our analytical tools have been the notions of social experience and logics of action.

The material analyzed has shown that we cannot understand the actions of social actors regarding only one program, but considering the combination of distinct, incoherent logics, which has led to the idea of logics of action. In this study, three logics of political action have been identified: participation as an expression of inequality in school merits, participation as a strategy of relationship with the institution, and participation as a possibility of integration into the school dynamics.

If the students' participation practices in the school reveal their tendency towards integrating actors into the school dynamics, this is derived, to a certain extent, from the very review that the school institution has done of its management procedures in contemporaneity. From this reading, it has become evident that the school needs students' participation as an adherence element to manage its times and spaces of political participation, which has subtly revealed an inversion in the range of expectations concerning the political participation. Previously, the actor had to participate to guarantee his/her citizen rights, but today the institution needs the actor's participation. In this inversion, there are some clues that make us think about the logics of political action in the school: the school management procedures depend on the (voluntary, but not autonomous) participative integration of actors that are present in the school institution.

KEY WORDS: student participation, logics of action, experience, social actors, school management.

SUMÁRIO

Primeiras palavras.....	11
1. O lugar de onde olhamos.....	12
2. Participação estudantil: horizonte temático e justificativa ao estudo.....	13
3. Objeto de investigação, problematizações e objetivos.....	16
4. Etnografia e Análise Situacional: aportes metodológicos.....	17
5. Coleta e interpretação dos dados.....	20
6. Apresentação da dissertação.....	22
1. Sobre a ação e os atores sociais.....	24
1.1 Os caminhos epistemológicos: estrutura e ação.....	26
1.2 Um tensionamento: Simmel e a ação.....	30
1.3 Outro tensionamento: é possível definir a sociedade?.....	32
1.4 Contribuições ao entendimento de ação.....	38
1.5 Experiência social e ação: expressões contemporâneas.....	44
2. As interações sociais na escola.....	47
2.1 Preâmbulo: interrogando as práticas de gestão escolar.....	50
2.2 Analítica dos grupos sociais na escola.....	57
2.3 Autonomia na escola é autonomia dos agentes.....	60
2.4 Experiências sociais, educação política e construção da democracia.....	63
2.5 Dilemas investigativos.....	69

3. A participação discente na escola pública: relatos etnográficos.....	71
3.1 Apresentação.....	71
3.2 O contexto da pesquisa.....	73
3.3 A participação discente na escola pública: descrevendo as práticas.....	79
3.4 Das descontinuidades da norma: possibilidades de análise.....	89
4. Participação: experiências sociais e lógicas de ação política.....	91
4.1 O alcance e a efetividade das práticas de participação.....	94
4.2 Participação política: experiência social e lógicas de ação.....	96
4.3 As lógicas de ação como categorias analíticas.....	99
4.3.1 Participação como estratégia de relação do ator com a instituição.....	101
4.3.2 Participação como possibilidade de integração à dinâmica escolar.....	108
4.3.3 Participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares....	114
Finalizando: Ensaio sobre a participação como experiência social.....	119
Referências Bibliográficas.....	128

PRIMEIRAS PALAVRAS

A experiência social não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois é socialmente construída (DUBET, 1994, p. 103).

As demandas por educação pública no Brasil, desde o limiar dos anos de 1970, faziam com que parte significativa da população se envolvesse em movimentos sociais, comunidades eclesiais de base, grupos e associações comunitárias que constituíram, por excelência, um campo de contestações e reivindicações. Naqueles tempos e espaços, as exigências postas à esfera pública atinentes aos direitos educativos demonstravam interesses em torno da democratização da gestão educativa, desde a década anterior, quando a democracia esteve restrita pelo Governo Militar, gerando um conflitivo território de disputas por eleição de diretores (DOURADO, 2001), por formação de grêmios estudantis e diretórios acadêmicos, grupos de mães, associações de pais e mestres (PARO, 2000) e, juntamente, pela retomada da educação de adultos (PAIVA, 1984). Desta maneira, o contexto era ideologicamente marcado pelas tentativas de apropriação e controle das políticas públicas por seus usuários, efervesciam, com isto, demandas pela centralidade da participação popular nos espaços políticos.

Os interesses manifestos nestas demandas históricas por educação pública compreendiam a participação como um processo educativo de luta política não circunscrita aos limites da prática educativa, mas situada nas

especificidades desta prática social e de sua relativa autonomia, isto é, nas possibilidades de criação de canais para a efetiva participação (DOURADO, 2001, p. 79). Estes movimentos por participação exigiam um repensar das estruturas de poder autoritárias que permeavam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

A presente dissertação de mestrado pretende estudar o estado da participação discente na contemporaneidade, de modo que intenta, inicialmente, esboçar elaborações teóricas e metodológicas que vêm construindo um olhar investigativo para as questões da participação dos atores sociais nos modos de gestão da escola pública, problematizando, especificamente, as lógicas que fundamentam a ação política de seus estudantes em suas dinâmicas de interação. Ainda que estas questões comportem pressupostos teóricos e ângulos interpretativos diferentes, partimos do princípio de que há uma trama de condicionantes e conflitos que medeiam as interfaces da relação atores – participação – escola, o que remete a um estudo das interações sociais e experiências destes sujeitos.

1. O lugar de onde olhamos

Nossa inserção nos debates sobre a participação na gestão escolar e as tramas de poder em que seus atores localizam-se se iniciou ao redigirmos a monografia de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) a qual intitulamos: “Poder participar ou participar no poder? A possibilidade de participação dos alunos e das alunas na gestão da escola”. Naquele estudo, realizamos uma investigação entrevistando estudantes do ensino fundamental com o objetivo de desvelar quais as suas representações sobre os processos participativos em movimento na escola em que estudavam. Defrontamo-nos com a idéia de que, naquele tempo-espço, os alunos e as alunas reconheciam sua participação como limitada, relacionando-a a conceitos como: voluntarismo (“aqueles que querem participam”, “ajudar a escola”),

representatividade (associada a “ser líder da turma”, “ser do Conselho Escolar”) e meritocracia (“é dada aos bons alunos”). Isto é, naquela ocasião, a participação parecia difusa entre outros dois conceitos: o de tutela e o de concessão.

Esta investigação realizada na conclusão da graduação nos fez refletir sobre os sentidos contraditórios que as práticas sociais parecem encerrar (TOURAINÉ, 1984), o que conduz a uma reflexão sobre as interações sociais na escola em que os indivíduos participam e, por outro lado, as significações e os sentidos que os atores estabelecem em diferentes contextos na interação. Esta elaboração de significados reflete a conflitualidade (TOURAINÉ, KHOSROKHAVAR, 2001) que tece mediações na produção e autoprodução dos atores no campo social.

Outro fato significativo em nossa trajetória refere-se aos vários anos de experiência profissional como professor no ensino fundamental e, desde os últimos três anos, conjugado com a função de gestor de uma escola pública estadual e, por assim dizer, temos nosso olhar ‘contaminado’ por estas práticas. É bem verdade que não realizamos a investigação na instituição em que atuamos, mas mencionamos este fato, pois, pelo que entendemos, estas experiências são constituidoras de nosso *locus* de pesquisador. O lugar de onde olhamos a participação discente é determinado por esta subjetividade.

2. Participação estudantil: horizonte temático e justificativa ao estudo

A participação discente na escola pública é o horizonte temático no qual este estudo se projeta: um conflitivo campo de reivindicações, disputas e negociações em que a experiência subjetiva dos atores sociais envolvidos é construída, sendo esta, de modo ambivalente, circunscrita e circunscrevendo-se às práticas sociais.

A participação discente na escola pública na atualidade, posicionada entre a consolidação das esferas democratizadas socialmente e a visível crise

das instituições socializadoras (DUBET, 1994; TIRAMONTI, 2005), como a escola, evoca uma atualização dos estudos sobre o tema em tempos de mudança cultural (TIRAMONTI, 2005) e, necessariamente, provoca estudos que inquiram sobre seu estatuto atual e sobre as maneiras encontradas pelos atores para participarem nestes mesmos tempos. Se a elaboração acima mencionada estiver coerente e, com isto, a instituição escolar estiver em crise com suas funções clássicas de integração e socialização, faz-se possível questionarmos sobre os sentidos e as lógicas da participação discente nas inconstantes experiências sociais destes atores sociais.

Assim sendo, o presente estudo justifica-se desde três registros: um que expõe movimentações teóricas em torno do tema sugerido, um que se articula ao estudo empírico que se desdobra das teorizações sobre o tema e outro que tende a expor a pertinência social de estudos sobre a democracia na atualidade em instituições sociais. Em linhas gerais, afirmamos que a pesquisa que realizamos identifica-se com a ampliação do campo dos estudos e explicações sociológicas destas dinâmicas de participação, sobretudo quando entendemos que vige uma heterogeneidade de princípios culturais que organizam as condutas dos atores (DUBET, 1994).

O primeiro registro de justificativa refere-se à inserção investigativa no fecundo campo de análise das instituições socializadoras, como a escola, nas ambigüidades entre o ambiente democratizador presente nestas paisagens no Brasil desde os anos de 1970 (como demanda, ao menos) e as mudanças culturais contemporâneas que fazem com que ocorra uma relativa distância subjetiva entre os indivíduos e o sistema (DUBET, 1994). Neste sentido, esta pesquisa inscreve-se nestas ambigüidades ao reconhecer que os papéis, as posições e a cultura não inserem os atores em um programa definido, mesmo se democrático, são lógicas e ações móveis e redesenhadas na experiência social – pesquisar estas dinâmicas constitui-se em interesse para este estudo. Poderíamos mencionar uma proposição semelhante:

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de las funciones de sistema. La experiencia social no es objeto positivo que se observa y mide fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de sección, construye imágenes de sí mismo (DUBET, MARTUCCELLI, 1996, p. 15).

O segundo registro refere-se a um desdobramento do anterior, isto é, se são as experiências sociais que elaboram as subjetividades e nem tanto seus papéis definidos, pois então, ao olharmos para as políticas públicas como objeto investigativo, deveríamos examiná-las desde seus implementadores (SOUZA, 2003). Há, por este raciocínio, lógicas e práticas que redefinem as políticas nas suas esferas mais localizadas e, interrogando, pois, os agentes destas políticas, outros matizes de compreensão dos referidos processos devem emergir. Assim sendo, assumem relevância social e acadêmica aqueles estudos que, ao deslocar suas análises políticas para os implementadores ('bottom up', desde Souza, 2003), abrem um campo múltiplo de interpretações destas práticas nos tempos hodiernos.

Um terceiro registro, talvez uma das tantas ressonâncias dos registros anteriores, diz respeito ao enfoque empírico assumido na proposição investigativa ora sistematizada, de maneira que situarmos a participação discente, entre as mudanças culturais acima mencionadas e as análises da política desde seus agentes, provoca-nos uma multiplicidade de leituras como um campo de investigações fecundo. Contribuirmos, portanto, neste campo de estudos e explicações sobre a participação discente seria uma síntese daquilo que pensamos justificar esta investigação em Ciências Sociais.

3. Objeto de investigação, problematizações e objetivos

O modo como vemos o objeto de nosso estudo nos faz descrevê-lo sob duas perspectivas: a primeira, de ordem teórica, e a segunda, um dos desdobramentos empíricos do objeto no plano societário.

Desde uma perspectiva teórica, nos propusemos, pois, a entender as mudanças ocorridas nos processos de ação que configuram a escola na contemporaneidade (TOURAINÉ, 2006), situando-a entre, por um lado, a constatação da perda do potencial explicativo das perspectivas funcional-integradoras do ensino-aprendizagem (DUBET, 1994) e, por outro lado e ao mesmo tempo, a afirmação do campo das interações sociais, no qual as experiências configuram outros entendimentos das relações sociais. O que remete a um desdobramento empírico: investigaremos as lógicas que fundamentam a ação política de estudantes nos canais de participação instituídos na escola pública estadual, analisando-as pelo viés das interações entre seus participantes.

Ao questionarmos se os canais funcionais de definição da participação na escola se romperam e os modos como atuam estas relações de poder (controles, hierarquias, aparentes ou difusos na participação) na cultura da escola, problematizamos o alcance e a efetividade destes processos decisórios manifestos em canais de participação no âmbito escolar. Assim sendo, optamos por não estabelecer categorias a priori da prática social, mas evidenciamos a construção destas relações na ação destes atores sociais. Mais especificamente: assumimos certa influência simmeliana a qual nos faz compreender que as sociabilidades instituem-se e conformam-se nas interações sociais e não, ao contrário de outras perspectivas, que tentam identificar as influências da instituição sobre o ator, como se este fosse passivo aos condicionantes.

Com isto, interpretamos a necessidade de abordar o tema da participação discente sob um prisma que privilegiasse as iniciativas dos próprios atores sociais, baseado nas intenções, nas lógicas e nos interesses que mobilizam os sujeitos a participar nos canais de participação, ocasionando em leituras da participação centradas na experiência social dos estudantes (DUBET, 1994).

Quando delineamos o objeto desta investigação, nosso interesse residia em lançar olhares sobre as lógicas que fundamentam a ação política de estudantes nos canais de participação instituídos na escola pública estadual, problematizando: Qual o alcance e a efetividade destes processos decisórios manifestos em canais de participação no âmbito da escola? Se, como diz a bibliografia, os canais funcionais de definição da participação na escola se romperam, então como atuam estas relações de poder (controles, hierarquias, aparentes ou difusos na participação)?

Neste horizonte, os objetivos traçados para este estudo seriam:

- a) Investigar as lógicas e os sentidos da ação política presentes na participação discente junto aos mecanismos de participação instituídos no âmbito da escola pública, verificando seu alcance e sua efetividade nestes processos.
- b) Identificar os canais de participação instituídos na escola pública, a fim de examinar seus modos de ação e suas dinâmicas de tomada de decisão.
- c) Compreender os sentidos que mobilizam e orientam a participação discente nas escolas públicas investigadas, da mesma forma que perceber quais lógicas circunscrevem estas práticas: hierarquias, relações de poder ou outras.
- d) Analisar os processos de participação na escola pública e na sociedade e suas conexões com o debate atual sobre a democracia, desde elaborações etnográficas, a partir do reconhecimento das mudanças nas condições contemporâneas das instituições socializadoras, como a escola (DUBET, 1994).

4. Etnografia e Análise Situacional: aportes metodológicos

A opção por este tipo de abordagem representa concebermos a construção de conhecimento como uma elaboração interpretativa, que se projeta desde a experiência do pesquisador – o qual deveria ter por pressuposto a dúvida sobre aqueles saberes ‘a priori’ que sua formação cientificista ocidental lhe concedeu. Assim, aqueles estereótipos ‘estranho’, ‘intruso’, ‘fora de contexto’ ou ‘alienado’ que se elaboram sobre identidades fixas devem ser relativizados:

Mas creio que, contemporaneamente, cabe justamente aos antropólogos relativizar essas noções, não as negando ou invalidando-as ideologicamente, mas apontando a sua dimensão de algo fabricado, produzido cultural e historicamente (VELHO, 1978, p. 39).

Analisarmos, portanto, estas relações sociais que se tecem em processos sociais e interpretá-las redirecionam nossa ação investigativa para a necessidade de descrever esta realidade, algo próximo ao que Geertz chamou de ‘descrição densa’ – o que remete à etnografia como fazer próprio do antropólogo. Em Antropologia, o que seus praticantes fazem é etnografia (GEERTZ, 1978).

Ao descrever, o etnógrafo defronta-se com uma multiplicidade de estruturas conceituais, emaranhadas entre si, “simultaneamente estranhas, irregulares ou inexplícitas” (GEERTZ, 1978, p. 20), sendo que deve apreender e apresentar tais dinâmicas. Estas tarefas estão presentes nos distintos níveis do trabalho de campo, inclusive, como adverte o mesmo autor, nas tarefas rotineiras: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir lógicas de parentesco, fazer censo domiciliar, traçar relações de poder ou propriedade e escrever seus diários de campo. Não obstante as suas diversas interpretações:

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do *son*, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

Neste quadro de signos móveis e entrelaçados (interpretáveis), a cultura, pois, não é um poder, algo que seja atribuído aos acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos; ela é o contexto onde as cenas são descritas com densidade. Segundo Peirano (1995), foi Geertz quem chamou a atenção para as dimensões microscópicas e artesanais da pesquisa antropológica, afirmando que os etnólogos não estudam aldeias, mas em aldeias; ou nas palavras do próprio autor: “O locus do estudo não é o objeto do estudo” (GEERTZ, 1978, p. 32). Ao descrever contextos e a necessária relativização das premissas sustentadoras do conhecimento antropológico, a etnografia também não se fez uma prática uníssona nesta disciplina, uma de suas virtudes, pode constituir-se em um de seus limites. Almeida (2003), por exemplo, aponta que o relativismo antropológico tende a denotar um tipo de prejuízo à objetividade etnográfica.

O teor de objetividade da ação etnográfica, conforme Geertz (1978), reside na consistência da descrição etnográfica, interpretativa e microscópica. Peirano (1995, p. 55) sugere que ocorre objetividade nestes estudos quando permite ou são alvos de “reanálises”, o que transcorre quando outro profissional descobre um resíduo inexplicado nos dados iniciais, o que configuraria uma nova definição interpretativa. “Nesse contexto, as reanálises podem ser vistas como sinal de densidade das etnografias originais que permitem, com sorte, uma nova visão [...]” (idem, p. 56).

Pela leitura investigativa que tecemos, a etnografia assume feições significativas desde as elaborações de Van Velsen (1987) acerca da análise situacional, ou estudo de caso detalhado, sendo esta uma modalidade de coleta de dados efetuada pelo etnógrafo de um tipo especial de informações detalhadas. Assim sendo, a análise situacional seria

[...] o modo específico em que esta informação é usada na análise, sobretudo a tentativa de incorporar o conflito como sendo “normal” em lugar de parte “anormal” do processo social (VAN VELSEN, 1987, p. 365).

Nesta modalidade, o etnógrafo deve procurar saber, em todas as ocasiões, as opiniões e as interpretações dos atores envolvidos e também de outras pessoas, sem a conotação de julgamento ou depreciação, mas desvelando correlações entre as várias atitudes, status e papéis de quem toma as atitudes. Assim sendo, a análise situacional supõe que as normas da sociedade não constituem um todo coerente e consistente e enfatiza o estudo das normas em conflito (idem, p. 369). Neste ponto de vista,

torna-se mais importante obter diferentes avaliações e interpretações sobre disputas, ou outros eventos específicos, de várias pessoas, do que procurar a avaliação e interpretação *correta* destes eventos. O enfoque situacional vai muito além daquele que tenta saber o que pensam “os sábios homens velhos da vila”, da escola e o advogado (idem, p. 369).

Esta contribuição compõe um importante meio etnográfico de obter dados, analisar e interpretar a realidade social, porque, ao considerar as normas em conflito, os distintos pontos de vista dos atores sociais evocam uma análise sincrônica daqueles princípios estruturais, da mesma forma que uma análise diacrônica da operação destes princípios por atores específicos em situações específicas (idem, p. 372). Seria importante mencionarmos que observar o espaço em que atuamos profissionalmente, apesar de observarmos outras escolas em outros municípios que não aquela em que trabalhamos, constitui-se um desafio como pesquisador, pois, segundo Gilberto Velho (1978), observar o familiar e produzir estranhamentos neste campo simbólico nem sempre conduz a conhecê-lo - o que se projeta um importante desafio como pesquisador.

5. Coleta e interpretação dos dados

A recente produção acadêmica no campo da Sociologia da Educação referente aos mecanismos de participação escolar e aos modos de gestão da escola pública tem priorizado abordagens centradas na macropolítica da educação, tematizando a eleição de diretores (DOURADO, 2001), a

administração escolar e a qualidade do ensino (PARO, 2001), a legalidade da gestão democrática dos sistemas (CURY, 2005), a reforma política do papel estatal como gestor em tempos neoliberais (SHIROMA, et al., 2004) ou mesmo, dentre outros, os valores permanentes nas instituições democráticas de ensino (HÖFFE, 2004). Essas elaborações constituíram-se como centrais para o entendimento sociológico das interfaces entre educação e política (pública), postulando um modelo *top-down* de análise. Desde outro registro, pensamos que seja necessário empreender olhares que complementem o modelo acima, ou seja, dirigindo lentes investigativas para além daquelas proposições centradas em decisores de políticas sociais, tecendo perspectivas sob um modelo *bottom-up* (SOUZA, 2003).

A importância destes modelos de análise cresceu a partir dos anos de 1980, atenuada pelos estudos de Michael Lipsky, os quais, segundo Celina Souza (2003, p. 17), deveriam orientar-se por três premissas, quais sejam: (a) análise da política pública a partir da ação dos implementadores destas iniciativas, (b) análises concentradas na natureza dos problemas que a política visa resolver e (c) a descrição e a análise das redes de implementação. O modelo *bottom-up* de análise estabelece por objetivo realizar reflexões no espaço das mediações entre a política pública (educacional, inclusive), seus atores nas esferas de decisão e dos atores nas esferas cotidianas de interação e implementação destes fazeres. Essa ênfase metodológica incorpora a complexidade dos processos políticos e permite conhecer “quién mueve los hilos de las políticas sociales” (PASTORINI, 2000).

Como interpretaremos os dados desta investigação (evidenciados no quarto capítulo) sob um registro “bottom-up”, assim como a análise situacional examina os pontos de vista em conflito, inevitavelmente nossos instrumentos de coleta destes também deverão voltar-se sobre os atores sociais. Intencionando captar estas nuances conflituais da participação na escola, utilizamos basicamente duas técnicas: a observação e a entrevista semi-estruturada com informantes selecionados.

A observação assumiu relevância nesta investigação, a fim de verificarmos os contornos e a efetividade da ação política na escola. Foram realizadas dezesseis observações entre as duas instituições de ensino investigadas. Estas observações foram sistemáticas, seguidas de entrevistas semi-estruturadas para clarear elementos empíricos advindos do campo de estudo e registradas em diário de campo.

A entrevista foi semi-estruturada porque, objetivamente, foi dirigida pelo pesquisador através de alguns tópicos para a conversa, mas também aberta a outros esclarecimentos que pareceram oportunos na ocasião. Realizamos dezesseis entrevistas com distintos atores presentes nas instituições escolares: direção, professores, estudantes participantes de conselho escolar ou líderes de turma, além de outros estudantes. Tínhamos interesse em perceber as diferentes lógicas de ação e sentidos na participação discente a partir das perspectivas em conflito, daí a necessidade de entrevistar pessoas que ocupam lugares institucionais distintos. Os tópicos pré-definidos para a entrevista semi-estruturada foram: os canais de participação na escola; o processo de provimento destes canais instituídos; a participação discente na escola; a participação da comunidade na escola; outras manifestações da participação não-instituídas; tomadas de decisão dentro destes mecanismos de participação no âmbito da escola pública.

6. Apresentação da dissertação

Com a intenção de apresentarmos nossas considerações sobre a investigação que realizamos, organizamos esta dissertação em quatro capítulos, nos quais destacamos momentos significativos de nossa construção de conhecimento na própria ação de pesquisar. Esta segmentação em capítulos faz-se apenas um exercício didático, a fim de tornarmos nossa exposição mais inteligível e permitirmos que o leitor compreenda as trajetórias epistemológicas por onde trilhamos. Mesmo assim, tentamos fazer de cada capítulo uma

unidade textual independente, que sua leitura e compreensão possam ocorrer isoladamente do texto completo, apesar das transições feitas entre um e outro capítulo.

No primeiro capítulo, realizaremos uma revisão conceitual das noções sociológicas de ação e atores sociais. Além de buscarmos algumas definições para esses termos, de Simmel a Touraine, reiteramos nossa opção teórica por estes estudos que se alinham à ação como mote analítico para a realidade social. No segundo capítulo, faremos uma releitura da bibliografia a fim de compreendermos as interações sociais na escola, como produtoras das relações políticas na escola. Neste sentido, são relevantes as contribuições de Antônio Cândido e Florian Znaniecki para desvelarmos que a participação estudantil, assim como os modos de gestão da escola na contemporaneidade, é elaborada em dinâmicas sociais entre as sociabilidades (SIMMEL, 2006) e a institucionalização dos grupos.

Utilizando-nos da etnografia (GEERTZ, 1978), em geral, e da análise situacional (VAN VELSEN, 1987), em particular, realizaremos a descrição destas práticas observadas nas referidas escolas no terceiro capítulo. Realizaremos duas movimentações descritivas: inicialmente, uma descrição mais geral do contexto investigado, levantando características, aproximações e distanciamentos entre as duas escolas que acompanhamos; em seguida, faremos a exposição da etnografia das práticas de participação discente na escola a partir de quatro matizes - a construção das normas escolares, as eleições de líder de turma, as reuniões de conselho escolar e as práticas de participação política.

No quarto capítulo, apresentaremos as análises que elaboramos acerca da participação discente na escola pública, as quais têm a pretensão de responder às problematizações que deram origem a este estudo. Sendo assim, analisaremos alguns desdobramentos dos argumentos explicitados, de maneira que possamos expor algumas lógicas de ação identificadas no decorrer do estudo.

1 SOBRE A AÇÃO E OS ATORES SOCIAIS

*É certo, não passo de um viajero, um peregrino sobre a terra!
Mas e vós, sereis mais?* (GOETHE, 2005, p. 115).

“Para onde pretendo ir?” Os sofrimentos e dúvidas existenciais do jovem Werther, escritos por Goethe em 1774, apresentam-nos literariamente a situação de incompletude em que o sujeito europeu situava-se naquele contexto histórico, incorrendo em diferentes narrativas de suas agruras, de suas promessas, de suas paixões. Esta obra de Goethe nos expõe não simplesmente um romance da cotidianidade das cartas de um moço entremeado por sua subjetividade, mas aponta-nos à centralidade do sujeito moderno, mesmo que romanceado, uma vez que seu personagem vai à busca de suas vivências e experimentações da realidade, ora através da natureza ora pelo amor ao próximo. As ambivalências e descontinuidades da experiência deste indivíduo registravam o dilema da busca por si mesmo, característicos do ser humano em outros tempos históricos, sendo, pois, a postulante época moderna a efervescência de tal condição.

Este enredo representa, além de um retrato pessimista da época na qual “as flores da vida não passam de fantasmas” (GOETHE, 2005, p. 84), o locus epistemológico no qual as ciências nascentes a partir do século XVIII situaram o indivíduo, ou seja, este indivíduo acabava por ser circunscrito a um sistema, ou a uma classe, ou a uma instituição que contivesse seus ímpetos e o

transformasse em sujeito social. Neste sentido, a metáfora de Werther faz-se um convite para refletirmos sobre as condições de emergência do sujeito no período nomeado de modernidade, mas, para além desta incitação, provoca-nos a compreender alguns de seus desdobramentos analíticos.

O surgimento da Sociologia como ciência é contextualmente marcado por um momento social de turbulência, tanto nas esferas sociais mais amplas quanto nos aspectos mais íntimos da experiência social dos sujeitos. Talvez o sofrimento do jovem Werther, narrado na epígrafe deste capítulo¹, teria sido um prenúncio das movimentações teóricas que lhe sucederiam, ou no mínimo, um apontamento dos distintos rumos que assolariam o sujeito e a ciência posteriormente. Esta situação implicaria a ausência de termos capazes de explicar com precisão o que atormentava teorias e indivíduos, uma vez que, segundo Martins (1994), seriam utilizadas expressões como “anarquia”, “perturbação”, “crise” ou “desordem” para julgar a realidade emergente da Revolução Industrial.

Este campo de indefinições projeta uma série de provocações conceituais, não somente na perspectiva de definição de um escopo de leitura da realidade, mas no sentido de definir a própria realidade. Em linhas gerais, o interesse deste capítulo reside em apresentar um conjunto de perspectivas sociológicas que, por caminhos diversos, desenham abordagens sobre algumas possíveis definições da sociedade e, por conseguinte, da ação social e dos atores. Evidentemente, pretendemos expor certos tensionamentos/imprecisões em torno de algumas categorias que, a nosso ver, parecem definidoras das noções de ator e ação social, assim estaremos, pois, evitando uma ênfase enciclopédica destes conceitos. Faremos, portanto, um breve exercício de revisão bibliográfica, alinhado historicamente, desde uma inspiração simmeliana, até interpretações contemporâneas baseadas na Sociologia da Experiência (DUBET, 1994).

¹ A obra de Goethe se fez provocativa na obra de Marshall Berman (1986), no qual o referido autor caracteriza a Modernidade relacionando-a literariamente ao “Fausto”, clássico do escritor alemão.

Uma dessas imprecisões revela-se na tensão entre as categorias ação e estrutura social. A primeira seção textual deste capítulo abordará os caminhos epistemológicos que se desdobram da relação estrutura e ação, apontando alguns contrastes ou tensionamentos destas categorias. Na segunda seção textual, serão abordados certos pontos de vista que revelam nossa opção pela leitura sociológica que dá ênfase à ação social, sobretudo a contribuição de Simmel, como um precursor nos estudos sociológicos sobre as interações sociais. Na seção subsequente, discutiremos, com brevidade, duas perspectivas que exploraram analiticamente a noção de ação social, quais sejam: enfoques do interacionismo simbólico e as noções de ação e ator social em Alain Touraine. O presente capítulo encerra-se com a análise de algumas expressões contemporâneas da noção de ação social, sobretudo aquelas que se aproximam da compreensão da experiência social dos atores em François Dubet.

1.1 Os caminhos epistemológicos: estrutura e ação

A tarefa dos expoentes da Nova Ciência que se propunha a compreender estes processos sociais era a de racionalizar uma nova ordem, encontrando referenciais para ordenar os fatos que eram observados no cotidiano. Assim sendo, o postulado de Augusto Comte tornar-se-ia um paradigma para seus sucessores. A Sociologia Clássica que, sem dúvida, constituiu-se como importante referencial para tais questões, apresentou, ao originar-se na racionalidade moderna em seus diversos matizes, algumas das principais características de seu tempo², seja o disciplinamento moral, enfatizado na formação de condutas éticas convencionais em perspectivas racionalistas que fundamentavam normativamente a ação (WEBER, 2002), ou o

² Talvez devêssemos afirmar que a base epistemológica a que nos referimos assenta-se em duas idéias: a de razão e a de progresso. Berman (1986, p. 41), inclusive, neste sentido, mencionamos que o Fausto de Goethe apresenta afinidade entre um ideal cultural de autodesenvolvimento e o efetivo movimento na direção do desenvolvimento econômico.

postulado da emancipação política dos cidadãos (MARX, 2001) pela luta de classes e a natureza conflitiva do social, ou a proposição da homogeneização da sociedade (DURKHEIM, 1978), objetivando o equilíbrio social. Os rumos traçados por esta concepção de ciência social assentavam-se no “binômio norma social – identidade individual” (TOURAINÉ, 1998, p. 69), o que representava a idéia de que o sujeito é constituído na sociedade, a qual lhe antecede e socializa³.

Um dos clássicos da “nova” ciência que tratou destas questões com bastante profundidade foi Emile Durkheim. Dentre suas obras, o livro “Educação e Sociologia” (DURKHEIM, 1978) faz-se provocativo para maiores discussões sobre a socialização, entendida como o processo pelo qual o indivíduo internaliza as normas sociais através de princípios que o educam e o inserem em um sistema social. Para tal concepção:

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio (DURKHEIM, 1978, p. 81).

Estes princípios de socialização em Durkheim revelam que o agente social é visto como um organismo portador de desejos e instintos, os quais naturalmente deveriam ser regulados. Sua educação, normativa e moral, deveria referenciar uma unidade entre o indivíduo e a sociedade, pois há, segundo o autor, uma relação de dependência entre ambos. Aprofundando o debate, poderíamos dizer que o sucesso desse processo educacional seria marcado pela construção de um ser social plenamente integrado. Estas premissas da integração social constituem-se em prerrogativas para a existência

³ Por outra perspectiva, analisando especificamente a questão das identidades, Stuart Hall (2005, p. 10) refere-se a um “Sujeito do Iluminismo” que estava baseado em uma concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior (identidade).

da própria educação, ou seja, para que haja educação é necessário um indivíduo adulto que insira as crianças no universo social. Pois:

Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos, jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda (DURKHEIM, 1978, p. 38).

Esta concepção moderna de ciência (e de educação), que referenciou o estatuto de saber científico da Sociologia, aproximava-se das premissas da universalização do saber laico, da formação do cidadão para a urbanidade, da necessidade da ordem e da disciplina na formação da sociedade e, como aponta Touraine (1998), da sacralização do próprio pensamento científico. O que remete, por sua vez, à escolarização na acepção kantiana, como uma instância social que assumiria feições reguladoras da ordem social, bem como do disciplinamento destes indivíduos:

Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (KANT, 1983, p. 30).

Tal perspectiva traz para a discussão, segundo Touraine (1998, p. 321), os três atos civilizatórios fundamentais: o controle das paixões pela razão individual, o monopólio da violência legítima exercido pelo Estado e o domínio da natureza pelo conhecimento científico. Isso significou o postulado normatizador das instituições (DUBET, 1994), que assumiram uma dupla significação: por um lado, elas socializavam os atores, por outro, normatizavam o sistema político moderno. Por este registro, é possível notar alguma vinculação entre certas perspectivas de Marx e de Durkheim porque, para ambos, através da socialização, o indivíduo seria integrado a uma classe, ou a um conjunto de princípios de ação ou a um sistema social integrativo;

entretanto, no sociólogo francês notamos a explicitação de uma concepção passiva do agente social.

Caberia, oportunamente, mencionar a contribuição de Karl Mannheim (1982), o qual, ao descrever a educação social do homem, relata três fatores que a determinam. O primeiro fator diz respeito à influência da personalidade dos educadores e dos líderes na formação da criança, através do contato pessoal. O segundo fator diz respeito aos educadores que também reconheceram a importância objetiva do fator anterior. O terceiro refere-se às influências prescritivas e às exigências sociais desta relação na formação dos hábitos dos sujeitos. Estes fatores assinalados por Mannheim encaminham a um entendimento da educação como técnica social, isto é, o fato de a educação não moldar o homem em abstrato, mas em uma dada sociedade e para ela (MANNHEIM, 1971), cuja unidade social seria o grupo – cujos membros deveriam conformar-se a este. Parece-nos, pois, que, apesar de fazer uso de uma perspectiva distinta da durkheimiana, Mannheim corrobora uma leitura da socialização como integração do indivíduo ao sistema.

As contribuições da Sociologia Clássica, especificamente Durkheim e Mannheim, permitem compreender o ator social como um ser integrado a princípios únicos e universais em uma sociedade também pretensamente universal. Assim sendo, as normas e os valores se tornam definidores das relações sociais, entendidas como papéis regulados por normas e valores, onde, então, este conjunto cultural e normativo é interiorizado pelos indivíduos (DUBET, 1994, p. 34). Sinteticamente:

Essa sociologia [...] define o ator individual pela interiorização do social, ou seja, a ação individual seria a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns a atores e sistemas (SETTON, 2005, p. 342).

No entanto, este viés que interpreta o social como algo internalizado no indivíduo, ou vê o ator como um ente de um sistema que o regula, prioriza a estrutura social (como concepção) em detrimento das ações dos próprios

indivíduos. Mostraremos, no momento seguinte deste capítulo, algumas descontinuidades destas maneiras de conceber a relação indivíduo e sociedade de maneira integrativa. A primeira destas descontinuidades aparece nas produções do sociólogo alemão Georg Simmel, quando este compreende a sociedade desde a formação das sociabilidades em círculos sociais. A segunda descontinuidade, expressa na seguinte seção textual, registra uma provocação sociológica de maior intensidade e profundidade, qual seja: é possível definir a sociedade?

1.2 Um tensionamento: Simmel e a ação

Já neste momento do texto, mostramos nossa ênfase nas leituras sociológicas baseadas na ação social, sobretudo aquelas identificadas com as noções sociológicas de Georg Simmel. Cabe destacarmos que tal leitura aponta para uma perspectiva de abordagem metodológica que evidencia as interações sociais como elemento de compreensão do social, em detrimento daqueles que observam os elementos estruturantes da sociedade. A opção por uma leitura simmeliana destas questões decorre de sua maneira de perceber as abstrações e ordenamentos da vida social, identificando a sociedade como aquelas circunstâncias em que vários indivíduos entram reciprocamente em ação. Assim, as análises do conceito de sociedade deveriam basear-se na distinção entre suas formas e conteúdos, designando a sociedade, provavelmente, como uma metáfora. Nas palavras do autor:

Este punto de vista surge mediante un análisis del concepto de sociedad, que se caracteriza por la distinción entre forma y contenido de la sociedad – teniendo presente que esto en realidad no es más que una metáfora para designar aproximadamente la oposición de los elementos que se desea separar; esta oposición habrá de entenderse en su sentido peculiar, sin dejarse llevar por la significación que tienen en otros aspectos tales designaciones provisionales (SIMMEL, 1986, p. 15).

Esta abordagem revela que aquilo que conhecemos como sociedade é o resultado de sínteses de ações sociais recíprocas, ou mesmo que a sociedade é constituída por distintas formas de ação recíproca. Neste sentido, não poderíamos considerar a existência de uma sociedade em sua forma universal, mas a considerarmos como um conjunto de ações sociais entre indivíduos que interagem reciprocamente. Aproxima-se deste debate a própria noção de socialização, pois o uso conceitual que faz o autor - ações sociais recíprocas (idem, p. 16) - se distingue de outras abordagens que entendem a socialização como a integração do indivíduo a uma sociedade que está previamente determinada - como em Durkheim, por exemplo. A impossibilidade de generalizar a sociedade refere-se aos distintos graus de socialização presentes nos grupos sociais, uma vez que estas relações podem possuir formas e conteúdos diversos, intermediando fluxos de relações entre os atores envolvidos nestes processos.

Assim, o que faz a 'sociedade' são suas ações recíprocas. Pois:

[...] lo que hace que la 'sociedad', en cualquiera de los sentidos de la palabra, sea sociedad, son evidentemente las diversas clases de acción recíproca a que hemos aludido. Un grupo de hombres no forma sociedad porque exista en cada uno de ellos por separado un contenido vital objetivamente determinado o que le mueva individualmente. Sólo cuando la vida de estos contenidos adquiere da forma del influjo mutuo, solo quando se produce una acción de unos sobre otros (SIMMEL, 1986, p. 17).

Esta citação de Simmel projeta a constatação de duas questões. A primeira de que as mesmas dinâmicas sociais podem possuir relações formais de uns indivíduos com outros, seja por fins ou interesses, mas as formas destas relações podem permanecer. A segunda exige que verifiquemos que o mesmo interesse pode mostrar várias maneiras de socialização, pois os conteúdos destas relações podem ser diversos e, por vezes, imprecisos.

Estas relações entre formas e conteúdos das relações sociais são constituintes não só de uma noção variável de sociedade, como podem indicar-

nos a dedução de que não há uma sociedade absoluta, uma vez que não há uma ação absoluta. Metodologicamente, Simmel prossegue a reflexão indagando como “ser possível a sociedade?” (idem, p. 41), questão esta que remete às condições discursivas que elaboram uma noção de sociedade desde as interações entre os indivíduos. Ao operar sociologicamente com as ações sociais recíprocas, o autor identifica algumas condições para a socialização. Uma destas que, a nosso ver, merece destaque é o princípio relacional que organiza as ações sociais recíprocas, pois cada indivíduo é determinante daquilo que ocorre interna e externamente nestas relações. As sociabilidades determinam-se neste jogo de identificações entre o indivíduo e o social. Compreendemos por sociabilidade “a forma lúdica de sociação”, tal como definida por Simmel (2006). Melhor dizendo:

Para Simmel, a sociabilidade é uma forma de interação na qual os participantes se mostram a, um só tempo, interessados e descomprometidos, autonomizando suas atuações no sentido de evitar qualquer demonstração de um interesse objetivo nos assuntos tratados – o tipo de conversa ocorrente em festas seria talvez um bom exemplo (GASTALDO, 2005, p. 108).

A sociabilidade parece definir-se nas interações sociais entre os indivíduos nos círculos sociais, entendido por círculos sociais uma analogia às relações dos indivíduos entre si. Estas combinações diversas entre os indivíduos em interação assumem, como já mencionado acima, formas e conteúdos distintos, o que acaba por produzir efeitos que modificam estas próprias relações sociais.

1.3 Outro tensionamento: é possível definir a sociedade?

Segundo Dubet (1994), as noções sociológicas de indivíduo e de sociedade são bastante complexas, ambíguas e polissêmicas, uma vez que poucos foram aqueles que se aventuraram a defini-las. A definição de sociedade parece adquirir maior exatidão quando adjetivada: sociedade de massa,

sociedade primitiva, sociedade industrial, sociedade moderna, sociedade pós-industrial, sociedade pós-moderna. A sociologia clássica, em suas diversas tradições, parece traçar algumas características desta “sociedade”, e a revisão desses traços, embora não possibilite encontrar uma essência de sociedade, nos permite buscarmos alguns delineamentos teóricos que auxiliem a construir um referencial analítico acerca destas relações entre sociedade e Estado. Este é o principal interesse desta seção textual.

Dentro deste quadro de caracterizações da noção de sociedade, seguiremos a orientação do estudo realizado por François Dubet (1994), qual seja: a sociedade é identificada com a modernidade, a sociedade é um Estado Nacional, a sociedade é um sistema e a sociedade é um conflito regulado. As mencionadas definições compõem um conjunto de referências e remetem, cada uma delas, a áreas distintas da Teoria Social.

Então, se a sociedade é identificada com a modernidade, esse primeiro aspecto visível parece dirigir-se à oposição entre sociedade e comunidade, tal como narrada por Tönnies (1973). Esta oposição clássica na sociologia, e tipicamente moderna, apresenta distinções de formato evolutivo entre as duas noções: sendo a sociedade (Dubet, 1994, p. 42) mais complexa, racional, dispõe de alto grau de divisão do trabalho, interessa-se por relações contratuais (formalizadas), compreendendo os espaços profanos, em oposição à comunidade, que:

[...] é caracterizada pela simplicidade, pela fraca divisão do trabalho, por um pensamento não-científico, “mágico”, por uma extensão limitada, por relações cara a cara, por ordens e castas, por uma dominação do sagrado (DUBET, 1994, p. 42).

A perspectiva de Tönnies, recuperada desde a sociologia clássica, vincula-se a certo evolucionismo referente ao aparecimento das sociedades e, por extensão, sociedades modernas. Cabe, pois, ao cientista social a hierarquização dessas sociedades segundo seus graus de modernidade. Assim,

A sociedade é identificada com a maneira moderna de se estar em conjunto, a que produz precisamente indivíduos arrancando-os ao feitiço ou à obscuridade – conforme o caso – dos mundos comunitários (DUBET, 1994, p. 43).

Neste sentido, definir a sociedade consiste em definir os estágios de desenvolvimento em que esta se encontra – sua complexidade – e mesmo de sua racionalização. Mais especificamente, quanto mais moderna é uma sociedade mais garantidas estão as normas e ordens políticas, uma vez que sua formalização passa a ser mais intensa. Ou, nas palavras do próprio Tönnies:

A sociedade, portanto, pela convenção e pelo direito de um agregado, é compreendida como uma soma de indivíduos naturais e artificiais, cujas vontades e domínios se encontram em associações numerosas, mas que permanecem, entretanto, independentes uns dos outros e sem ação interior recíproca (TÖNNIES, 1973, p. 113).

Sob um prisma aproximado, no âmbito da sociologia clássica, a sociedade é identificada com a modernidade. Talvez, possamos também concordar com a tese de que a sociedade é um Estado nacional. Inclusive, parece-nos que a sociedade moderna somente se realiza na forma de um Estado nacional (DUBET, 1994). As afirmativas que identificam a noção de sociedade ao Estado também emergem nas leituras de Florenzano (2007), de Duguit (s/d) ou de Bobbio (1987), possibilitando que possamos notar nestas perspectivas divergentes teoricamente suas ênfases nas imbricações de origem, de elementos constituintes e de poder entre estas categorias. Esta vinculação entre o Estado-Nação e a sociedade tende a ser vista como um quadro político típico das sociedades modernas, porque estas garantem a integração de uma cultura, de uma economia e de um sistema político em torno da soberania nacional.

A soberania é um dos elementos do Estado (DUGUIT, s/d, p. 63). Este princípio de soberania é concebido, desde uma leitura específica, por três características que revelam perspectivas distintas da noção de poder: poder de querer, poder de mandar e poder de mandar independente. O poder soberano

expresso aponta a vontade, a vontade da Nação e, por assim dizer, as determinações do que seja direito subjetivo. Estes aspectos citados revelam o conceito de nação como uma forma de associação moderna, de tal modo que emerge como uma instituição regida por princípios formais. Ou, como acentua Dubet (1994, p. 45): “O Estado-Nação, democrático ou não, faz entrar as particularidades de uma cultura na universalidade do progresso”.

Ao identificar o Estado como um traço da sociedade, assim como suas continuidades e descontinuidades, Dubet proporciona em sua análise a possibilidade de repararmos na relação entre sociedade e Estado como algo socialmente construído. As relações institucionais podem nos sinalizar aspectos importantes desta trama:

O Estado nacional é a sociedade dos indivíduos em virtude do papel desempenhado pelas instituições. Mas, da mesma maneira que a noção de sociedade é dupla, ao mesmo tempo sistema de papéis e de valores e realidade ‘concreta’ do Estado-Nação, a noção de instituição possui também uma dupla significação. Por um lado, as instituições garantem a integração dos indivíduos no Estado-Nação, elas socializam os atores. Por outro lado, as instituições designam os sistemas políticos modernos, distintos dos Estados patrimoniais tradicionais, capazes de representar interesses distintos e de arbitrar entre si (DUBET, 1994, p. 45).

Esta proposição analítica potencializa o entendimento de que as instituições políticas podem ser mais ou menos representativas, assim como seus teores de autonomia podem ser diversificados, pois interesses de grupos distintos podem desenvolver uma (re) definição entre o Estado e a sociedade.

Embora pareçam suficientes as definições de que a sociedade estaria identificada com a modernidade (em suas ênfases na razão e no progresso) e, não obstante, identificada com os tensionamentos à formação do Estado, a identificação da sociedade a um sistema parece representativa de uma tradição sociológica. A afirmativa de que a sociedade é um sistema remete a um campo de estudos que tem em Talcott Parsons uma referência. Segundo este autor:

Pode-se definir a sociedade como o complexo total das relações humanas enquanto se originam da ação em termos de relação meios-fins, intrínseca ou simbólica. Segundo esta definição, a sociedade é apenas um elemento no todo concreto da vida social humana, que também é afetada pelos fatores hereditariedade e ambiente, bem como pelos elementos da cultura (PARSONS, 1973, p. 284).

Esta tradição sociológica intenciona olhar a sociedade em sua totalidade (um “complexo total”, nos dizeres de Parsons) e decorre desta característica o fato de afirmar-se que esta tradição é holista, ou seja, afirma que a sociedade é uma unidade funcional. Esta linhagem em sociologia, herdeira de Durkheim, foi largamente difundida pelo pensamento social, de maneira que sua perspectiva funcionalista, de Malinowski a Merton, em suas visões mais abertas ou mais restritas, dominou a representação de sociedade. Esta visão elaborou um argumento sociológico que preponderou ainda até poucos anos atrás:

A sociedade moderna possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade (DUBET, 1994, p. 47).

Esta elaboração teórica da sociedade aproxima-se das leituras históricas de um Estado nacional, uma vez que ambas as premissas pressupõem a integração dos indivíduos a uma instituição, a um mercado ou a uma cultura. A última caracterização elaborada pelo sociólogo francês diz respeito à associação da sociedade a um conflito regulado. A sociedade seria para esta vertente, segundo Dubet, um conjunto estratificado, dividido em classes sociais, baseado em trocas desiguais de recursos e contribuições, de maneira que quanto mais se efetiva a retórica da igualdade, mais segmentadas são as relações entre os indivíduos. Aproxima-se, neste viés, a noção de sociedade à sua adjetivação sociedade industrial.

A noção de conflito é tratada diferentemente pelos clássicos da sociologia. Desde este olhar, o conflito cumpre o papel de adaptação e integração dos atores em conflito dos atores nele envolvidos, o que reforçaria suas normas e consolidaria suas distinções. A caracterização da sociedade como um conflito regulado pretende afirmar que:

Não há dúvida de que esta representação da sociedade pela sociologia clássica não é revolucionária, mas não é tão conservadora quanto se tem pretendido dizer muitas vezes, sobretudo porque ela reconhece a oposição das classes na sociedade industrial, e porque crê na sua institucionalização num processo que aumenta a integração da sociedade (DUBET, 1994, p. 49).

Por fim, utilizamos as caracterizações de François Dubet como matriz para nossas referências analíticas das relações entre Estado e sociedade, visando expor o potencial heurístico, presente nestas definições, uma vez que o autor não objetivou a captura de uma essência da sociedade ou do Estado, mas sim recuperar a contribuição de distintas correntes sociológicas que se interessaram por esta temática. Assim, a discussão da sociedade como identificada à Modernidade, ao Estado nacional, a um sistema ou a um conflito regulado elabora um quadro oportuno de definições de sociedade, mas, sobretudo, possibilita-nos ver as relações sociais que elaboram/produzem a própria sociedade. Concordamos com Lopes (2006) quando o autor complementa esta perspectiva de Dubet, inserindo uma categoria antropológica ao enredo aqui descrito, qual seja: que tanto a industrialização, quanto a modernidade ou a formação do Estado-Nação se reproduzem institucionalmente. O que, em si, aproxima-se das leituras interacionistas, revelando que estas definições de sociedade são modeladas nos próprios contextos interacionais.

1.4 Contribuições ao entendimento de ação

Segundo Domingues (2004), a noção de ação constituiu-se como categoria analítica no campo sociológico não somente por sua clássica oposição à estrutura, mas por trazer consigo um conjunto de interrogações. Estas interrogações interpelam o sociólogo a refletir sobre as condições da sociedade de seu tempo, verificando quais as condições postas no cotidiano para a ação dos atores, assim como as concepções presentes na própria ação, uma vez que se trata de um conceito amplo e de definições distintas. Tal noção, que se derivou da contribuição de Max Weber e de Georg Simmel, cuja centralidade temos assumido neste texto, tomou feições distintas por abordagens evidenciadas a posteriori.

Mereceria destaque um conjunto de contribuições sociológicas a esta categoria; dentre estas, a noção de ação coletiva em Alberto Melucci (2001; 2004), a qual embasa os modos como os atores constroem sua ação em processos sociais heterogêneos nos movimentos sociais; a noção de ação comunicativa em Habermas (NETTO, 1993; COHN, 2003); a noção de estruturação e estruturismo em Bourdieu e Giddens (DOMINGUES, 2004). No entanto, para este escrito, optamos por aprofundar duas perspectivas mais centrais para o estudo que realizamos, qual seja: a elaboração do interacionismo simbólico e a contribuição de Alain Touraine para o entendimento de ação social. Não que outras noções não sejam suficientemente coerentes, porém, por familiaridade teórica, entendemos que as derivações do interacionismo simbólico (BLUMER, s/d) e a noção de ator social em Touraine (1984; 2006) sejam basilares para o estudo ora exposto. Na seqüência desta seção textual, exporemos estas breves caracterizações.

a) Ação e interação: a perspectiva do interacionismo simbólico

O dilema do jovem Werther composto na obra de Goethe, que poderia ser chamado de ambivalência da Modernidade, não foi explicado de

maneira unívoca pelas ciências sociais⁴. Se, por um lado, Durkheim e Mannheim assumiam um consenso em torno da tese que afirmaria que quanto mais socializado o sujeito estivesse, mais livre ou emancipado ele estaria, por outro lado, diferentes pensadores do social desconfiariam dessa idéia.

Mesmo sendo contemporâneo dessas circularidades propositivas, Georg Simmel propôs ao debate o caráter ambíguo e conflitivo das relações entre indivíduo e sociedade e com ele as provocações advindas da Escola Sociológica Interacionista (DOMINGUES, 2004), sobretudo em Herbert Blumer e Erving Goffman. O foco pelo qual desenvolvem a temática investigativa permite que dirijam a lente metodológica para lugares bastante próximos das interações sociais no cotidiano dos sujeitos, provocando “etnografias” destas interações (de poder) instituintes nas sociabilidades que ali se conformam. Isso significa pensarmos que, mesmo diante da inevitável vinculação entre macro e micro sociologia, é nas interações localizadas que se efetuam as afirmações, as negações e as indiferenças a normatizações culturais, sobretudo aquelas orientadas por princípios antes entendidos como universais. Assim sendo, pensamos que não há uma ordem social universalmente pré-estabelecida, ou socialmente assumida com homogeneidade. São lugares negociados, pois:

Para o interacionismo existe, objetivamente, uma ordem social que fornece regras e normas para as ações dos sujeitos, embora ela esteja constantemente em processo de construção (ou desconstrução), através da negociação de significados, de sanções, de hierarquias e das próprias normas. A ordem social é, antes de tudo, negociação de poder, de conflitos, de interesses e normas diversas (e quase sempre divergentes) pelos atores individuais ou grupais (LUZ, 1993, p. 45).

Consoante à abordagem interacionista, entendemos que a análise dinâmica das relações e padrões interativos difere de análises funcionalistas ou

⁴ Outras explicações sobre a Modernidade e as Teorias Sociais são encontradas em Avritzer e Domingues (2000), Gaiger (1999), Berman (1986), Hall (2005), dentre outros. Reiteramos aqui que a caracterização dos atores sociais que fazemos constitui-se apenas em breves recortes analíticos, certamente simplificadores de panoramas teóricos mais amplos.

estruturalistas, pois tende a revelar os aspectos processuais e imprevisíveis das interações sociais⁵. Pensar nestas dinâmicas remete a Georg Simmel, o qual, em seus escritos, primeiramente tratou da questão da sociabilidade. O conceito de sociabilidade do autor, acima mencionado, sinteticamente definido como forma autônoma ou lúdica de sociação (SIMMEL, 1983), sugere uma dupla afirmação: a primeira afirma que em toda sociedade humana podemos fazer a distinção entre a forma (sociação⁶) e o conteúdo das relações sociais, e a segunda reitera que quando falamos de sociedade falamos de interação entre indivíduos. Portanto, estas interações são intencionais, movidas por interesses, por dinâmicas de reciprocidade, e há princípios que orientam as ações/interações dos atores sociais, tal como diz o mesmo autor:

Todas as formas de interação ou de sociação entre os homens – o desejo de sobrepujar, de trocar, a formação de partidos, o desejo de arrancar alguma coisa do outro, os azares de encontros e separações acidentais, a mutação entre inimizade e cooperação, o domínio por meio de artifícios e a revanche – na seriedade do real, tudo isso está imbuído de conteúdos intencionais (SIMMEL, 1983, p. 174).

Georg Simmel, além dos elementos acima descritos, percebeu uma importante questão: a “díade” interacionista, isto é, que a interação social entre duas pessoas deveria ser tratada como elemento fundamental na vida social (DOMINGUES, 2004). Essa constatação foi provocativa para a teoria sociológica, menos na própria terra natal do autor, e mais, sobretudo, nos Estados Unidos. A obra de Simmel, traduzida por Robert Park, teve certa centralidade nos estudos da Escola de Chicago – importante vertente da

⁵ No campo das identidades, Hall (2005, p. 11) faz menção a um “Sujeito Sociológico” que se distingue daquele do Iluminismo ao constituir-se na relação com outras pessoas, mediado por valores, sentidos e símbolos – cultura.

⁶ A sociação é a forma (realizada de incontáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Esses interesses, quer sejam sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, formam a base das sociedades humanas (Simmel, 1983, p. 166).

sociologia contemporânea, influenciando autores como Herbert Blumer, Howard Becker e Erving Goffman.

Blumer (s/d), ao definir a posição metodológica do interacionismo simbólico, menciona, inicialmente, sua opção teórica pelas contribuições de George Herbert Mead. Identificando a natureza conceitual do interacionismo, Blumer cita três premissas, as quais, segundo ele, embasam a referida perspectiva teórica. A primeira delas afirma que o ser humano orienta seus atos a partir dos significados que as coisas assumem para ele. O autor reitera:

Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela o un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana (BLUMER, s/d, p. 2).

Outra premissa exposta pelo autor afirma que estas significações se derivam, ou surgem, como consequência das interações sociais que cada um mantém com outros indivíduos. A terceira premissa diz respeito ao fato de estes significados serem manipulados e se modificarem mediante processos interpretativos desenvolvidos pelos indivíduos ao interagirem com o que vão encontrando no cotidiano. Estas três premissas, a nosso ver, expõem a concepção do interacionismo simbólico a respeito da produção das sociabilidades, assim como a elaboração de distintos campos de significações em torno das práticas sociais, visualizado isso tanto na ênfase à produção dos significados no contato do indivíduo com o meio, ou a elaboração destas significações nas (inter) ações, quanto nos processos de interpretação da realidade presentes nas interações sociais.

Isso significa pensarmos que tanto as ações em si próprias são produzidas pelas interações entre os distintos indivíduos – algo próximo da definição simmeliana de círculos sociais – quanto, por assim dizer, a definição

das significações presentes nestas práticas. Nesta elaboração, fica evidente que a concepção interacionista de significado é fruto do processo de interação entre os indivíduos (BLUMER, s/d, p. 4), além disto, que a produção e apropriação destes significados implicam um processo de interpretação destas experiências.

Aqui, nos parece oportuno expor a concepção de ação do interacionismo simbólico:

Uno de los principios fundamentales del interaccionismo simbólico es que todo esquema de sociedad humana empíricamente enfocada, sea qual fuera el origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en la acción (idem, p. 5).

Portanto, a noção de sociedade define-se pelas pessoas envolvidas em uma ação recíproca. Outra leitura importante desde este entendimento de ação é elaborada por Erving Goffman. Esse autor, por sua vez, contribui à discussão sobre os atores sociais em uma importante perspectiva de sua vasta contribuição bibliográfica. Tal nuance, revelada no livro “As Representações do Eu na Vida Cotidiana” (GOFFMAN, 1999), apresenta-nos os efeitos de poder que perpassam e constituem as interações do Self (sujeito sociológico) com os outros sujeitos, marcadas por relações dramáticas da representação (apresentação) social, já que, quando o sujeito expõe-se ao público, tende a revelar-se protagonista, mesmo atuando em papéis coadjuvantes. Pois: “Qualquer tipo de poder deve estar revestido de meios eficientes que o exibam, e terá diferentes efeitos, dependendo do modo como é dramatizado” (GOFFMAN, 1999, p. 221).

Uma diferença nítida entre as percepções interacionistas e as percepções clássicas acerca do ator social fica demarcada pelo fato de a segunda pontuar um indivíduo passivo, ao passo que a primeira o entende como um ator social ativo, produtor de representações e sociabilidades. Isto não significa admitirmos que não haja determinantes sobre este ator, pois há aspectos estruturantes no espaço ocupado por ele, o que Goffman identificou como “frames” – que seriam os enquadres ou molduras em que ocorrem as

interações. Então, neste viés, não são os papéis e normas que coordenam a ação social, mas as relações face-a-face nas quais os atores põem em prática estratégias distintas que fixam suas identidades e realizam as de outrem. O ator de Goffman é definido pela interação na qual está empenhado (DUBET, 1994).

b) O ator e a ação em Alain Touraine

Partimos da premissa que a Sociologia Clássica, em Durkheim sobretudo, compreendia o ator como um sujeito a ser socializado plenamente para que fosse reconhecido como um ser social capaz de desempenhar seus papéis e, por outro lado, a Escola Interacionista o vislumbraria como um ator social ativo/interativo, instituidor de sociabilidades nos espaços que ocupa. Frente a esta dupla movimentação teórica, poderia apresentar a possibilidade de um ator social atuante e construtor de si mesmo nos campos da cultura, entendida aqui como as experiências sociais (DUBET, 1994) do sujeito em seus encontros com outros atores. Tal perspectiva é desenhada nos escritos contemporâneos de Alain Touraine.

O ator social em Alain Touraine⁷ (1998) é um sujeito que não se realiza individualmente, mas nas relações que se desenvolvem com outros indivíduos, é aquele que expressa vontade de agir e ser reconhecido como ator, constituindo-se no envolvimento em processos sociais. Tal existência é situada em uma rede de conflitualidades que medeia as relações deste indivíduo com os outros e consigo mesmo, rompendo com princípios racionalistas modernos e inserindo-o na esfera cultural:

O sujeito não é simplesmente uma forma de razão. Ele só existe mobilizando o cálculo e a técnica, mas da mesma forma que a memória e a solidariedade e, sobretudo, batalhando, indignando-se, esperando, inscrevendo a sua liberdade pessoal em combates sociais e libertações culturais. O sujeito, mais

⁷ Poderia dizer que os primeiros escritos de Alain Touraine não possuíam a mesma conotação que atualmente, uma vez que situava o ator como um elemento central no seu entendimento de movimentos sociais (TOURAINÉ, 1984), enquanto que, desde Touraine (1998), ator é visto como um sujeito cultural.

ainda que razão, é liberdade, libertação e negação (TOURAINÉ, 1998, p. 75).

Semelhante princípio é narrado pelo autor no livro “Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje” (TOURAINÉ, 2006) quando menciona que a decomposição das instituições sociais modernas fez triunfar o indivíduo⁸, dessocializado, porém capaz de combater a ordem social dominante. Um ator social constituído por conflitos pessoais, étnicos, geracionais, de gênero, os quais, por imagens distintas, ilustram lutas cotidianas e culturais pontuadas por relações de poder. De tal maneira:

O sujeito se forma na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle sobre a atividade, as intenções e as interações de todos. Estas lutas contra o que nos rouba o sentido de nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há sujeito senão rebelde, dividido entre a raiva e a esperança (TOURAINÉ, 2006, p. 119).

Isso desvela, por esta abordagem, a idéia de que o conflito social em Touraine pressupõe relações desiguais entre atores, ao mesmo tempo em que desvela a idéia de que tais relações são relações de poder. As interações são instáveis. Os conflitos sociais são negociados (DUBET, 2003). Assim, o campo social já não tem unidade central, se faz objetivamente nos confrontos entre o poder e o sujeito, entre a imposição de uma ordem, de uma hierarquia ou de um discurso e os mecanismos de contestação dos sujeitos (TOURAINÉ, KHOSROKHAVAR, 2001).

1.5 Experiência social e ação: expressões contemporâneas

Quando as interações sociais são o mote analítico de interpretar a realidade, as normas estão em conflito e, por conseguinte, a sociedade deixa de

⁸ Entendemos que, sociologicamente, indivíduo, sujeito e ator são conceitos distintos. Entretanto, tal distinção não se constituiu como objetivo para este estudo.

ser entendida como um todo estável e coerente, como Van Velsen (1987) nos demonstra. Encontramos um conjunto de leituras sociológicas que complementam esta perspectiva, um conjunto de autores que tem nesta afirmativa um pressuposto para compreender a sociedade contemporânea, como François Dubet.

Segundo o sociólogo francês, está em movimento uma perda do sistema de referências proporcionadas pela sociedade industrial e de constituição de um sujeito auto-referencial, neste sentido, isso representa um declínio de uma idéia de sociedade ou mesmo da morte do social (DUBET; MARTUCELLI, 1996). Segundo essa inferência, as instituições estão perdendo em si mesmas a capacidade de definir subjetividades e, no mesmo movimento, estamos assistindo à derrocada de uma sociedade que integrava seus indivíduos mediante um processo de supersocialização dos agentes através de várias agências de socialização, dentre estas, a família, a escola ou a igreja, em detrimento da efetiva sociedade de indivíduos “subsociais e anômicos” que dali se originava (TIRAMONTI, 2005).

Neste sentido, evidencia-se que o indivíduo não esteja inteiramente socializado, pois sua ação não se vincula a um programa único e, em Dubet, reparamos que existe algo de inconcluso e opaco na experiência social do indivíduo. Pois:

Não existe uma socialização total, mas se processa uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. E essa socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos não congruentes (SETTON, 2005, p. 343).

A citação acima traz à reflexão a noção de experiência social elaborada pelo sociólogo francês François Dubet. Tal conceito advém, por um lado, do reconhecimento do contexto de mudanças socioculturais nesta sociedade pós-industrial européia e, por outro, da rica experiência empírica e teórica do autor, pois ele chega a afirmar que o conceito de “experiência” se

impôs naturalmente. Mas o que podemos entender por experiência social⁹? É uma noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade (DUBET, 1994). Desta maneira, a experiência social apresenta três características importantes para seu uso e entendimento:

- a) Heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas;
- b) Relativa distância subjetiva que os indivíduos mantêm do sistema;
- c) A construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica.

⁹ Esta noção terá uma exposição mais prolongada no quarto capítulo desta dissertação.

2 AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

É urgente, para evitar toda representação moralista do sujeito, observá-lo em situações sociais concretas, procurando seu caminho no meio de outras lógicas de ação, muitas vezes rejeitado, e por razões contraditórias, mas acabando por impor sua presença. (TOURAINÉ, 2006, p.152)

O capítulo anterior mostrou-nos que o caminho sociológico que pretendemos trilhar nesta dissertação aproxima-se daqueles estudos baseados nas ações dos distintos atores sociais em seus processos de interação. Tal observação inicial revela, em consonância ao capítulo anterior, a intenção do presente capítulo, qual seja: interrogar as interações dos diferentes atores no âmbito escolar, destacando aqueles enfoques aproximados das políticas e práticas sociais presentes no cotidiano escolar. Nesta direção, realizaremos a exposição de breve revisão bibliográfica acerca das interações sociais como produto-produtoras das relações políticas na escola pública, do mesmo modo que problematizaremos os modos de gestão da escola na contemporaneidade.

Faz-se suficiente provocação o que enuncia a epígrafe deste texto, nas palavras de Alain Touraine, ao apontar metodologicamente para as situações sociais concretas como elementos para compreendermos o sujeito em suas experiências escolares. O autor revela a descontinuidade das ações destes sujeitos: ao invés de evocar uma ação inscrita sob um programa rígido ou pré-definido logicamente, expõe a possibilidade deste sujeito em agir sob lógicas de ação distintas, tal como o fizera François Dubet (1994). Caberia ainda grifar o plural de “lógicas” (de ação), no sentido de destacarmos que, sob esta leitura, o

conceito de ação passa a ser empregado desde um sentido mais amplo, envolvendo não somente as interações sociais, mas a construção de si mesmo nas experiências sociais (DUBET, 1994).

Quando se traz à pauta a construção do sujeito sob as circunstâncias de interação, esta problemática adquire características mais acentuadas no momento em que posicionamos o debate na escola. Segundo Touraine (2006), deveríamos dirigir o olhar para a escola, pois se trata de um setor da vida social especialmente importante, uma vez que nesta instituição revelam e confrontam-se opções feitas por professores e pais de alunos – ou mesmo pelos próprios estudantes – convencidos dos efeitos duradouros e profundos daquela sob a vida de seus filhos. Particularmente, referindo-se ao contexto educativo francês, o sociólogo ainda destaca que o principal embate da escola em seu país diz respeito ao confronto de dois modos de conceber a escolarização, o qual se acentuou no século XX, marcado nas tensões entre a escola católica e a escola leiga. Os tensionamentos entre a laicidade – identificada com os princípios republicanos e modernos: avaliação das individualidades, patriotismo, racionalização, interesses coletivos, normas sociais dominantes – e a escola católica expõem um campo de redefinições do próprio sentido da educação escolar no contexto francês.

As imbricações sujeito-escola, portanto, evocam uma dinâmica de definição da situação sob as condições postas pela interação, de maneira que a escola e o próprio sujeito sejam constituídos nesta trama. O debate francês demonstra-nos, ainda, a efetividade das questões interacionais na expressão do sucesso ou do fracasso escolar, evidentemente decorrentes das concepções em confronto (de sujeito e de escola), porque se faz necessário que a escola questione sobre seu próprio papel (TOURAINÉ, 2006, p. 156). Em semelhante movimentação analítica, Dubet (2003; 2005) se afasta daquelas perspectivas que viam a escola como uma “caixa preta” (TOURAINÉ, 2006), cujos resultados eram advindos das origens ou pertencimento dos discentes, ou mesmo mera reprodução das desigualdades sociais, e aponta para as interações entre seus

agentes como expressão de experiências – dando novas condições interpretativas para a compreensão das desigualdades escolares, indagando os próprios processos de justiça escolar (DUBET, 2005).

O percurso desta reflexão permite-nos perceber que a agenda investigativa decorrente das referidas temáticas traz consigo um conjunto de perspectivas que apresentam indicadores que problematizam a lógica, melhor dizendo, as lógicas que configuram a escola institucionalmente. Os princípios de autonomia, as demandas por uma escola democratizante, a formação dos grupos (sociabilidades, na acepção simmeliana) entre seus estudantes ou a educação política seriam elementos subjacentes a análises destas interações sociais e provocativas de estudos sociológicos, a partir da construção da experiência social dos atores (DUBET, 1994).

Analogamente aos apontamentos sobre a escola francesa, encontramos um conjunto de tensionamentos em torno dos processos de escolarização no contexto brasileiro. Não temos a pretensão de comparar dois contextos educacionais (o brasileiro e o francês) com particularidades socioculturais já tão conhecidas, antes, pelo contrário, fazemos das expressões sociológicas de Touraine e Dubet provocativas de uma interlocução com um conjunto de características desses processos no contexto que investigamos. Assim sendo, compreendemos as interações sociais no âmbito da escola como um espaço de redefinições de seus processos de subjetivação e construção das experiências de democracia.

As definições destas práticas, ao elaborarem-se nas experiências dos diversos atores sociais, trazem consigo o princípio de sua não-universalidade, de maneira que fazem das interações o *locus* de elaboração destes processos. Do ponto de vista investigativo, diversos pesquisadores têm chamado atenção aos processos políticos na escola como complementares à interpretação das políticas educacionais, sobretudo reconhecendo que a escola é um espaço constituído por grupos em permanentes mutações e conflitos por status e legitimidade (CÂNDIDO, 1971), que a autonomia da escola exige a

autonomia dos seus agentes (PAZETO; WITTMANN, 2001) ou que a sala de aula não é só lugar do conteúdo, é também espaço de disputa pelo saber, de construção das subjetividades e lugar de educação política (BASTOS, 2002). Apesar de importantes estudos concluídos ou em andamento na Sociologia da Educação, a escola (e suas políticas) continua sendo uma questão mal resolvida tanto em sua dimensão de estudo acadêmico, quanto no campo de sua efetividade política e pedagógica. Considerando as especificidades da escola como instituição que se trama e constrói nas experiências sociais, apontamos na seqüência do capítulo alguns elementos que atualizam o estatuto da escola nestes períodos de mudança sociocultural e subjetiva (TIRAMONTI, 2005; TOURAINE, 1998).

Frente a essas movimentações, organizamos o presente capítulo em quatro seções textuais. Na primeira seção, apresentaremos um preâmbulo destas discussões acerca das práticas e experiências de democracia no cotidiano escolar, no qual interrogaremos a gestão escolar, desde um referencial bibliográfico. Na segunda, Antônio Cândido (1971) incita-nos a refletir sobre a formação dos grupos de estudantes no contexto escolar, evocando a necessária compreensão das políticas endógenas à escola, antecipando toda uma discussão contemporânea sobre os processos de socialização, críticos ou não. Na terceira, problematizaremos a autonomia como processo vigente nas práticas escolares, enfatizando que a autonomia da escola é a autonomia de seus agentes (WITTMANN, PAZETO, 2001). Na última seção, será discutido um conjunto de perspectivas teóricas que abordam a construção da democracia no contexto escolar, expondo, brevemente, alguns processos de educação política.

2.1 Preâmbulo: interrogando as práticas de gestão escolar

As transformações sociais transcorridas nas últimas décadas e seus efeitos no âmbito das interações entre os atores sociais produziram um conjunto de modificações nas concepções de sujeito presentes na Teoria Social até então

(TOURAINÉ, 1998), assim como apresentou novos elementos compreensivos para que fossem discutidos o panorama institucional e as estratégias de ação em que estes sujeitos posicionavam-se ou dispunham. Neste sentido, o caso das políticas escolares parece-nos bastante elucidativo, uma vez que, nestas tramas institucionais, as próprias definições das práticas de gestão foram, paulatinamente, sendo narradas através de discursos que demonstravam nuances sutis deste novo enredo em que estas políticas estavam sendo produzidas. Se optássemos por definir um marco histórico destas transformações, talvez o início da década de 1990 fosse o mais adequado, pois foi naquele contexto que novos modos de gestão da escola pública foram operacionalizados no Brasil, não somente pela influência dos governos adjetivados neoliberais (KUENZER, 1998; APPLE e BEANE, 1997) – o que já seria motivo suficiente – mas por uma redefinição mais ampla do que se entendia por gestão escolar.

A compreensão destas práticas que ora intencionamos provocar tem por tese a afirmativa de Kuschnir (2007), enfatizando a compreensão antropológica da política:

A abordagem da política pela antropologia pode ser definida de uma forma simples: explicar como os atores sociais compreendem e experimentam a política, isto é, como significam os objetos e as práticas relacionadas ao mundo da política. A compreensão de grupos específicos, em circunstâncias particulares, leva a comparações e diálogos com a literatura sobre contextos sociais mais amplos (p. 163).

Possivelmente, a elaboração da autora nos apresenta a intenção de interrogarmos as práticas político-sociais interpretadas sob seus sentidos de política, inclusive, em nosso caso, no sentido de problematizarmos as práticas de gestão escolar como experiência de fazer política no cotidiano escolar. Este exercício de indagar as práticas dos atores acaba por revelar dois pressupostos:

Embora aparentemente simples, trata-se de uma proposta complexa de ser executada e que implica pelo menos dois

pressupostos. O primeiro, de que a sociedade é heterogênea, formada por redes sociais que sustentam e possibilitam múltiplas percepções da realidade. O segundo, de que o “mundo da política” não é um dado *a priori*, mas precisa ser investigado e definido a partir das formulações e dos comportamentos de atores sociais e de contextos particulares (KUSCHNIR, 2007, p. 163).

A formulação da autora aponta para uma necessária exposição dos campos de ação em que o “mundo da política” é produzido. Nos espaços escolares, tal como narrado na bibliografia, a gestão tem sido discutida em quatro campos discursivos, de sentidos distintos, mas que se fazem aporte para uma reflexão atual sobre a construção de uma gestão democrática. Ao repararmos na elaboração de uma gestão democrática, sob campos teóricos diferenciados, esta remete a quatro ênfases gerais que circulam sob os registros da democracia escolar, sendo estes: a construção e o reforço da autonomia nos contextos políticos escolares (BARROSO, 2001), a participação efetiva nos processos decisórios (GUTIERREZ, CATANI, 2001), a escolha por processo eleitoral de seus dirigentes (DOURADO, 2001) e a formação de professores mais preocupados com sua ação social (FERREIRA, 2001).

A construção da autonomia na escola, tal como expõe Barroso (2001), aponta para um duplo movimento de análise. O primeiro destes reforça os fatores locais de decisão e determinação das políticas escolares, o que conduziria a uma autonomia construída – este movimento foi nomeado de ‘territorialização’ (BARROSO, 2001). A territorialização das políticas educativas seria o reconhecimento do fator local como vetor determinante na definição dos processos políticos escolares. O segundo movimento aponta a uma trajetória de aprendizagem da autonomia através dos processos de participação.

O princípio de aprendizagem da autonomia em Barroso (2001) parece não expor um conjunto de determinantes e interditos a este processo social. Freitas (2002), quando analisa a internalização da exclusão nas dinâmicas escolares, aponta para alguns interditos à (plena) autonomia: (a) o fato de o aluno permanecer na escola, mesmo sem aprender, através de mecanismos de

avaliação e; (b) a conversão de uma exclusão objetiva (expressa nas materialidades das práticas escolares) em exclusão subjetiva (interiorização da exclusão de grupos na escola). O contraste entre estas duas perspectivas revela-nos um tensionamento presente nas relações escolares ao produzirem a autonomia, isto é, haveria um contraste entre uma ênfase (endógena), que vê a autonomia como aprendizagem social, e outra (exógena), que restringe a autonomia, reforçando dinâmicas instituídas de exclusão escolar (FREITAS, 2002).

Barroso (2001) ainda vai afirmar que a participação política seria um reforço da autonomia no âmbito educacional. Pois, ao que parece, a participação seria um instrumento de elaboração de uma cultura democrática na gestão escolar, o que alterou a concepção de gestão presente até os anos anteriores. Mesmo que houvesse, em distintos países, movimentos em nome da participação democrática na escola, prevaleciam esquemas burocráticos ou autoritários de gerenciamento da escola, daí a ênfase do autor em uma gestão escolar que revise a si mesma sob novos valores democratizantes:

A necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na escola exige normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação representativa quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e colectivo de funções de gestão, através de mecanismos de participação directa (BARROSO, 2001, p. 29).

Outras situações passam a compor os novos modos de gestão escolar, em certa medida derivados dos princípios de autonomia e democratização, tais como a eleição de dirigentes escolares (DOURADO, 2001) ou mesmo as políticas de formação de profissionais da educação (FERREIRA, 2001). A eleição de dirigentes expressa novos tensionamentos em torno da democratização da gestão da escola, sobretudo no que se refere à alteração nas modalidades de provimento da referida gestão. As práticas de eleição de gestores negociam

outras práticas políticas na instituição escolar, atribuindo legitimidade e poder de decisão aos atores envolvidos em circunstâncias de participação.

Assim como no caso da eleição de diretores, quanto à direção no processo formativo dos profissionais da educação, encontramos iniciativas que priorizam a participação como prática e valor democráticos. Por esta perspectiva, Ferreira (2001) insiste em políticas para a formação de docentes baseadas nestes valores que convergem à democracia. Podemos, talvez, aqui destacar que estes valores, pelo nosso olhar, são constituídos e constituintes nas próprias interações sociais, sendo, portanto, socialmente construídos. A este respeito, Höffe (2004) destaca que há valores que permanecem, mesmo em contextos em processo de transformação, e devem ser base para a educação em valores na atualidade, como, por exemplo, o respeito e a dignidade. Outros autores enfatizam que apesar do transcorrer de processos de mudança social, há uma permanência de certos valores nestes contextos de mudanças socioculturais (TIRAMONTI, 2005), o que nos faz indagar a redefinição de um quadro normativo-valorativo em torno da democracia. Ao mesmo tempo em que outros autores (SIMETTE, 2006; AFONSO, 2003) afirmam que a clareza conceitual dos professores sobre certos conceitos, como a cidadania, não garante um redimensionamento teórico-prático.

Assim como a formação docente parece acompanhar os processos de redesenho da gestão escolar na atualidade, a participação na gestão emerge como um consenso. A participação política faz-se um postulado quando parece haver um consenso em torno da democracia como regime de governo (KRISCHKE, 2004). Tal como sugerem Gutiérrez e Catani (2001), há imbricações entre a gestão escolar na contemporaneidade e os canais de participação posicionados na escola pública. A emergência destes processos de participação não somente elucidou novos modelos de gestão democrática, como revelou novas tensões em torno das interações sociais no contexto escolar. Neste sentido, a gestão democrática traz consigo novos elementos de política escolar que intencionam promover a ação social (autônoma) dos diversos atores, porém

produziu o surgimento e, por vezes, a ampliação de processos sociais de desigualdade inerentes a seus fazeres.

Se Gutiérrez e Catani (2001) já identificavam problemas nas ações participativas, como a questão da posse da propriedade, Dubet (2005), por sua vez, insere em sua análise sociológica outros elementos mais sutis que denotam características dos processos de escolarização contemporâneos. Essa mudança de foco não significa subtrair da participação política seu campo de efetividade e mesmo de figura de destaque dos modos contemporâneos de gestão da escola, pois demonstrou avanços significativos em comparação com os modelos que lhe antecederam (a este respeito, ver CURY, 2005; AMARAL, 2005; COSTA, 2004), mas dirigir-lhe olhares metodológicos que enriqueçam a compreensão destas práticas sociais de gestão. Aqui a inserção das observações de François Dubet (2005) sobre as lógicas de construção da justiça escolar nos faz avançar na analítica da participação nestes espaços.

Destacamos que a meritocracia, historicamente, constituiu-se como princípio de justiça escolar. O princípio presente no artigo 6 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 revelava que: “Todos los ciudadanos son iguales [para La República] y, por ende, pueden ser admitidos en todas las dignidades, los lugares y los empleos públicos según su capacidad y sin outra distinción más que la de sus virtudes y sus talentos” (DUBET, 2005, p. 19). O referido princípio – basilar da Revolução Francesa – favoreceu a emergência de um princípio de justiça na dinâmica das relações sociais, baseado na igualdade meritocrática de oportunidades, de maneira que as práticas escolares que lhe sucederam o adotaram, assim como toda a divisão social do trabalho posteriormente adotou o mérito como regulador da vida social. Práticas de seleção, avaliação de desempenhos e certificação escolar não eram mais atributos do nascimento ou da herança social, mas legitimados desde as competências individuais. Sendo assim, instaurou-se uma lógica de justiça baseada em desigualdades justas (DUBET, 2005), isto é, as desigualdades entre os distintos indivíduos eram justificadas, discursivamente, sob a retórica do

justo princípio do mérito. No entanto, sob este princípio de justiça escolar (ainda vigente, inclusive), há condições para avançar iniciativas de democracia escolar? Como esperar uma participação igualitária em espaços socialmente desiguais (DUBET, 2005), ou em um tecido social impregnado pela diferença (CANDAUI, 2003)?

Caberia, portanto, mencionar duas observações acerca destas problematizações, uma delas indicando um avanço e outra apontando para um desafio. Quando até poucos anos a grande maioria da população não possuía acesso à educação formal ou escolar, verificamos hoje uma ampliação efetiva no acesso à escola, o que por si consideramos um avanço, pois a igualdade de oferta é a condição elementar da igualdade de oportunidades. Mesmo que se considere, como Dubet, a igualdade de oportunidades uma ficção, esta se faz uma ficção necessária para, dentre outros motivos, concebermos uma prática de democracia que envolva atores diferenciados em espaços participativos.

O desafio que o autor, em alguma medida, sugere é pensarmos a igualdade de oportunidades para além do já efetivo acesso. Isso significa admitirmos a necessidade de uma distribuição das oportunidades escolares. Essa perspectiva interpreta a justiça escolar desde o reconhecimento da equidade em termos de dar mais àqueles que possuem menos, admitindo a desigualdade escolar e movimentando-se para reduzi-la. Assim, se a distribuição das oportunidades escolares permite corrigir ou rever as desigualdades inerentes aos processos escolares, parece-nos importante realizar a análise sobre o indivíduo e seus projetos de vida orientados desde seu campo de possibilidades (VELHO, 1994), ou “también en el nivel de cada individuo puede definirse un proyecto de vida, de vida buena y deseable, de aptitud, diria Amartya Sen” (DUBET, 2005, p. 49). Neste sentido:

Si tal alumno quiere hacer tales estudios, si tiene el deseo y la voluntad de ello, entonces debe poder ayudársele específicamente, ofrecerle los apoyos, los marcos pedagógicos, las ayudas económicas que compensan parcialmente las desigualdades de las que es víctima (idem, p. 49).

O que Dubet nos sugere, provavelmente, é que um dos desafios contemporâneos da gestão escolar reside na revisão dos princípios de justiça que orientam as ações de ensino e aprendizagem já cristalizados no espaço escolar. Assim, a distribuição das oportunidades escolares aponta-nos a novas análises da gestão escolar baseadas nas ações e interações de seus atores no espaço escolar, evocando uma analítica das políticas educacionais desde lugares metodológicos mais próximos de seus agentes. Eis a preocupação da próxima seção textual: a contribuição de Antônio Cândido – um clássico na Sociologia de Educação no Brasil – ao estudo das interações sociais na escola.

2.2 Analítica dos grupos sociais na escola

Em 1956, Antônio Cândido publica na *Separata de Educação e Ciências* (Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) o texto “A Estrutura da Escola”, o qual demarca o entendimento da escola como um grupo social e, assim sendo, permeado por diferenciadas formas de agrupamento, bem como alguns notados mecanismos de sustentação destes grupos. A analítica apresentada por Cândido (1971) faz uma co-relação entre a formação destes agrupamentos de estudantes e a própria elaboração de suas sociabilidades, tal como apontara Simmel (2006), de maneira que interroga os mecanismos de sustentação destes grupos.

Esses grupos seriam, em Cândido, mantidos desde quatro estratégias, sociologicamente visibilizadas na perspectiva elaborada. A liderança, as normas de conduta escolar, as sanções e os símbolos seriam traços de sustentação dos grupos no cotidiano escolar, mesmo que por teores e nuances diferenciados. As normas de conduta escolar seriam aquelas que estariam na regência das relações entre educadores e educandos. As sanções seriam advindas de normatizações administrativas, pedagógicas ou grupais. Os símbolos seriam expressões da instituição escolar ou mesmo de atos cívicos.

A liderança, por sua vez, seria um dos principais mecanismos de sustentação dos referidos agrupamentos sociais e estaria baseada na distinção entre prestígio e autoridade. Seriam o prestígio e a autoridade dois aspectos integradores do conceito de liderança, sendo, por uma diferenciação simmeliana, o prestígio baseado em relações pessoais e a autoridade na ordem institucional (CÂNDIDO, 1971). Quando exercida pelos professores, legitima-se em um sistema de controle baseado no prestígio e na autoridade conferidos pelo status de detentor de saber. Pois, sua liderança “é faculdade socialmente conferida de superimpor aos educandos um sistema de normas educativas e sociais preestabelecidas” (idem, p. 120).

Os escritos de Antônio Cândido, por outro viés analítico, questionam os processos de escolarização sobre suas efetivas possibilidades de democratizarem-se, uma vez que, ao tornar-se escola das massas populares, esta não se desvinculou dos padrões culturais das elites, gerando processos de produção de estigmas, estereótipos e desigualdades. Neste sentido, a elaboração de Cândido antecipa toda uma discussão contemporânea sobre os processos de interação na escola, em substituição aos modelos de socialização escolares (críticos ou não), que predominaram até uma década atrás. A socialização adquire centralidade em sua contribuição, ao remeter a análise às interações sociais na escola, de tal forma que:

Se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas a sua sociabilidade própria (CÂNDIDO, 1971, p. 107).

Sob um plano de abordagem metodológica, o autor prossegue:

O conhecimento adequado desta realidade só pode efetuar-se mediante a análise sociológica, que torna translúcida a carapaça administrativa, dando acesso à dinâmica das relações nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida e que exprimem o que é próprio da vida escolar (idem, p. 108).

A discussão que se desdobra da ênfase do autor acerca das interações sociais na escola baseia-se na dialética entre os grupos sociais (com autonomia interna) e os grupos institucionalizados¹⁰, desde a contribuição de Znaniecki (1971). Tal situação evidencia-se nos processos de socialização, uma vez que as sociabilidades dos estudantes elaboram-se nos tensionamentos contra a institucionalidade das mediações com outros grupos. Sendo assim,

[...] é preciso dar atenção ao que há de específico na sociabilidade da criança e do adolescente em face do adulto; aos tipos de agrupamento por eles desenvolvidos; ao mecanismo de seleção dos líderes; ao conflito com os padrões sociais impostos pela educação (idem, p. 110).

Neste ambiente de construção das sociabilidades, como definirmos a escola?

A escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando os padrões cristalizados da sociedade – e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade (idem, p. 111).

Portanto, este texto de Antônio Cândido permite-nos encaminhar análises e entendimentos de como esta estrutura pode ser cotidianamente corrompida e desalinhada pela ação dos próprios atores. Estes atores fazem seus grupos sociais, produzem suas sociabilidades, compreendem sua participação por um sentido distinto (e em contraste com) daquele legitimado institucionalmente. As formas destes agrupamentos revelam critérios de organização como, por base biológica, a idade e o sexo ou, por relações sociais: a associação, o status ou os grupos de ensino.

Reconhecer que os atores atuam sob lógicas de ação diversas das institucionalizadas, em contextos em que as normas estão em conflito – como na

¹⁰ “Empregamos [...] [a expressão grupo instituído] para designar grupos que são, essencialmente, produtos da cooperação de seus membros, mas cujas funções coletivas e posições são, em parte, instituídas por outros grupos sociais” (ZNANIECKI, 1971, p. 104).

escola – implicaria mencionarmos que este ator é capaz de desarticular a lógica da instituição por suas lógicas de ação. Seria, portanto, a definição de um ator que escapa aos limites e interditos da escola, residindo neste aspecto a contribuição de Cândido (1971) na analítica das interações sociais na escola.

2.3 Autonomia na escola é autonomia dos agentes

A ambigüidade entre a elaboração das sociabilidades dos atores na escola, em contraste com a institucionalização de suas práticas cotidianas, tal como narramos na seção textual anterior, expressa o esboço de um princípio de autonomia. Esse princípio de análise, utilizado por Cândido, advém de suas leituras de Znaniecki, o qual menciona que:

Apesar de tudo, uma escola, enquanto grupo social, conserva um certo grau de autonomia interna, uma ordem específica própria, semelhante a de muitas outras escolas, mas diferentes da de grupos de uma outra categoria, pois o papel dos professores e o dos alunos diferem essencialmente do papel dos membros de qualquer outro grupo. Assim, a organização e a estrutura da escola não podem ser reduzidas à organização e à estrutura de nenhum outro grupo (ZNANIECKI, 1971, p. 106).

Esse princípio de autonomia na escola sugerido por Znaniecki, sobretudo como pressuposto político, atualiza-se em diversas contribuições contemporâneas à reflexão sobre as interações sociais na escola e, inclusive, à compreensão atual dos modos de gestão escolar. Estudos como os realizados por Freitas (2002), Marques (2003), Costa (2004), Valdivieso (2005) ou Valle (2006), mesmo que por perspectivas teóricas ou orientações empíricas distintas, seriam exemplares da centralidade que a autonomia chega a assumir como premissa política. Pazeto e Wittmann (2001) mencionam que a autonomia e a democratização seriam aspectos indissociáveis do mesmo processo de construção dos modos de gestão escolar.

A autonomia é uma noção utilizada em diferenciadas circunstâncias da vida social, de maneiras e sentidos distintos, fazendo-se uma noção

polissêmica. Seu conceito está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, ou seja, à faculdade que os indivíduos possuem de se regerem por suas regras (BARROSO, 2001). Em Barroso, encontramos uma definição para autonomia:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (BARROSO, 2001, p. 16).

A leitura que o autor português realiza revela-nos a contradição entre dois princípios de autonomia e, frente a estes, a opção que ele acaba por tecer. Em termos mais específicos, Barroso expõe a tensão entre uma definição de autonomia decretada – quando esta é instituída e regulada por um decreto ou texto normativo – e, por outro lado, a definição de autonomia construída – que rejeita a dimensão jurídico-administrativa e a compreende como uma construção social. A opção de Barroso dirige-se à autonomia construída. Neste sentido, compreende que a autonomia é a confluência de várias lógicas e interesses (políticos, de gestão, profissionais ou pedagógicos) que necessitam de negociação e gestão, uma vez que se situa em um campo de tensões entre fatores endógenos (que suscitariam uma autonomia construída) e fatores exógenos (que demarcariam uma autonomia decretada).

Se a autonomia é construída, podemos dizer que:

A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influências (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 2001, p. 17).

Se esse princípio de autonomia faz-se uma construção social tal como sugere Barroso, poderíamos deduzir que esta não pré-existe à ação dos indivíduos. “Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola”

(idem, p. 17). Assim sendo, não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem (BARROSO, 2001) ou, em outras palavras, a construção da autonomia na escola exige a autonomia de seus agentes (PAZETO; WITTMANN, 2001).

Ainda sobre esta definição de autonomia, o autor menciona:

A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmo, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que freqüentam as nossas escolas (BARROSO, 2001, p. 18).

Faz-se oportuno observarmos que, tal como analisa Znaniecki (1971), a autonomia não se torna um princípio universal, mas tem sua elaboração nas intersecções entre as sociabilidades e a ação de grupos instituídos. Este tensionamento permite-nos reconhecer que a autonomia não se constitui como uma noção substancializada, definida para fora das práticas dos atores, antes, pelo contrário, suscita que sua definição seja dinâmica, móvel e definida nos próprios processos de interação dos atores no âmbito social. Sendo assim, a construção da autonomia compõe um interessante processo social, em intersecção com as dinâmicas de democratização da sociedade e, em igual teor, com a construção das identidades culturais (WIEVIORKA, 2006).

Na próxima seção textual, exploraremos algumas possibilidades de construção da democracia na escola pública tendo por horizonte analítico a educação política e seus desdobramentos nas definições destas práticas de participação. Desta maneira, observaremos que estas mesmas elaborações de democracia trazem consigo inúmeras imprecisões quando interrogamos as experiências sociais destes atores (DUBET, 1994).

2.4 Experiências sociais, educação política e construção da democracia

Em seus diálogos com Farhad Khosrokhavar, versando sobre o sujeito em suas procuras subjetivas, Alain Touraine define a subjetivação como instabilidade e suscita um conjunto de interrogações acerca daquelas definições que tínhamos a respeito do sujeito moderno. O sujeito moderno, reconhecidamente autocentrado, unitário e estável (HALL, 2005), passa, desde um conjunto de transformações sociais (TIRAMONTI, 2005; HALL, 2005; TOURAINE; 2006), a ser identificado por seu conjunto de interações sociais sob condições de tempo e espaço. Então, se a subjetivação se tece nas próprias práticas destes atores, por pressuposto, nós vislumbramos sua instabilidade (TOURAINE, KHOSROKHAVAR, 2001), uma vez que são as experiências sociais que dão condições (ou são o lócus) para suas relações políticas e sociais.

As próprias palavras dos autores são mais específicas:

A subjetivação pressupõe a instabilidade, a desinstitucionalização, a desorganização, a crise, a fé, a descoberta, a afirmação de um ideal: todas essas palavras que desafiam a ordem do tempo e do espaço definem o sujeito (TOURAINE, KHOSROKHAVAR, 2001, p. 104).

O que Touraine nos mobiliza a pensar é que o sujeito tem possibilidades de intervir no seu cotidiano e esta intervenção terá por fundamento ou orientação que suas ações coletivas ou individuais são definidas por relações sociais. Sendo assim, as questões culturais são determinantes na orientação das práticas destes atores, delimitando, inclusive, o seu campo de atuação política ao elaborarem relações de democracia.

Diante desta constatação, concordamos com Wieviorka (2006) que as relações democráticas na contemporaneidade estão impregnadas por diferenças culturais. A partir dos anos de 1960, as diferenças culturais prosperaram e diversificaram-se no seio das democracias ocidentais, algumas trazidas de fora, por fluxos migratórios ou por modificações na vida urbana, e outras produzidas

no interior destas democracias (WIEVIORKA, 2006). Parece-nos que o conjunto de processos sociais definidos como democracia, até os últimos anos, sofreu sensíveis redefinições ao deslocar-se de um estatuto de igualdade universal, para dirigir seu olhar também para as diferenças culturais. Claro que esta perspectiva de análise não é unívoca, mas quando Wieviorka (2006) interpreta a questão do racismo, da violência e de outras dinâmicas de diferenciação na sociedade europeia, expõe um sutil movimento de reconhecimento destas dinâmicas como inerentes aos processos democráticos – sobretudo no período posterior a 1968.

Que contribuições tal abordagem fornece ao entendimento das relações democráticas na escola? Ou que processos de educação política são mobilizados na experiência social destes atores? Parece-nos que as condições políticas de/para poder dispostas ao ator são decorrentes das definições identitárias em entrecruzamento com a possibilidade de controle sobre sua experiência social (DUBET, 1994). Vejamos a elaboração do próprio autor:

É preciso dizer que o sujeito pessoal tem necessidade, enquanto tal, de condições políticas para poder, senão construir-se fora de toda pertinência identitária, abstração feita de toda cultura, ao menos se exprimir, transformar-se em ator singular de sua existência, para poder controlar mais ou menos bem sua experiência (WIEVIORKA, 2006, p. 163).

Sob esse ponto de vista, temos condições para admitir que as relações democráticas na escola sejam construídas nas interações sociais entre os distintos atores, assim como entre os grupos formados na escola – analogamente ao que Cândido (1971) sugeria. A experiência social de democracia escolar revela que estas práticas são delimitadas culturalmente, por exemplo, o fato de a modernidade estabelecer a separação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, como sugeriu Tiramonti (2005).

Nesta seqüência de texto, apresentaremos algumas características destes processos de construção da democracia na escola, sob orientações teóricas e contextos investigados diversos, procurando evidenciar matizes de

educação política em processos escolarizados. A constatação de que a sala de aula não é só lugar do conteúdo, mas espaço de disputa pelo saber, de construção das subjetividades e lugar de educação política (BASTOS, 2002), suscita a interrogarmos a educação como uma prática política desde o fazer cotidiano de seus atores. As caracterizações abaixo mencionadas não pretendem indicar sua ampla vigência em todos os processos de educação política; interessa-nos mostrar que algumas investigações encontraram indícios de participação democrática, quando algumas destas condições estiveram evidentes na instituição escolar.

Apple e Beane (1997) indagaram as ambigüidades de significação da democracia na sociedade americana, sendo que, sob uma alegação democrática, diversas práticas políticas encontravam justificação para sua vigência. Interpretamos que, de fato, a democracia é uma expressão polissêmica, sendo que:

O significado da democracia é igualmente ambíguo em nossos dias, e a conveniência retórica dessa ambigüidade é mais evidente do que nunca. Pode-se entender, por exemplo, que as alegações de democracia sejam usadas para embasar movimentos por direitos civis, por maiores privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão. Mas a democracia também é usada para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para opções escolares, e para defender o domínio dos dois maiores partidos políticos. Ouvimos a defesa da democracia usada inúmeras vezes, todos os dias, para justificar praticamente tudo o que as pessoas querem fazer: “Vivemos em numa democracia, certo?” (APPLE; BEANE, 1997, p. 15).

Quando essas justificações assumem a definição prioritária do que seja democracia, a própria democracia pode estar perdendo sua natureza política para se tornar um princípio puramente moral da esfera de homens e mulheres de boa vontade (PINTO, 2004). Essa concepção demonstra uma desestruturação da democracia como projeto político, pois “perde esta tensão constitutiva entre liberdade e igualdade e passa a ser uma questão de liberdade: as pessoas devem ser livres, devem ter garantidas suas liberdades e os governos

devem garantir estas liberdades” (PINTO, 2004, p. 23). Sendo assim, as escolas falam pouco de democracia, tampouco falam do que seria um “modo de vida democrático” (APPLE; BEANE, 1997), confundindo democracia e modo de vida livre, de maneira que democracia e liberdade passam a ser correlatas nas justificações de certas ações realizadas.

Em analogia ao que já mencionara John Dewey, os modos de vida democráticos necessitam de ações pragmáticas no cotidiano da própria escola, garantindo um processo de educação política (BASTOS, 2002). Pois,

Se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado (DEWEY in APPLE; BEANE, 1997, p. 17).

O modo de vida democrático seria basilar para pensarmos em escolas democráticas, as quais seriam resultados de tentativas explícitas de colocarem em prática a democracia, entre docentes e discentes. A educação política seria efetuada em duas linhas de análise: a abertura de estruturas e processos democráticos na escola (que, por si, não bastaria) e construção de experiências cotidianas de democracia escolar desde seu currículo (APPLE; BEANE, 1997). Essas iniciativas sugerem novos modos de gestão escolar, cujas bases seriam princípios de autonomia e participação democrática.

Em análises recentemente realizadas sobre a construção democrática em escolas, no contexto brasileiro (PARO, 2007; OLIVEIRA, 2005; CANDAU, 2003), fica-nos evidenciado que a democracia se faz através de processos tensos e, por vezes, contraditórios. Ela, segundo alguns autores (AFONSO, 2003; VALDIVIESO, 2005), demonstra potencialidade para a tessitura de uma cultura política que contribua na redução das desigualdades sociais, enquanto que evidencia um campo de atuação para a educação cidadã – tendo por elementos a cidadania, os direitos e a própria justiça (VALDIVIESO, 2005).

Evidentemente, a construção democrática é marcada por tensionamentos, relações de poder, instituição e vigência de hierarquias e

controles, o que, por metáfora, levou Pérez e Araújo (2006) a interpretarem as lógicas de ação do cotidiano escolar como 'um jogo de luz e sombras'. Esse jogo fica explícito, desde a leitura foucaultiana que as autoras realizaram, quando as brincadeiras na escola são determinadas pelo estatuto disciplinar presente na escola. O que caracteriza, a nosso ver, que as relações democráticas na escola sofrem determinações da própria cultura escolar, pouco aberta à participação política, cujos padrões de poder e hierarquia reproduzem-se institucionalmente.

Paro (2007), por sua vez, após realizar estudo etnográfico sobre a participação popular na gestão escolar, realizado em uma escola pública no Estado de São Paulo no fim dos anos de 1990, evidenciou uma segmentação entre a prática escolar cotidiana e qualquer possibilidade consistente de emancipação intelectual e cultural dos discentes. Revelou que a estrutura administrativa reforçava esta segmentação, de maneira que se encontravam poucas condições para vigorar a participação democrática. O mesmo autor identificou condicionantes à participação (PARO, 2000), sejam aqueles aproximados a questões ideológicas (visões sobre a comunidade ou a falta de uma programática para a participação), ou outras que se vinculam a questões econômicas e culturais (condições objetivas de vida ou interesse com a escola). Sob este viés, elabora-se um modelo idealizado de participação, no qual a maioria dos usuários da escola não corresponde, vigorando, por assim dizer, uma simplificação dos processos de participação política escolar.

Termos ou expressões como 'desinteresse', 'comodismo', 'passividade', 'conformismo', 'apatia', 'desesperança' e 'falta de vontade' foram constantemente utilizados para retratar a (falta de) disposição dos usuários em participar da escola (PARO, 2000, p. 324).

Além de uma idealização dos conceitos de participação democrática na escola, vê-se um discurso de responsabilização dos sujeitos sobre sua provável participação, de modo que aquele que não participa é porque não quer, porque não se interessa ou está acomodado. Ou seja, há um deslocamento importante para compreendermos os modos de gestão escolar na

contemporaneidade, os discursos descentram-se das inconsistências visíveis nos próprios canais de participação instituídos para a incapacidade individual de participar. Como nos adverte Spósito (1993), por vezes o mesmo movimento de dar acesso à participação pode trazer consigo um discurso que limita a ação daquele participante. Pois,

Assim, o mesmo movimento que concebe a proposta de aproximação da escola com a família e a 'comunidade' já contém a sua recusa, pois o plano das formulações abstratas aparece como a forma necessária de relações, cujos conteúdos, no dia-a-dia e na prática concreta, são definidos pela exclusão política e pela subordinação social (SPÓSITO, 1993, p. 237).

A participação é um processo dinâmico elaborado nas próprias interações entre os atores sociais, por ocasiões marcadas por proposições de políticas estatais, como demonstra a citação acima, em outros momentos expresso e definido no próprio âmbito da gestão da escola. Desta maneira, diferentes caminhos interpretativos poderiam desdobrar-se. Paro (2007) move esta discussão para a qualidade da educação e sua relação com a democracia.

Poderíamos concordar com Paro (2007) ao vincular democracia escolar e qualidade da educação, mas não devemos deixar de considerar que essas práticas são densas e outros fatores também influem decisivamente. Seriam nuances destas práticas: o sentido mesmo da democracia (OLIVEIRA, 2005), as ênfases na excelência escolar (GONDRA, 2005) ou as práticas de avaliação das aprendizagens (GOULART, 2005). Em alguma medida, matizes mais refinados possam ser vistos quando discutimos a própria definição que os discursos da igualdade instauram no espaço escolar.

Discutir a gestão democrática ou uma cultura política de cunho democrático implica problematizarmos a própria igualdade. Somos todos iguais? Ao tentar responder a esta pergunta, Candau (2003) revela-nos que:

A afirmação da democracia é incompatível com um tecido sociocultural impregnado de preconceitos, discriminações e intolerância, componentes configuradores de relações sociais assimétricas e desiguais, presentes, em geral, de forma difusa,

mas na verdade fortemente internalizadas e sustentadas com naturalidade nas sociedades latino-americanas (CANDAU, 2003, p. 9).

Sob esta ótica, questões de gênero, de etnia, de geração, de opção sexual passam a estar presentes em qualquer possibilidade de construção da cidadania na escola. Há que, nestes modos de gestão escolar contemporâneos, pôr em relevo as questões culturais que (in) determinam a própria democracia, uma vez que relativizam a pretensa igualdade universal. Ao reconhecermos as questões culturais como constituintes da gestão da escola e de sua analítica, aproximamo-nos de Wieviorka (2006) e Dubet (2005), ao situarem que estas relações de democracia escolar elaboram novas significações ao questionarem a justiça escolar (DUBET, 2005) e a diferença cultural em processos sociais de democracia (WIEVIORKA, 2006).

2.5 Dilemas investigativos

Quando assumimos as interações sociais na escola como lócus para interpretarmos a participação estudantil na escola pública, temos por pressuposto três perspectivas expressas no decorrer deste capítulo. Exporemos, brevemente, esses pressupostos teóricos e metodológicos presentes acima, a fim de realizarmos um movimento de síntese da analítica que realizamos. A síntese abaixo descrita, portanto, poderá servir como chave de leitura ao capítulo seguinte, no qual realizaremos o relato etnográfico das práticas de participação política no âmbito da escola pública.

a) Os modos de gestão escolar na contemporaneidade são definidos por um conjunto de processos sociais definidos na interação dos diversos atores posicionados no âmbito escolar. Essas interações resultam dos tensionamentos entre as sociabilidades dos grupos (CÂNDIDO, 1971) e atores sociais e a institucionalização dessas práticas na escola (ZNANIECKI, 1971).

b) Essas interações na escola dão condições de possibilidade para que se produzam as práticas de democracia, autonomia e participação. Não dispõem de definições substancializadas, definidas a priori das práticas sociais, diríamos que elas mesmas são definidas nas práticas sociais – princípio este ressignificado a partir de leituras de Simmel.

c) Os processos políticos na escola elaboram-se, sejam eles participativos ou não, nas interações sociais, sobretudo quando admitimos que são construídos desde a experiência social destes atores (DUBET, 1994). E a experiência social, analiticamente, traz novas temáticas ao debate, uma vez que interroga sociologicamente os modos de gestão da escola desde seus princípios: as lógicas de ação, a justiça escolar, a dinâmica igualdade-desigualdade, a educação política e a autonomia dos atores em processos participativos.

3 A PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: RELATOS ETNOGRÁFICOS

As sociedades complexas moderno-contemporâneas são constituídas e caracterizam-se por um intenso processo de interação entre grupos e segmentos diferenciados (VELHO, 1994, p. 38).

3.1 Apresentação

Tal como Velho (1994) assinala na epígrafe deste capítulo, as sociedades contemporâneas definem-se nas relações complexas entre indivíduos e grupos diferenciados. Entendê-los como diferenciados implica reconhecermos as diferenças culturais que os constituem, sejam aquelas marcadas por distinções objetivas, como as relações econômicas, ou outras diferenças subjetivas – etnia, gênero, opção sexual, geração, dentre outras. Essas diferenças complexificam-se, transformam-se nas ambivalentes combinações entre a objetividade e as subjetividades e estão presentes nas biografias e trajetórias individuais (VELHO, 1994, p. 39).

Os indivíduos contemporâneos nascem e vivem a partir de suas culturas e particularidades de tradição, o que em si não difere de seus antepassados em tempos e espaços que lhe antecederam. O que merece atenção, nestes tempos, é que esses indivíduos estão afetados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogêneos (VELHO, 1994), de maneira que as normas

sociais pareçam incoerentes, frágeis e em conflito (VAN VALSEN, 1987). Essa afirmativa oportuniza-nos problematizar a construção das identidades sociais a partir das constelações culturais delimitáveis, como sugere Gilberto Velho, colocando em questão os seus processos de construção. Assim,

O que está em jogo é um processo histórico abrangente, e a dinâmica das relações entre os sistemas culturais com repercussões na existência de indivíduos particulares (VELHO, 1994, p. 39).

As definições, portanto, das práticas sociais são elaboradas desde a experiência social dos atores (DUBET, 1994), sendo essas regidas ou orientadas por lógicas de ação diversas e, por vezes, antagônicas. Essa constatação, já evidenciada no capítulo anterior, suscita-nos pensar que estes atores experimentam diferenciadas condutas com/para finalidades específicas em suas lógicas de ação, de maneira que nos permitem associá-las à noção de projeto. Velho utiliza o termo projeto, recuperando leituras de Alfred Schutz, para definir “a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 1994, p. 40), sem com isso assumir um viés racionalista, pois articula um projeto a um campo de possibilidades – dimensão sociocultural: espaço para a formulação e implementação dos referidos projetos.

Por esta perspectiva antropológica podemos inferir que os projetos não sejam vividos de maneira homogênea pelos indivíduos que o compartilham (idem, p. 41), havendo diferenças de interpretação em decorrência de particularidades de status, trajetória, gênero ou geração. Sendo assim, poderíamos supor que a própria política define-se nas práticas sociais, evidenciada em tramas culturais visualizadas entre lógicas de ação, projetos e seus campos de possibilidades. Nosso fazer investigativo, nesta seção textual, pretende indagar estas tramas de significação da política, tal como sugere Kuschnir (2007, p. 166):

A antropologia pode contribuir nesse debate porque sua principal tarefa é estudar não o que a política *deve ser*, mas o

que ela é para um determinado grupo, em um contexto histórico e social específico.

Quanto ao alcance e à efetividade das práticas de participação política dos/das estudantes no âmbito da escola pública, objeto de análise desta dissertação, reiteramos nossa pretensão em descrever como se dão estas práticas. Assim sendo, tal como sugere Kuschnir (2007), não trataremos a política na escola desde um modelo idealizado – supondo um dever ser, mas tentaremos compreendê-la tal como ela ocorre em seus contextos e em suas práticas. O interesse central deste capítulo reside, a propósito, na descrição das práticas de participação estudantil em canais de participação posicionados em duas escolas públicas estaduais no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Utilizando-nos da etnografia (GEERTZ, 1978), em geral, e da análise situacional (VAN VELSEN, 1987), em particular, realizaremos a descrição destas práticas observadas nas referidas escolas. Com tal pretensão, organizamos o presente capítulo segmentando-o, sob fins didáticos, em duas seções textuais. Na primeira, faremos uma descrição mais geral do contexto investigado, levantando características, aproximações e distanciamentos entre as duas escolas que acompanhamos. Na segunda, realizaremos a descrição – etnografia - das práticas de participação discente na escola, a partir de quatro matizes: a construção das normas escolares, as eleições de líder de turma, as reuniões de conselho escolar e as práticas de participação política.

3.2 O contexto da pesquisa

O ato de contextualizarmos um objeto de pesquisa é sempre uma atividade cujo resultado é parcial. Mesmo cientes desta limitação, pretendemos realizar uma reconstrução descritiva do contexto da pesquisa desde alguns elementos que recolhemos da investida etnográfica. Metodologicamente, optamos por traçar algumas características que permitam ao leitor reconhecê-lo e inferir circunstâncias e atores presentes nestes cenários.

As duas escolas investigadas situam-se em municípios distintos, situados na mesma região geográfica no Estado do Rio Grande do Sul – a Serra Gaúcha. Canela e Gramado são municípios vizinhos, com algumas semelhanças e outras particularidades nos seus registros mais gerais, sendo, pois, alguns traços de seus espaços urbanos portadores de significados relevantes para a compreensão dos processos sociais que em seu interior se formam. Desta maneira, faremos uso parcial de informações documentadas, censitárias ou não, a respeito destas cidades por duas razões: a primeira delas, não se tratar de foco deste estudo as políticas educativas de escopo mais amplo no contexto estudado, antes as políticas interiores à própria escola; a segunda razão tem uma orientação teórico-metodológica, sendo que nossa ênfase foi marcada pela etnografia, então tendemos a fazer uma etnografia dos espaços urbanos baseada nas impressões do investigador, ou seja, uma sociologia impressionista desde uma inspiração simmeliana.

Uma destas impressões advindas das visitas e observações destas instituições de ensino refere-se à presença de reformas no espaço urbano circundante ou mesmo na própria escola. Certamente ambos os municípios caracterizam-se por sua prioridade ao turismo como estratégia de desenvolvimento local ou regional, fato pelo qual decorre um conjunto de desdobramentos sociais, políticos e econômicos, como a ampliação do espaço urbano, a especulação imobiliária, os crescentes investimentos no setor de serviços, o crescimento populacional decorrente de migrações em busca de demandas por mão-de-obra na construção civil, hotelaria ou turismo. Há um percebido clima de reforma nos espaços urbanos.

A recorrência de reformas na cidade fica explícita nas duas escolas observadas, porém por registros distintos, um endógeno e outro exógeno. Em Gramado, as obras na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves¹¹ remetem a processos endógenos. Em nossas primeiras visitas

¹¹ Por questões éticas, os nomes das instituições de ensino e dos atores entrevistados são fictícios.

ficava-nos evidente o clima de mudança no espaço físico escolar, pois a escola estava concluindo uma obra de ampliação de seu prédio e orgulhava-se, inclusive, de tê-la realizado sem recursos de financiamento do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Alterava-se toda a rotina da escola: partes do pátio restritas ao acesso dos estudantes, materiais de construção depositados à frente de seu prédio, operários em trânsito nos mesmos espaços ocupados pelos alunos. O assunto, inicialmente, em todas as reuniões era a obra e sua provável inauguração.

No decorrer do período em que acompanhamos esta instituição, aproximadamente seis meses, as ações coletivas de seus participantes eram voltadas para a conclusão da obra. Organizavam parcerias com a prefeitura municipal, buscavam doações no empresariado local, organizavam eventos para arrecadar dinheiro para aquele fim. Certa ocasião, bem no início do ano letivo de 2008, a direção da escola firmou uma parceria com uma igreja local para efetuarem a pintura externa do prédio, sendo que membros voluntários da igreja organizaram um mutirão de pintura em um final de semana. Quando falávamos com os estudantes, muitos deles diziam que a ampliação do prédio lhes traria inúmeros benefícios, como laboratório de informática ou uma biblioteca mais ampla.

Verificamos que a idéia de reforma do espaço físico era vista e sentida por todos os atores ali presentes, talvez, claro, de maneiras distintas, mas havia essa impressão. Já na Escola Estadual de Ensino Fundamental General Lima, em Canela, as obras não ocorriam na instituição, o que poderíamos deduzir que seriam processos exógenos (à escola) de reforma urbana. Quando chegávamos nesta escola, víamos a expansão de uma área urbana próxima ao ambiente que investigávamos: pelo menos quatro prédios para apartamentos sendo construídos nos arredores da escola. Parecia-nos um setor da cidade todo em obras, ouvíamos com clareza o som dos martelos, das serras e da maquinaria elétrica sendo utilizada no trabalho na construção civil. O ambiente escolar era circundado por uma reforma do espaço urbano que

provavelmente trazia modificações no interior da escola. Havia, no mínimo, uma familiaridade da comunidade escolar com dinâmicas de mudança na cidade, o que nos suscita sugerir que isso traga elementos para a experiência dos atores na própria escola, uma vez que esta dispõe de um prédio bem conservado e amplo – acompanhando internamente esta tendência exógena.

Do ponto de vista administrativo, ambas apresentam características similares: situam-se em espaços urbanos, são escolas públicas estaduais, atendem o ensino fundamental, têm princípios administrativos semelhantes (direção e vice-direção), número de alunos (de trezentos a quinhentos estudantes), em torno de vinte professores, prédios escolares conservados ou em ampliação. A seguir, faremos um breve movimento de caracterizar cada uma das escolas.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, situada no município de Gramado, localiza-se em um bairro próximo ao Centro, conhecido por Vila Jardim. Este bairro, segundo informações que obtivemos, é um dos locais em que residem trabalhadores e trabalhadoras de diversos segmentos de mercado, marcado por situações sociais “atípicas” para um município (pequeno) urbanizado, como Gramado. É bem verdade que não acreditamos em homogeneidade no desenvolvimento de uma cidade, no entanto as falas de moradores explicitam que a ‘Vila Jardim’ faz-se um lugar de menor valor na relação com o poder público, uma vez que não dispõe de áreas turísticas ou pontos de visitação. O próprio modo de os professores comentarem sobre os alunos evidencia dificuldades em falar de pobreza, mencionando, por vezes, expressões como: “aqui é uma comunidade carente” ou “é difícil trabalhar aqui!”. Cabe dizermos que a concepção de carência-pobreza aqui exigiria maior esforço de análise, mas, por questões descritivas, precisamos ressaltar que há um esforço de urbanização neste local, por exemplo: a maioria das ruas do bairro é asfaltada, há calçamento, redes de abastecimento e energia elétrica.

Por outro lado, alguns tensionamentos foram observados também. Em uma das reuniões que acompanhávamos ainda em 2007, em um estudo exploratório que realizamos, ouvíamos alguns moradores comentarem sobre as dificuldades que estavam encontrando para regularizar a situação de seu imóvel junto à prefeitura. Muitos haviam comprado o terreno, mas o Poder Público Municipal alegava tratar-se de área invadida ou que estavam residindo em áreas verdes, o que contrariava o Plano Diretor. Algumas famílias chegaram a ser removidas para outro lugar na cidade, possivelmente um loteamento popular.

A escola estadual no bairro Jardim existe há mais de quarenta anos. Esta instituição de ensino atende a trezentos alunos diariamente em dois turnos de funcionamento, manhã e tarde, todos residentes na comunidade. Dispõe de três funcionárias para limpeza e merenda, uma secretária, dezesseis professores e professoras, duas vice-diretoras e uma diretora. Apresenta, já contando com a ampliação inaugurada, seis salas de aula, uma biblioteca, um auditório, cozinha, refeitório, banheiros e uma área administrativa (sala de direção e secretaria). A gestão da escola é realizada pela direção da escola, em consonância com duas estruturas de colegiado: o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres (CPM). Identificamos como canais abertos à participação estudantil: a representação no conselho Escolar, a eleição do professor conselheiro e a eleição de seus líderes de turma – abaixo mencionaremos mais informações destes canais.

A entrevista com a diretora da escola revela uma preocupação com a qualidade do ensino e, admite Marina, não há qualidade sem espaços escolares apropriados. Revelou-nos uma tensão em relação às instâncias de gestão educacional – estadual e regional – devido ao recente fechamento das atividades da escola no turno da noite. A escola oferecia turmas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, à noite, e atendia em torno de quarenta alunos, porém, por questões de orçamento, a atividade foi suspensa pelo Governo do Estado. Por outro lado, revela

satisfação em falar da obra e do trabalho que realiza como gestora da instituição.

A Escola Estadual General Lima, segunda escola que acompanhamos, localiza-se no Centro do município de Canela. A escola está circundada por vários pontos de comércio, agências bancárias, posto de combustíveis, um hotel, um escritório da Brigada Militar (à frente). No entanto, chamou-nos especial atenção a expansão do setor imobiliário nas proximidades da instituição de ensino, com vários prédios sendo construídos na região.

Os estudantes, em sua maioria, não residem próximos do local onde estudam, pois são filhos de comerciantes e funcionários que trabalham no Centro e trazem seus filhos à escola quando já se dirigem ao local de trabalho. Outros optam pelo uso de transportes coletivos fretados como condução de seus filhos à escola. Desta situação decorre uma intensificação no fluxo de veículos nos horários de entrada e saída, o que faz deste momento uma típica cena urbana, da qual a escola e seu entorno fazem-se cenários. A impressão que nos passa é de que a escola está impregnada dos sentidos do espaço (urbano ou não) em que se localiza.

A sua rotina parece sugerir acompanhar esta dinâmica mais urbana, o que seria outra distinção em contraste com a escola de Gramado. Na General Lima, a atividade da secretaria é intensa, há pais a serem atendidos, alunos pedindo documentação, o telefone toca com muita frequência. Tivemos mesmo dificuldades em contatar professores e a diretora, em virtude desta rotina, talvez.

Essa instituição de ensino atende aproximadamente quinhentos alunos diariamente em três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite. Dispõe de quatro funcionárias para limpeza e merenda, uma secretária, vinte e um professores e professoras, três vice-diretoras e uma diretora. Apresenta um espaço físico amplo com salas de aula, biblioteca, área coberta, cozinha, refeitório, banheiros e uma área administrativa (sala de direção e secretaria). A gestão da escola é também realizada pela direção da escola, mediante

colaboração com o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres (CPM). Seus canais abertos à participação estudantil são: a representação no conselho Escolar, a eleição do professor conselheiro e a eleição de seus líderes de turma. Por esse registro, vimos semelhança entre as duas escolas.

Após esta breve caracterização do contexto no qual investigamos o alcance e a efetividade das práticas de participação discente na escola pública, faremos, na seção seguinte, o detalhamento de alguns matizes destas práticas a partir de anotações de circunstâncias que acompanhamos através da etnografia.

3.3 A participação discente na escola: descrevendo as práticas

Clifford Geertz sugere que, ao descrever, o etnógrafo defronta-se com uma multiplicidade de estruturas conceituais, emaranhadas entre si, “simultaneamente estranhas, irregulares ou inexplícitas” (GEERTZ, 1978, p. 20), sendo que deve apreender e apresentar tais dinâmicas. Essas tarefas estão presentes nos distintos níveis do trabalho de campo, inclusive, como adverte o mesmo autor, nas tarefas rotineiras: entrevista com informantes, observação de rituais, dedução de lógicas de parentesco, censo domiciliar, representação de relações de poder ou propriedade e escrita de seus diários de campo. Não obstante a suas interpretações:

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

Neste quadro de signos móveis e entrelaçados (interpretáveis), a cultura, pois, se revela não como um poder, algo que seja atribuído aos acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos, mas ela é o contexto onde as cenas são descritas com densidade. Portanto, analogamente ao que nos inspira Geertz, nosso estudo ocorre na escola, mas não é sobre a escola.

As escolas, tal como descrevemos na seção anterior, são os contextos onde investigamos as práticas de participação estudantil, interrogando seu alcance e sua efetividade. A descrição etnográfica de quatro matizes destas práticas é a tarefa a qual nos propomos a seguir.

a) Alegoria da árvore: a construção das normas na escola

Assim que iniciamos o acompanhamento das atividades escolares na Escola Bento Gonçalves, em Gramado, fomos informados pela diretora que, neste ano, haveria um momento diferenciado para a construção das normas da escola. A vice-diretora estava organizando uma maneira diferente de expor as normas através de uma dinâmica de grupo.

A diretora afirmara, por contato telefônico, ser esta atividade uma construção coletiva, uma experiência nova e interessante. Aceitamos, então, o convite.

Na data agendada, chegamos à instituição de ensino pouco antes das dez horas, uma manhã quente, ensolarada e silenciosa. Silenciosa? Ao adentrarmos no pátio, chegamos a pensar que nossa combinação havia sido esquecida, até mesmo que não havia aula, devido ao silêncio que imperava. Então, decididos a voltarmos para casa, abordamos uma moça que passava – era a secretária – a qual apontou com a mão indicando para o auditório, onde estariam todos os alunos do turno. O auditório é o segundo piso de uma ala nova no prédio escolar, exatamente por onde havíamos passado recentemente.

A dinâmica de construção coletiva das normas da escola foi desenvolvida em duas manhãs. Tal dinâmica foi chamada de “dinâmica da árvore”. No primeiro dia, cada turma, com seu professor, deveria refletir sobre a boa convivência na escola (raízes), o que fazer para torná-la a “escola dos sonhos” (folhas), regras cumpridas (flores) e metas para o ano letivo de 2008 (frutos). A alegoria da árvore era materializada na escrita dos princípios apontados pela turma em pedaços de papel com a forma das partes da planta. O segundo dia seria uma espécie de seminário em que cada representante

apresentaria suas 'folhas, flores, raízes ou frutos', afixando-as em seguida, em uma árvore de papel previamente exposta no auditório.

Segundo a vice-diretora, a cada norma apresentada, as turmas deveriam justificar a presença dela na árvore. Pelo que observamos, os representantes eram indicados pelo professor ou professora para ler a justificativa na frente de todas as turmas. Enquanto assistíamos à dinâmica de grupo, víamos alguns grupos de alunos espalhados pelo chão, sentados, ouvindo o que era pronunciado pelos colegas que usavam a palavra. O efeito daquele silêncio nos impressionava. O modo de organização espacial dos alunos pelo auditório não produzia efeitos de som muito favoráveis, fazendo, por vezes, com que a fala não fosse ouvida pela maioria. Havia bastante dispersão, mesmo com silêncio. Os alunos olhavam-se entre si, para cima, pela janela, para os professores presentes. Pelo visto, pouco se detinham nas regras elaboradas por outras turmas.

Assistimos com maior atenção à última parte da dinâmica: os "frutos". Consistia no estabelecimento e combinação das normas desejadas para o ano letivo que iniciava. Este momento foi coordenado pela diretora da escola. Havia uma fala recorrente de responsabilização dos estudantes pelo sucesso do período escolar, em parte, nítida naquilo que precisava ser modificado na escola, uma vez que as mudanças remetiam à ação dos discentes: bom comportamento, respeito, atenção e entrega dos trabalhos e materiais nos prazos. Assim sendo, os 'frutos' acabaram desdobrando-se das situações que precisavam melhorar. "O que queremos para 2008?" foi respondido com: respeito, atenção, bons relacionamentos e boas notas.

Ao perceberem que havia encerrado a dinâmica de grupo, todos os estudantes levantaram-se e começaram a conversar bem alto. Mas não havia encerrado. A diretora possuía recados a dar sobre o horário das aulas e fez todos se sentarem, voltando aos seus lugares. Isso era para exercitar ou colocar em prática, segundo a sua fala, a norma que há pouco haviam elaborado.

b) As eleições de líder de turma

As eleições de líder de turma nas escolas públicas em que realizamos a investigação apresentam algumas características semelhantes entre si e, ao mesmo tempo, algumas questões que as distinguem. Compreendemos que os líderes se formam no cotidiano da escola e nas interações de seus grupos (CÂNDIDO, 1971), no entanto vimos que às eleições de líder de turma são atribuídos valor e importância pelos próprios alunos. Todos sabiam da eleição, aguardavam por ela e, mesmo, pareciam já ter conversado ou feito combinações acerca de seus votos.

Vimos que, no modo como a eleição ocorria em ambas as escolas, havia certas regularidades, sendo a mais recorrente a necessidade de preparar os discentes para o voto. Na Escola Bento Gonçalves, em Gramado, a fala das gestoras da instituição reiterava a necessidade de fazer uma conscientização para o voto, valor este que o estudante precisava aprender na escola. Sendo assim, desde que assumiram a coordenação pedagógica, não faziam eleições de líder de turma sem expor a importância da função e traçar um perfil ideal de representante da turma.

Neste ano, acompanhamos duas eleições de liderança estudantil na escola gramadense, cujos procedimentos foram os mesmos. A eleição não ocorria na sala de aula da turma, os alunos eram conduzidos por um professor à biblioteca, local onde já lhes aguardava a vice-diretora – pessoa que coordenava os dois momentos. A sala era preparada previamente, era instalado um computador, um projetor de imagens e algumas cadeiras dispostas em semicírculo. Os alunos se deslocavam até o espaço combinado carregando sua cadeira; ao final, levavam a cadeira consigo para a sala.

A coordenação da vice-diretora orientava-se por um interesse em mostrar aos estudantes os tipos de líder (democrático, mais autoritário, etc.) paralelo a certa condução para elaborar um perfil de líder. Os estudantes assistiram a projeções de imagens que sugeriam duas idéias: a primeira, de que o ideal é o líder democrático e, a segunda, de apresentar um conjunto de

qualificativos para o líder ideal – responsável, comprometido, estudioso, dentre outras. Este momento de ‘preparação’ não contava com o interesse dos estudantes, eles se entreolhavam, conversavam, cochichavam, parecia-nos que estavam ansiosos pelo momento da eleição.

Na eleição ocorrida na oitava série, inclusive, colocou-se um tensionamento ao discurso da professora, uma vez que ela sugeria que o voto fosse expresso em papel (voto fechado), mas os alunos desejavam que o voto fosse pronunciado em voz alta. Esta situação foi resolvida quando os estudantes aceitaram a opinião da professora e receberam os pedaços de papel para que votassem. Esta tensão em identificar o voto dos colegas continuava. Quando realizavam a contagem dos votos, alguns estudantes apontavam para os colegas insinuando conhecerem ou terem reconhecido seu voto. Espiavam para ver a letra de quem votou, tentavam reconhecer o votante pela dobra do papel. Todos acompanhavam voto a voto, comentavam, riam, ironizavam.

Ainda na Escola Bento Gonçalves, acompanhamos a eleição de líder de turma na sétima série. Também foi coordenada pela vice-diretora, a qual iniciou o momento reiterando que a função do líder de turma é organizar a sala. Em seguida, deu início a seu ‘trabalho de conscientização’, apresentando slides em projetor de imagens sobre os tipos de líder, tal como fizera na oitava série. A cada lâmina apresentada, pedia para que um aluno lesse e, na maioria das vezes, os alunos não as liam. Durante a apresentação, os estudantes pouco falavam. A reunião foi interrompida pelo recreio.

No recreio, que teve a duração de dez minutos, conversamos com uma menina: a Cássia. Dentre outros assuntos sobre os colegas e a escola, lhe questionamos: “quem deveria ser o líder de sua turma?”. Ela respondeu: “Acho que vai ser a Miri [Miriane], tem que ser alguém que manda”. Esta definição ficou evidente em outras oportunidades, nas quais a idéia de autoridade dos líderes tornava-se poder, mando, ou controle da turma. Se, ao que nos parece, a definição de líder seja esta, a vice-diretora chegou a definir que: “Com boa

vontade, qualquer um pode ser líder”, o que teria por pressuposto que as qualidades de um bom líder dependiam da responsabilidade de cada um.

Na seqüência, após o recreio, a gestora questionou os alunos sobre quem gostaria de ser o líder da turma, aquele que se acha democrático. Dos dezessete presentes, seis manifestaram vontade: Willian, Ezequiel, Daniele, Juliete, Carina e Gabriela. Assim, ficou acertado que todos votariam, receberiam um papel em branco e deveriam escrever o nome do colega que indicavam. O mais votado seria o líder e o segundo mais votado seria o vice-líder. Na contagem dos votos, todos falavam ao mesmo tempo e a vice-diretora pediu-lhes silêncio. Falavam sobre quem recebia os votos, riam bastante. Todos os candidatos receberam pelo menos um voto.

Nossa ênfase nesta seção textual é descrever as práticas de eleição de líderes nas escolas que acompanhamos. Os processos de escolha de líderes de turma na Escola General Lima, de Canela, não chegamos a acompanhar presencialmente, mas conversamos com a professora que coordenou o momento, a vice-diretora Marta. Além disso, conversamos com vários líderes destas turmas, falas estas objeto de análise no capítulo seguinte.

Marta contou-nos que foi a responsável por realizar as eleições para líder de turma na escola. Realizaram, neste ano, a eleição para líder, vice-líder e professor conselheiro logo na primeira semana de aula. Revelou-nos que, muitas vezes, antes da eleição fazem uma preparação para o voto dos alunos, indicando algumas características importantes que o líder deve possuir: responsabilidade, assiduidade e comprometimento. Ressaltou que este trabalho não gera conseqüências imediatas, pois o que os alunos mais levam em conta no voto é a amizade com seus colegas e, por isso, votam errado. Conforme Marta, os alunos votam mal. Esse ano mesmo foi preciso substituir um líder ou vice-líder de uma oitava série. Uma menina que foi eleita porque era bonitinha, mas pouco comparecia às aulas e seus colegas começaram a reclamar. Então fizeram nova eleição para substituí-la.

Estas práticas, ora brevemente descritas, serão analisadas no próximo capítulo, com maior amplitude. No próximo item, realizaremos a descrição das reuniões do conselho escolar.

c) As reuniões do conselho escolar

Acompanhamos inúmeras reuniões do Conselho Escolar nas duas escolas. O Conselho Escolar é um colegiado de gestão criado em 1995 pela Lei Estadual 10.576, o qual assume as funções de colaborar na gestão da escola sob um regime democrático em seus aspectos consultivos, deliberativos e fiscalizadores. Por esse ato, os conselhos foram criados em todas as escolas públicas no Rio Grande do Sul, devendo, em sua atuação, resguardar a participação equitativa de todos os segmentos escolares: pais, alunos, funcionários e professores, além da direção. Sua constituição, em tese, tenderia a democratizar as decisões na escola, assim como constituir um canal de fiscalização sobre a própria gestão da escola, uma vez que a mesma lei outorgava autonomia administrativa às escolas.

As direções das escolas revelam concordância com a democratização que o Conselho Escolar representa, tal como expõe positividade à presença dos estudantes nestes espaços participativos. E, evidentemente, são nas reuniões e assembléias que o conselho assume sua efetividade.

Em geral, os estudantes são os primeiros a chegar para as reuniões agendadas. Chegam cedo e ficam conversando na área externa à escola. Nas reuniões na Escola Bento Gonçalves, as primeiras a chegar eram as alunas participantes do Conselho Escolar: a Paula e a Marina. Aos poucos, alguns pais e mães iam chegando, assim como os professores. Merece destaque uma particularidade: os pais e alunos chegam antes nas reuniões, mas não entram, aguardam serem chamados para a reunião.

Vimos, pelo número de pessoas que chegavam, que as reuniões não eram somente do Conselho Escolar, mas do Círculo de Pais e Mestres (CPM) também. Havia em ambas as escolas uma parceria nas atividades de Conselho

Escolar e CPM, suas reuniões e seu planejamento eram comuns, as funções dos membros de um e outro colegiado não pareciam claras. Estas reuniões eram planejadas com dupla finalidade de: organizar eventos com fins de arrecadar dinheiro para a escola e proceder à prestação de contas de repasses recebidos do Governo do Estado. Mesmo a revisão e a assinatura da prestação de contas a ser remetida ao governo do Estado eram feitas sem questionamento, bastava a diretora afirmar que o documento já estava pronto e os presentes deveriam simplesmente assiná-la. Alguns analisavam superficialmente os documentos (notas fiscais e orçamentos) e assinavam, outros somente assinavam.

A pauta, portanto, já vinha previamente estabelecida, discutiam-se os pontos previstos e os participantes eram liberados. Com exceção das prestações de contas formais, não víamos registros em atas ou qualquer outro documento.

O número total de participantes variava de oito a vinte pessoas, havia alunos na maioria das reuniões que acompanhamos. Os encontros apresentavam uma rotina, a cada reunião víamos se repetir a organização dos seus momentos, sobretudo na Escola Bento Gonçalves. Iniciavam com uma mensagem inicial de motivação¹², a qual era lida e aberta a comentários dos presentes – na maioria das vezes ninguém comentava. Em seguida, a diretora apresentava a pauta do encontro (dois ou três itens), temas financeiros ou administrativos. Por último, faziam as prestações de contas, assinavam documentos, apresentavam despesas e receitas da instituição.

Quanto à participação estudantil, percebemos que na Escola Bento Gonçalves há uma relação entre os alunos do colegiado e seus pais que também são membros. Assim, a Paula é filha de uma senhora do Conselho Escolar e a Marina filha de outra que participa do Círculo de Pais e Mestres. Por vezes ocorria que quando a Paula deveria responder, sua mãe antecipava-se e

¹² Um exemplo dessas mensagens iniciais: “[...] A quantidade de pessoas na sociedade é tão grande que nós esquecemos que a vida acaba um dia. E nós nunca sabemos que dia será. Então, por favor, conte para as pessoas como você as ama e o quanto se importa com elas, e principalmente como elas são especiais. Antes que seja tarde demais”.

respondia antes da menina. Relação semelhante havia entre Marina e a senhora que é vice-presidente do CPM, pois quando a mãe não estava presente na reunião, então a diretora, algumas vezes, dirigia-se à Marina, lembrando-a: “Lembra de falar isto para a mãe!”.

Já na Escola General Lima, não identificamos este tipo de vínculo, mas, por outro lado, eram comuns as reuniões sem a presença de estudantes. Inclusive, no momento da eleição da diretoria, os alunos não estiveram presentes. Eram informados no dia seguinte, através de um bilhete que lhes convidava a serem membros do “Conselho Escolar”. Em alguma medida, conseguimos observar que nem mesmo práticas de eleição ocorriam, eram pessoas indicadas às funções.

Frente a essas observações, na próxima seção textual apresentaremos algumas anotações mais amplas acerca da participação discente na escola pública.

d) As práticas de participação estudantil

Identificamos como canais abertos à participação estudantil nestas escolas: a representação no Conselho Escolar, a eleição dos líderes de turma e a eleição dos professores conselheiros. Além destas, ouvimos algumas recorrências acerca de atividades extraclasse assumirem status de participação: participar da aula de inglês, participar do coral, participar da aula de dança.

A participação dos estudantes na escola mostrou-se determinada pelas regras da instituição. Por exemplo, os líderes de turma da Escola General Lima recebiam uma lista de tarefas a cumprir, fazendo da liderança um atributo ou uma normatização da ação participativa.

ATIVIDADES DO REPRESENTANTE DE TURMA OU LÍDER

- * Dar avisos gerais solicitados pela direção, professores ou coordenação.
- * Zelar pelo bom relacionamento dos colegas.
- * Ajudar a cuidar da turma nos intervalos.
- * Comunicar a falta de professor.
- * Avisar a direção em caso de anormalidade ou problemas em sala de aula.
- * Providenciar para resolver dificuldades surgidas em disciplina com professor.
- * Preencher a folha de conselho de classe com o professor conselheiro.
- * Zelar pela higiene e limpeza da sala.
- * Elaborar murais com a programação da limpeza, provas e trabalhos, aniversariantes da turma, etc.
- * Representar a sala nas festas ou comemorações sociais ou cívicas.
- * Contribuir para o bom relacionamento da turma, sendo um elo junto à direção e professores.
- * Auxiliar os colegas na medida do possível nas dificuldades de classe.
- * Organizar grupos de estudo.
- * Promover o entrosamento entre colegas.
- * Comunicar as reivindicações da turma.
- * Coletar dados da turma para eventuais passeios ou atividades extracurricular.

OBS: O Vice-líder tem as mesmas tarefas do líder, devendo trabalhar em harmonia com ele e **representá-lo na sua falta.**

A direção

A lista de funções atribuídas ao líder na escola canelense encontrava ressonância no reforço discursivo da responsabilidade, assiduidade e respeito visto na Escola Bento Gonçalves. A atividade de participação dos líderes passava a ser uma delegação de tarefas, tal como vimos em uma reunião de líderes de turma em Canela.

A reunião de líderes de turma nesta escola foi coordenada pela supervisora escolar e a pauta deste encontro era planejar a “Semana da Solidariedade”. Segundo a docente, a Semana da Solidariedade é uma programação que muitas escolas do Estado realizam, sendo um momento em que a escola se mobiliza recolhendo doações que seriam destinadas para

alguma instituição, dentro de alguns dias. As professoras, nesta ocasião, haviam sugerido que fossem recolhidos materiais de higiene. A reunião então foi realizada para solicitar aos líderes que buscassem doações junto a seus colegas de turma dentro ainda da semana para que a escola fizesse as devidas doações a entidades. A vice-diretora, que esteve presente na reunião, ressaltava que o sucesso desta atividade dependia dos líderes, sendo sua a responsabilidade de organizar suas turmas para trazer as doações.

Observamos, na escola gramadense, que apesar de os alunos estarem sempre presentes nas reuniões agendadas, nos eventos programados, como um chá comercial, os discentes não eram chamados a participar. Estivemos na escola em algumas dessas ocasiões e observamos que, com exceção de poucas mães, eram as professoras que trabalhavam e coordenavam o evento. As tarefas dos alunos conselheiros eram similares às de todos os alunos: vender ingressos, trazer colaborações de ingredientes, pedir ajuda a seus colegas.

3.4 Das discontinuidades da norma: possibilidades de análise

O desafio que assumimos neste capítulo foi o de reconstruir descritivamente o campo investigado, de maneira que, através da etnografia, pudéssemos recuperar alguns dados recolhidos e anotados em diário de campo, a fim de os analisarmos no capítulo subsequente. Ao realizarmos a ação investigativa acima, assumimos a linearidade da descrição como um exercício importante à compreensão do campo que pesquisamos, pois convivíamos com um dilema que permanentemente nos interrogava: como descrever com linearidade um lócus marcado por discontinuidades e normas em conflito (VAN VELSEN, 1987)?

No capítulo seguinte, faremos uma análise da ação participante dos estudantes na escola pública, verificando o alcance e a efetividade dos canais de participação posicionados no âmbito escolar. Faremos do exercício descritivo que realizamos aqui subsídio para o propósito central desta dissertação:

compreendermos e interpretarmos as práticas de participação política (estudantil) na escola pública, nos tempos em que vivemos.

4. PARTICIPAÇÃO: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E LÓGICAS DE AÇÃO POLÍTICA

Podemos viver juntos, ao mesmo tempo iguais e diferentes?
(TOURAINÉ, 1998, p. 63)

A questão formulada por Alain Touraine que utilizamos na epígrafe deste capítulo suscita-nos a interrogar a democracia na contemporaneidade, de maneira que a ambivalência entre unidade e diferença explicita o interesse social em reconstruir a democracia desde estes dois registros. Por vezes, somos interpelados a optar apenas por um registro, isto é, supõe-se que deveríamos escolher entre a unidade – viver juntos, pondo de lado nossas diferenças – e a diferença – viver separados em comunidades homogêneas, o que, metaforicamente, nos deixaria ‘encostados na parede’ (TOURAINÉ, 1998). Além disso, esta questão do sociólogo francês indaga uma necessária renovação da democracia. Pois,

Gostaríamos de mostrar que se podem viver e se combinar as duas, quer dizer, renovar a figura moderna da democracia; é preciso ao mesmo tempo reconhecer o pluralismo e manter regras de direito universalistas (TOURAINÉ, 1998, p. 63).

Reconsiderar a democracia, nestes termos, implicaria uma busca por questionar novamente as idéias e instrumentos de reflexão e análise para compreendermos esses processos. O questionamento precisaria ser pautado e visto em termos culturais (TOURAINÉ, 2006), uma vez que as oposições nos tempos em que vivemos se dão entre informações globalizadas e identidades.

Esta questão das identidades tem ressignificado as análises sobre a democracia, trazido novos contornos, assim como novos desafios para a cultura política. Além de ricos estudos vinculados à pós-modernidade – como o

realizado por Gadea (2007) – um conjunto amplo de contribuições sociológicas, em sua diversidade, tem apresentado a centralidade das questões culturais junto aos estudos que versam sobre a democracia, tal como demonstram Melucci (2004), Hall (2006), Touraine (1998; 2006) e Dubet (1994; 2005). O horizonte destas análises, mesmo em suas distinções, parece ser a prática social dos atores sociais, uma vez que a própria democracia seria elaborada nas ações e interações entre os distintos atores em sua experiência social (DUBET, 1994).

Quando interpretamos as práticas de democracia a partir das experiências sociais dos indivíduos, fazemos a análise tendo suas próprias ações como perspectivas de compreensão do social. Assim, a ação do ator passa a ser uma categoria relevante, segundo Touraine (1984, p. 96):

E a acção não é só decisão: é desígnio de orientações culturais, através das relações sociais conflituais. O conflito não é nem contradição nem revolta, mas forma social da historicidade, da produção da sociedade por si mesma. Pouco a pouco, para lá do evolucionismo, forma-se a análise de sociedades que por um longo período de crescimentos e de crises, de ameaças atômicas, de totalitarismos e de revoluções, convenceu que deveriam descobrir-se como produto de sua acção e não como a manifestação de uma natureza humana, de um sentido da história ou de uma contradição original.

O autor provoca-nos a pensar a sociedade como algo construído nas práticas dos atores, atualizando algumas das premissas já mencionadas por Simmel no início dos anos de 1900. Neste sentido, a ação (interação) seria orientada por princípios culturais, construída nas próprias dinâmicas das relações sociais e elaborada sob certas circunstâncias históricas, de maneira que se colocam em suspenso aquelas explicações aprioristas da vida social. Se a compreensão da sociedade focalizou-se em fatores socialmente construídos, poderíamos inferir que a elaboração da própria sociedade se dá na construção das experiências sociais dos atores (DUBET, 1994).

Quando a questão é colocada em termos de experiência social, assim como argumentamos no primeiro capítulo desta dissertação, entendemos que o

ator não está totalmente socializado, isto é, a noção de experiência só faz sentido se a ação não for redutível à subjetivação do sistema. O ator não é o social internalizado, como reiteram algumas perspectivas sociológicas, porque sua ação não é redutível a um programa único. Desta maneira, uma Sociologia da Experiência tem por objeto a subjetividade dos atores e, sendo compreensiva, exige a dupla recusa de um sujeito totalmente cego ou clarividente de suas condições sociais – o que pareceriam posturas de análise suspeitas ou ingênuas.

Quando tratamos das relações democráticas contemporâneas, o interesse em compreendermos a experiência dos atores revela que a democracia também se constrói nas práticas sociais destes, a participação também é construída nas experiências sociais. A participação é uma modalidade de ação política, a qual, quando interpretada pela sociologia da experiência, sugere que a ação política não tem um programa unitário, faz-se de uma combinação de lógicas de ação. Em termos mais específicos:

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjetividade do actor e a sua reflectividade (DUBET, 1994, p. 107).

Quando vemos que a experiência do ator é produzida sob lógicas de ação, entendemos que cada ator adota registros de ação que são definidos por orientações culturais e por suas interações sociais. Sendo assim, em nosso estudo sobre as práticas de participação política de estudantes na escola pública, estas práticas são interpretadas desde a Sociologia da Experiência. Isso implica admitirmos que as categorias interpretativas que usaremos são lógicas de ação e experiência social.

Diante desta breve exposição do escopo teórico pelo qual analisaremos nosso objeto de pesquisa, realizaremos algumas movimentações analíticas em torno deste mesmo objeto - sendo esse o interesse do presente

capítulo. Com tal pretensão, o quarto capítulo desta dissertação será organizado em três seções textuais. Na primeira, retomaremos algumas questões específicas da pesquisa que realizamos: objeto e construção teórico-metodológica. Na segunda, apresentaremos a tese que elaboramos acerca da participação discente na escola pública, a qual tem a pretensão de responder à problematização que deu origem a este estudo. Na terceira seção, analisaremos alguns desdobramentos da tese explicitada, de maneira que possamos expor algumas lógicas de ação identificadas no decorrer do estudo.

4.1. O alcance e a efetividade das práticas de participação

Atualmente, o tema da participação discente na escola pública, situado entre a consolidação das esferas democratizadas na sociedade e a visível crise das instituições socializadoras (DUBET, 1994; TIRAMONTI, 2005), como a escola, evoca uma atualização de seus estudos nestes tempos de mudança cultural (TIRAMONTI, 2005) e, necessariamente, provoca-nos a estudar e indagar sobre seu estatuto atual e as maneiras encontradas pelos atores para participar nestes mesmos tempos. Se esta elaboração estiver coerente e, com isto, de fato, a instituição escolar estiver em crise com suas funções clássicas de integração e socialização, seria possível questionarmos os sentidos e as lógicas da participação discente nas inconstantes experiências sociais destes atores sociais.

Como mencionamos anteriormente, o tema e o objeto que investigamos referem-se às dinâmicas da participação discente no tempo hodierno. O modo como vemos este objeto nos fez descrevê-lo sob duas perspectivas: a primeira, de ordem teórica e, a segunda, um desdobramento empírico do objeto no plano societário.

Desde uma perspectiva teórica, nos propusemos, pois, a entender as mudanças ocorridas nos processos de ação que configuram a escola na contemporaneidade (TOURAINÉ, 2006), situando-a entre, por um lado, a

constatação da perda do potencial explicativo das perspectivas funcional-integradoras do ensino-aprendizagem (DUBET, 1994) e, por outro lado e ao mesmo tempo, a afirmação do campo das interações sociais no qual as experiências configuram outros entendimentos das relações sociais. Isso remeteu a um desdobramento empírico, qual seja: investigamos as lógicas que fundamentam a ação política de estudantes nos canais de participação instituídos na escola pública estadual, analisando-as pelo viés das interações entre os participantes.

Ao questionar se os canais funcionais de definição da participação na escola se romperam e os modos como atuam estas relações de poder (controles, hierarquias, aparentes ou difusos na participação) na cultura da escola, problematizamos o alcance e a efetividade destes processos decisórios manifestos em canais de participação no âmbito da escola. Assim sendo, optamos por não estabelecer categorias a priori da prática social, mas evidenciarmos a construção destas relações na ação destes atores; mais especificamente: assumimos certa influência simmeliana, a qual nos fez compreender que as sociabilidades instituem-se e conformam-se nas interações sociais, e não, ao contrário de outras perspectivas, que tentam identificar as influências da instituição sobre o ator, como se ele fosse passivo aos condicionantes.

O objeto investigado e ora discutido empiricamente diz respeito a um desdobramento, dos tantos outros possíveis, da questão teórica que se coloca neste estudo como preocupação. Assim sendo, projeta-se uma permanente interlocução entre as mutações culturais que configuram a escola na contemporaneidade e os dilemas da participação discente nestes períodos tidos como de consolidação democrática.

A formulação do problema que investigamos intencionava provocar olhares sobre as lógicas que fundamentam a ação política de estudantes nos canais de participação instituídos na escola pública estadual. Usamos como itinerário investigativo duas problematizações: Qual o alcance e a efetividade

destes processos decisórios manifestos em canais de participação no âmbito da escola? Se, como nos diz a bibliografia, os canais funcionais de definição da participação na escola se romperam, então como atuam estas relações de poder (controles e hierarquias, aparentes ou difusos, na participação)?

Essas indagações nos conduziram à realização de um estudo etnográfico (VAN VELSEN, 1987) sobre a participação estudantil em duas escolas públicas do interior do Rio Grande do Sul. Conseguimos elaborar alguns relatos etnográficos, tal como descrevemos no capítulo anterior, além de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos participantes destes processos, as quais fundamentaram as movimentações analíticas que na seqüência textual iremos expor.

4.2. Participação política: experiência social e lógicas de ação

A produção deste estudo possibilitou-nos elaborar algumas hipóteses acerca das experiências de participação estudantil na escola. Uma delas, advinda de um estudo exploratório que realizamos, caracterizava a participação como um 'estilo'. Pensar a participação como estilo implica verificarmos sua dimensão estratégica, ou seja, que atualiza seu estatuto como um campo de negociações de suas formas e funções, de tal sorte que represente uma inscrição pessoal com formas e funções contingentes (SILVA, 2008). Sendo assim, se, por um lado, a participação discente seria delimitada pela institucionalidade dos canais abertos à participação, por outro, evocaria uma dinâmica específica (aberta) de apropriação destes mecanismos individualmente. Portanto, estilos de participação seriam as inscrições do ator em um determinado registro, dos múltiplos presentes neste campo, que permitiriam que ele elaborasse em sua experiência social a autonomia que lhe constituiria como indivíduo ou, mesmo, que lhe evidenciasse uma inscrição pessoal nas esferas de participação instituídas na escola a qual pertence (SILVA, 2008).

Essa hipótese orientou nossas análises e, em alguma medida, potencializou leituras e entendimentos sobre o tema investigado. Entretanto, com a interpretação dos dados coletados da etnografia e das entrevistas, aos poucos, fomos tecendo outros percursos analíticos que derivaram da hipótese inicial dos 'estilos de participar'. Não que seu argumento das negociações de formas e funções da participação nas práticas tenha perdido seu potencial heurístico, mas por termos encontrado outras linhas argumentativas mais recorrentes no conjunto dos dados analisados. Nesses termos, a participação estudantil que observamos apareceu-nos como elemento importante nos modos de gestão da escola, menos como provável desarticuladora dos arranjos institucionais, e mais como ente instituinte dos mecanismos de gestão na atualidade.

Um dos tensionamentos que identificamos assemelha-se à dinâmica entre as sociabilidades dos grupos e atores sociais (CÂNDIDO, 1971) e a institucionalização destas práticas na escola (ZNANIECKI, 1971), pois ficou-nos evidenciado que as práticas de gestão da escola pública parecem desejar a participação dos usuários da educação escolar. Pelo que observamos nas escolas, existe uma situação ambivalente que tangencia seus modos de gestão: há um apelo manifesto à participação da comunidade escolar e, com igual intensidade, uma necessidade de gerir as políticas escolares decorrentes destes processos. Vejamos a tese que, provisoriamente, parece responder à questão do alcance e da efetividade das práticas de participação discente.

Na contemporaneidade, temos visto certo consenso em torno da democracia como princípio de gestão do Estado (KRISCHKE, 2004), assim, há a evidência de uma racionalidade democrática nos modos de gestão estatal (escolar), desde a emergência de mecanismos participativos configurados na sociedade – conselhos, colegiados ou agremiações quaisquer. Entretanto, mesmo no auge dos discursos a favor da participação democrática, o estudo que realizamos evidenciou-nos que alguns entraves à participação política são

produzidos ou inventados nas situações relacionais entre atores sociais e instituição escolar.

Sendo assim, não vimos a participação estudantil como uma contraposição à gestão da educação, posição esta que faria uma relação de oposição entre Estado e sociedade, mas interpretamos a participação estudantil como constituinte dos modos de gestão da escola. Em nosso campo investigativo, paradoxalmente, o advento dos mecanismos instituídos à participação não significou maior acesso dos atores aos poderes de decisão, mas uma incorporação dos espaços e agentes da participação à dinâmica institucionalizada do Estado (da escola, especificamente). No entanto, vimos que esta afirmativa não se faz universal, pois identificamos algumas descontinuidades desta institucionalização, as quais relataremos abaixo.

Por enquanto, acompanharemos as proposições de Dubet (2003, p. 43):

A análise destas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos porque a maioria delas não se reduz ao nascimento, nem à posição de classe, elas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores e muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo de limitá-las.

Ao que nos parece, analogamente ao que sugeriu acima o sociólogo francês, os canais de participação que surgiram como espaços abertos à vocalização de demandas e representatividade política, eles próprios converteram-se, quando institucionalizados, em instrumentos que modelam a participação política. Desta maneira, tal como observamos, a participação política é um dos processos que constituem os modos de gestão escolar na contemporaneidade, atuando tanto na produção da institucionalidade da participação, quanto nas possibilidades de construção da autonomia dos atores nestes mesmos processos.

Essa situação paradoxal fica-nos evidenciada quando, sob a ótica da Sociologia da Experiência, entendemos que a ação dos atores não segue um

programa único, uma vez que é regida por um conjunto de lógicas de ação. Logo, em suas experiências sociais, os atores elaboram sentidos, práticas e lógicas para suas ações participantes. Apesar da predominância, no estudo que realizamos, de certa incorporação da participação à ação institucionalizada nas políticas escolares – o que ficará explícito a seguir – também reparamos em outras lógicas de ação que se tornaram evidentes, as quais parecem definir o alcance e a efetividade das práticas de participação política na escola.

4.3. As lógicas de ação como categorias analíticas

Quando interpretamos a participação estudantil desde a Sociologia da Experiência, temos três pressupostos teóricos, os quais advêm da incorporação de algumas premissas weberianas às leituras de François Dubet. O primeiro pressuposto, já mencionado, afirma que a ação social não tem unidade – sendo assim, haveria uma pluralidade não-hierárquica de lógicas de ação. O segundo pressuposto, exposto no segundo capítulo desta dissertação, reitera que a ação é definida por relações sociais e, como tal, não pode ser apenas definida por orientações normativas e culturais dos atores, mas por suas interações e relações subjetivas.

O terceiro pressuposto entende que a experiência social é uma combinatória de lógicas de ação que impõe três operações intelectuais. A primeira seria analítica, visa isolar e descrever as lógicas de ação presentes em cada experiência – destacamos a impossibilidade de identificarmos um tipo ‘puro’ de ação. A segunda tem por objetivo compreender a atividade do ator, isto é, como ele combina e articula as diversas lógicas, pois:

Deste ponto de vista, o indivíduo está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediário a várias lógicas. Se é possível construir intelectualmente tipos puros de acção, não pode haver tipos puros da experiência (DUBET, 1994, p. 112).

A terceira operação, por sua vez,

[...] consiste em 'subir' da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os actores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano colectivo (idem, p. 112).

As lógicas de ação, no sentido que empregamos, reconhecem o valor de determinação do sistema social sobre as experiências dos atores, pois admitem as condições de possibilidade para sua vigência em suas ações. Na movimentação analítica que fazemos nesta seção textual, interessa-nos a primeira operação intelectual citada por Dubet, pois o que faremos a seguir será descrever e interpretar algumas lógicas de ação identificadas no estudo que realizamos.

A partir do estudo etnográfico realizado e relatado nas páginas anteriores, identificamos três lógicas de ação. Como bem ressaltou Dubet, estas lógicas de ação não se encontram em forma 'pura' na vida social, nem mesmo são ações conscientes (ou estratégicas) dos atores em sua vida institucional, assim como tendem a revelar aspectos importantes do objeto investigado imbricados em suas tramas de significação cultural (GEERTZ, 1978). Neste sentido, essas três lógicas de ação suscitam lógicas de participação política nas escolas investigadas e contribuem na compreensão dos sentidos por vezes empregados às dinâmicas de participação. Portanto, se os sentidos da participação não são universais, mas, recuperando Simmel, são práticas construídas socialmente, entendê-los como portadores de múltiplas significações seria bastante oportuno.

Então, encontramos recorrências para nomearmos três categorias (lógicas de ação): participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares, participação como estratégia de relação com a instituição e participação como possibilidade de integração à dinâmica escolar. Precisamos ressaltar que as categorias são construções complexas, que acabam por ser simplificadas para evidenciar alguns de seus traços mais gerais de uma maneira mais elucidativa. Portanto, caracterizações ou exemplos de uma lógica de ação

podem ser identificados com outra categoria, dependendo do percurso analítico também percorrido pelo leitor até aqui.

4.3.1. Participação como estratégia de relação do ator com a instituição

Acompanhando sistematicamente a ação dos atores em alguns mecanismos de participação (líderes de turma, conselho escolar) em duas escolas públicas, identificamos traços de uma lógica de ação que tende a institucionalizar as práticas de participação no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que opera uma(s) lógica(s) de descontinuidade destas mesmas práticas, o que evidencia a tensão entre uma lógica de ação institucional e uma lógica que enfatiza as sociabilidades (SIMMEL, 2006). Essa ambivalência entre as duas dimensões, ação instituída e sociabilidade, produz um conjunto de imprecisões nas práticas destes sujeitos, ocasionando ações estratégicas destes nas relações com a instituição escolar.

A fim de elucidarmos esta recorrência, passamos a expor a seguir algumas situações coletadas na pesquisa.

a) Voto aberto versus voto fechado

Uma das etapas da ação etnográfica que realizamos fez com que acompanhássemos algumas eleições de líderes de turma na escola pública e, de maneira complementar, entrevistássemos oito destes líderes eleitos entre as duas escolas. Quando fomos assistir a uma destas eleições, encontramos um tensionamento à norma escolar, uma vez que os alunos queriam votos abertos e a gestora que coordenava o momento garantia que estes fossem fechados. Esta nomenclatura aberto-fechado adveio das próprias discursividades dos atores envolvidos, os quais entendiam o voto aberto como aquele expresso oralmente, em que se expõe o campo de relações em que estão inseridos (amizade ou interesse) e definidores da sociabilidade; por outro lado, o voto fechado é

aquele que preserva a ordem da eleição e está de acordo com a provável definição dos votos pelo próprio coordenador.

Neste sentido, apresentamos uma situação de campo para que possamos ver alguns desdobramentos desta circunstância. Em uma das escolas em que estivemos, havia uma prática de ‘conscientizar’ para o voto, de maneira que era apresentado um conjunto de distinções entre os tipos possíveis de líder (sobretudo, autoritário e democrático). A exposição da professora que coordenava as reuniões enfatizava aspectos normativos e valorativos das características que um líder de turma deveria ter. Esta preparação para o voto, narrada em capítulo anterior, conduzia a tipos de líderes mais comprometidos com o discurso escolar ou aquele da instituição. Isto é, a preparação para a eleição seria uma prática institucional de produção de um perfil de líder esperado pela dinâmica da escola. Este deveria ser aquilo que a escola esperava dele.

Mas quando chegava o momento do voto, os estudantes queriam expressar suas relações sociais, seus grupos, suas amizades. Votar aberto era condição de possibilidade para a exposição de suas sociabilidades, de maneira que os grupos existiam na sala de aula e o voto aberto exporia essa segmentação ou, no mínimo, suas afinidades. Aqui, havia uma intervenção no processo de definição dos líderes, que impunha o voto fechado, secreto, anônimo, imbuído de uma tendência de institucionalização. Essa tendência faz-nos refletir sobre aquilo que escreveu Goffman (1992 [orig. 1961]) sobre as “tendências de fechamento”, quando este autor analisou as instituições sociais.

Não que pensemos que a escola seja uma instituição total, na acepção de Goffman, mas, como instituição, a escola preserva algumas destas tendências de fechar-se sobre si mesma, em suas práticas e em suas discursividades. Por tendência de fechamento entende-se que:

Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’. Quando

resenhemos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais ‘fechadas’ do que outras. Seu ‘fechamento’, ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico (GOFFMAN, 1992, p. 16).

Esta tendência da instituição em fechar-se ou, em outras palavras, em absorver os atores à sua narrativa formal, fica evidenciada nas práticas de eleição no cotidiano escolar. Vimos que, quando a coordenadora exige dos estudantes o voto fechado, ela produz um estatuto de voto institucionalizado de acordo com as orientações prévias por ela mesma descritas, o que ocasiona uma negação da intersubjetividade ou do reconhecimento entre os grupos. No entanto, o que parece uma continuidade da norma por vezes foi ironizado pelas práticas dos estudantes envolvidos nestas dinâmicas de participação.

Esta descontinuidade da norma, que se aproxima do que Van Velsen (1987) chamou de “normas em conflito”, fica explícita em, pelo menos, duas situações. Quando conversávamos informalmente com Marta¹³, vice-diretora da Escola General Lima, ela dizia que o trabalho de preparação ao voto não traz conseqüências imediatas, pois, segundo ela, o que os alunos mais levam em conta na hora de votar são suas amizades. O que se reitera na opinião de um dos informantes:

A gente votava assim: a gente fazia uma, um grupinho. Ah! Vamos votar tudo nesse e pronto, e a gente não pensava muito em quem votar, assim, tal. A gente chegava lá, ah vamos votar tudo nesse aqui, vamos votar tudo nele, ele disse que quer, ele vai conseguir, a gente vai ajudar ele. Daí, pronto (Pedro, 12 anos, líder de turma na sétima série).

A fala de Pedro revela-nos que, por vezes, a lógica de ação baseada no discurso institucional (que é reforçado no voto fechado) é desarticulada por uma lógica de ação pautada nas sociabilidades, o que revelaria, a nosso ver, um campo de relações imprecisas entre o ator e a instituição.

¹³ Para preservar os informantes, usamos pseudônimos.

Assim sendo, as práticas de participação política na escola pública parecem ficar definidas, nesta interpretação, pela ambivalência entre os reforçamentos do discurso institucional e as ironias de suas descontinuidades nas interações entre seus atores. Outra situação que denota a quebra do discurso institucional da participação é a recorrência às relações afetivas. Uma informante, por sua vez, quando questionada sobre suas impressões acerca de sua própria eleição, disse:

Quando eles te elegem como líder parece que eles gostam de ti. Eu gosto de ser líder, porque eu gosto de administrar as coisas. Daí parece uma demonstração de que eles gostam da gente. É bem legal, eu gosto (Leila, 14 anos, líder de turma na oitava série).

O discurso de Leila, estudante da Escola General Lima, é exemplar da categoria de análise que ora exploramos, parte de sua fala evoca a administração da sala (dimensão institucional) e outra parte privilegia as relações intersubjetivas (sociabilidades). Sua fala apresenta, em outros termos, a tensão entre a abertura e o fechamento dos processos eletivos na escola, uma vez que a tensão entre ambas as perspectivas se faz manifesta no próprio alcance das práticas de democracia na escola, fazendo de algumas delas mais abertas (atividades extraclasse, por exemplo), de outras intermediárias (posição de tensionamento aberto-fechado, como na eleição de líderes de turma) e de outras mais fechadas (escolha de membros do conselho escolar).

A relação de continuidade-descontinuidade das práticas de eleição na escola, expressa na elaboração de votos abertos ou fechados, é definida nas experiências sociais (DUBET, 1994) dos atores, que não somente elaboram objetivamente as tramas da instituição como, paradoxal e subjetivamente, elaboram a si próprios. Traços desta elaboração pessoal ficam explícitos no tópico seguinte.

b) Responsabilização versus infantilização dos representantes

Neste item, iremos analisar outra nuance da primeira lógica de ação que analisamos em suas características, como relação estratégica, e seu próprio conflito interno. Pois, o discurso institucional, tal como produzido nos espaços que investigamos, apresenta uma ironia sobre si mesmo. Ao contrário do que pareceria, o discurso institucional não é coerente em suas premissas, ele expõe uma tensão no âmbito dos discursos sobre a participação política: produz uma narrativa de responsabilização dos líderes, ao mesmo tempo em que infantiliza suas práticas. Vejamos na seqüência.

Os modos como o discurso institucional é expresso na escola revelam uma construção de atributos normativos, os quais responsabilizam os estudantes por suas relações de aprendizagem, pela organização da turma ou o zelo pelo patrimônio escolar. Assim, os atributos normativos elaboram uma institucionalização das lideranças. É exemplar desta situação a lista de atividades para um representante de turma, entregue por escrito aos eleitos na Escola General Lima. Desta maneira, dar avisos gerais solicitados pela direção, professores ou coordenação; ajudar a cuidar da turma nos intervalos; contribuir para o bom relacionamento da turma, sendo elo junto à direção e professores; ou avisar a direção em caso de anormalidade ou problemas em sala de aula, seriam exemplos de itens desta lista de incumbências.

Este discurso institucional elabora atributos normativos aos líderes de turma, o que faz com que sua efetividade política se converta em atividade administrativa. Os papéis designados aos representantes de turma (expressos acima) são reforçados nas reuniões de líderes de turma, nas quais os estudantes se fazem entes que irão operacionalizar decisões da direção da escola ou dos professores. Uma destas reuniões a que assistimos foi programada para solicitar que os líderes buscassem doações de materiais de higiene e limpeza a serem entregues a uma instituição social do município, sendo parte de um dos projetos da escola. Tal perspectiva faz da direção da escola a autoridade nos assuntos da escola, e dos líderes estudantis, representantes destes discursos,

autoridade nas salas de aula. Isso fica evidente quando os discentes-líderes contam-nos aquilo que lhes é pedido:

Representar a turma e ver o que é melhor para a turma. Tem que ter um certo diálogo com os professores e diretores pra ver o que é melhor para a escola e para a turma (Ana, 13 anos, líder da oitava série).

O papel institucional fica explícito quando os líderes definem que devem fazer o que é melhor para a escola. O modo como são qualificados, ou como se qualificam, expõe que este conjunto de práticas erige um discurso centrado em prerrogativas de valor ou de norma: responsável, educado, estudioso ou comprometido. Mas esta norma também encontra suas descontinuidades. Uma delas é a infantilização dos líderes ou representantes.

Mesmo frente às justificações da posição do líder sob uma perspectiva normativa, algumas ocasiões mostraram-nos sua infantilização. Quando estivemos em reuniões do Conselho Escolar da Escola Bento Gonçalves, observando particularmente como seus discentes atuavam, notamos que as duas meninas representantes dos alunos eram filhas de senhoras que faziam parte do mesmo colegiado. Então, ocorria que quando Paula era questionada pela diretora, que coordenava a reunião, sua mãe antecipava-se e respondia por ela. Ou quando a outra menina, a Marina, parecia não estar prestando atenção na pauta da reunião, a gestora chamava-lhe a atenção, dizendo: “Lembra de falar isto para a mãe!”.

Não chegamos a reparar se esta infantilização ocorria para além destas reuniões do Conselho Escolar, no entanto serve-nos como elemento reflexivo para observar outras descontinuidades. Certa ocasião, conversamos com Franciele, que foi representante dos estudantes no Conselho Escolar em ano anterior e deixou a representação por ter concluído a oitava série. Esta evidenciou-nos que não gostava de participar destas reuniões, pois: “já sabia como eram essas reuniões, só falavam de prestação de contas e isso é muito chato”. O que Franciele nos deixa claro é que a participação discente nestes

espaços é marcada por duas características: não há um pleno envolvimento dos estudantes com as práticas escolares de representação e que os assuntos de ordem financeira prevalecem na pauta destes encontros. Na seção seguinte, estaremos expondo outra descontinuidade presente em nossa perspectiva.

c) Apelos à participação versus limitações institucionais à participação

Em geral, as reuniões do Conselho Escolar iniciam com uma mensagem de motivação. Nos comentários subseqüentes às mensagens, cujas palavras em geral são das gestoras, prevalecem discursos de gratidão aos pais que estão presentes e uma permanente queixa da pouca participação dos pais na escola. Isso nos auxilia a pensar sobre a participação discente, sobretudo porque a participação dos pais nestes processos é considerada determinante sobre os modos de participação estudantil.

Frente às permanentes reclamações de que poucos pais participam, paradoxalmente, observamos alguns limites institucionais à participação. A investida etnográfica nos possibilitou verificar uma recorrência bastante elucidativa desta característica.

Todas as reuniões ocorriam à noite. Agendava-se um horário próximo às vinte horas, sendo que os professores representantes e a direção da escola chegavam e entravam na escola em torno de dezenove horas e vinte minutos. Próximo das dezenove horas e trinta minutos, os pais, as mães e os alunos começavam a chegar à escola, mas não entravam. Aguardavam serem chamados por alguém que anunciava que a reunião estava por começar. Os pais, mães e estudantes identificavam, a nosso ver, limites institucionais à sua participação. Entravam se convidados. Falavam se perguntados. Os discentes, muitas vezes, nem falavam.

Essa situação recorrente expõe-nos que os atores envolvidos em processos de participação escolar percebem a limitação de sua atuação participante, desde os modos de apropriação do espaço em que as reuniões ocorrem. Isso significa admitirmos que, ao propor uma continuidade da norma

(a participação da comunidade escolar), o discurso institucional na escola produz, em si mesmo, entraves e limites para a sua vigência. A descontinuidade deste princípio é inerente ao fazer institucionalizado dos representantes discentes, o que remete à concepção desta lógica de ação como estratégia relacional do ator com a instituição.

4.3.2. Participação como possibilidade de integração à dinâmica escolar

Esta categoria analítica é um desdobramento da categoria explorada anteriormente, pois poderíamos deduzir que a afirmativa de que a participação faz-se uma possibilidade de integração à dinâmica escolar seria uma decorrência de sua afirmativa como estratégia de relação com a instituição. Seria pertinente, inclusive, sugerirmos que esta lógica de ação seria um refinamento da dinâmica mencionada acima, de maneira que a relação entre ator e instituição suscita a incorporação do primeiro ao institucionalizado. Caberia mencionarmos que não percebemos uma escala gradativa entre uma categoria analítica e outra – como seria possível alguns perceberem – antes, pelo contrário, interpretamos que são práticas sociais distintas, mas com algumas conexões entre si.

A idéia de integração do estudante à escola através da participação nos canais institucionalizados sugere que estes espaços conformam modelos de participar, apontam e elaboram perfis para seus integrantes. Nesta circunstância, o ator não somente mantém uma relação negociada com a instituição, como se vê convidado a integrar ou incorporar-se à dinâmica de sua escola. Assim sendo, quando o ator passa a ser um integrante da escola, sua própria participação redefine-se, passa a ser-responder como sinônimo de presença em atividades extraclasse, ou qualquer outra fora do horário de aula. O ato de participar modela-se em integrar um conjunto de tarefas solicitadas ou de cunho didático para além de sua ação regular de trabalho educativo.

Quando perguntávamos aos distintos atores: “Quais os canais de participação estudantil que sua escola dispõe?”, a grande maioria dos informantes respondia com os termos usados por Juraci, vice-diretora da Escola Bento Gonçalves:

Sempre que a gente pede e organiza, por exemplo, este é o quarto ano que a escola participa do Projeto Tribos, a gente sempre tem planejado estas atividades fora do horário de aula e eles sempre participam. Eles vêm, a gente combina o horário e pede autorização e eles participam (Juraci, 49 anos, vice-diretora).

Este tipo de resposta, que identifica as atividades extraclasse como espaços participativos na escola, fica evidente também na fala de outro informante:

Aqui na escola a gente tem o clube de inglês, tem o grupo de dança, tem o grupo de teatro que os alunos participam. Estas atividades extraclasse eles gostam muito, porque eles não ficam presos como dentro da sala de aula. Eles participam muito, eles gostam muito. Então, eles participam e é por vontade deles, até eles se empenham muito nesta parte. Principalmente eu, posso falar pelo inglês, que é o que eu ensino, eles gostam muito, tanto os pequenos quanto os jovens e adolescentes, eles gostam muito. Eles se empenham, eles participam, pode-se ver que eles realmente aprendem. O que eles gostam, eles realmente aprendem (Pedro, 31 anos, professor de Inglês).

Quando a participação passa a assumir significações de atividade curricular fora do horário escolar, seu estatuto político converte-se em ação administrativa ou de rotina pedagógica. O apelo à participação discente, nestes espaços que são oportunizados pela escola, faz-se um atrativo à integração do estudante na dinâmica própria da escolarização, de maneira que sua inscrição desvincula-se do procedimento regular de matrícula, do qual todos têm acesso, para o uso de fichas de inscrição por interesse ou adesão. Pareceu-nos que estar participando destes agrupamentos seria um processo seletivo, mobilizado desde o interesse do estudante: ele escolhe se vai participar ou não. Isso, por um lado, reforça aquela perspectiva de responsabilização do ator, já exposto na categoria anterior, como provoca esquemas de coordenação destas ações desde

sua matrícula. A fala de Beatriz, quando indagada sobre os espaços de livre participação na escola, reafirma esta leitura:

O teatro. A professora vai à sala e vê quem é que quer participar, ela faz uma ficha de inscrição. Tem aula de música, tem a informática que a gente faz de tarde, tem o coral, tem a aula de teatro, tinha começado uma aula de hip-hop, não sei se ainda tem, que eu não participei (Beatriz, 13 anos, estudante).

Se as práticas de participação discente na escola revelam sua tendência em integrar os atores na dinâmica escolar, isso decorre, em alguma medida, da própria revisão que a instituição escolar tem feito de seus modos de gestão na contemporaneidade. Por esta leitura, fica evidente que a escola precisa da participação estudantil, como elemento de adesão, para gerir seus tempos e espaços de participação política. O que, sutilmente, revela-nos uma inversão no quadro de expectativas depositadas em torno da participação política, pois se, antes, o ator precisava participar para garantir seus direitos de cidadania, hoje, a instituição precisa da participação do ator. Há, nesta inversão, algo de importante para pensarmos as lógicas de ação política na escola: *os modos de gestão da escola dependem da integração participativa (voluntária, mas não autônoma) dos usuários da educação pública.*

A fala de Pedro, professor na Escola Bento Gonçalves, explicita a argumentação de que a escola precisa da participação do atores. Vejamos:

Às vezes, eu acho que eles perdem algumas oportunidades. Mas, para a idade deles, eles participam bem. Eles estão sempre entrosados com as coisas da escola e sempre participam de promoções, que eles se esforçam para ajudar a escola. Eu acho que os alunos estão cada vez participando mais. Eles já estiveram fora desses programas, mas agora eles estão vendo que sua participação é importante. Que a escola precisa da participação deles (Pedro, 31 anos, professor de Inglês).

A noção de que a escola precisa da participação estudantil revela-nos duas questões analíticas importantes que servem como elementos interpretativos para analisarmos a participação como possibilidade de integração do ator à instituição. Na primeira questão, deveríamos indicar os

procedimentos adotados, por ambas as escolas que etnografamos, na preparação dos alunos para o momento da eleição como exemplares desta anotação, ou seja, estas práticas tendem a padronizar tipos de estudantes adequados à função, estabelecendo ações diretivas sobre práticas ditas democráticas. Analiticamente, a integração destes atores se dará desde as opções políticas e práticas de eleição tramadas no cotidiano escolar, daí a preocupação da gestora em conduzir os processos eletivos. Em suas palavras:

Esse é o quarto ano que ficou a meu encargo fazer esta conscientização para a escolha de líderes. No começo, no primeiro ano, eles tinham muita ansiedade, até no ano passado nem tanto, esse ano já vi que eles ficaram mais tranquilos, sem pressa de fazer escolhas. Porque a gente conversou, eles assistiram aos slides, eles participaram, analisaram as gravuras, deram a sua interpretação. Então, eu noto que é também uma construção, essa conscientização a gente vai fazendo com eles e nós achamos muito importante essa escolha do líder. A gente até, quando iniciou, quando começou o trabalho, eu coloquei para eles que em muitos momentos eles terão que escolher pessoas para representá-los, seja na comunidade, seja na igreja, seja na escola, no trabalho deles, no sindicato, na política, nos governantes, nos vereadores, “sempre em muitos momentos, na vida de vocês, vocês terão que escolher!” E quanto, às vezes muito consciente, a gente escolhe mal. Então, quanto mais a gente analisar, fizer uma escolha bem pensada, mais fácil para o grupo, porque uma liderança que é mal escolhida o trabalho não é bem desenvolvido, o grupo todo sofre (Juraci, 49 anos, vice-diretora).

Desta percepção da gestora, conseguimos interrogar a processualidade da ação política dos líderes eleitos na escola. Ao tratar a liderança estudantil como um processo em construção, Juraci revela-nos um importante movimento para compreender a liderança como uma prática socialmente construída, no entanto, logo em seguida, revela elementos contraditórios que provocam sua afirmativa anterior. Pois, parece-nos que, ao ser construída socialmente, a liderança dispensaria modelos rígidos de práticas e de sujeitos participantes, o que não aconteceu nas escolas que acompanhamos.

A própria definição da atuação dos líderes contraria a afirmação anterior, porque se antes foi sugerido uma construção social das lideranças estudantis, a fala da mesma gestora gera efeitos de conflito, há contradição. A contradição reside em, após supor a elaboração da autonomia dos líderes, em uma suposta 'conscientização', a vice-diretora reafirmar funções rígidas para o líder e para o vice-líder, como condutores da turma ou agentes da integração dos colegas nas dinâmicas escolares.

A própria gestora expõe-nos como vê a atuação das lideranças na escola:

Eu vejo que o líder e o vice-líder eles têm a função de observar a turma, de acompanhar, de verificar os momentos de dificuldade que a turma esteja vivendo. Por exemplo, se eles tiverem sugestões de como andar melhor um trabalho na sala de aula, ou mesmo na escola, no geral da escola, de que forma eles podem assim organizar e coordenar, enfim, conversar com o grupo e de forma que todo mundo [...] crie um clima bom de relações. De que ele vai ser aquela pessoa que vai acompanhar, vai observar, vai olhar as dificuldades (Juraci, 49 anos, vice-diretora).

A segunda questão decorrente de uma lógica de ação que visualiza os processos de integração do ator à escola focaliza a reprodução de modelos idealizados de líderes ou representantes de turma, a partir da reafirmação de modelos e exemplos a serem seguidos. A função do líder seria o acompanhamento da turma em suas questões de convivência e seria competência do professor conselheiro a condução das relações pedagógicas, ambos com a função de conduzir os discentes à participação. A liderança seria, portanto, um modelo a ser seguido, uma vez que a instituição a reconhece como forma de espelhar modelos.

Pedro, nosso informante, contou-nos sobre sua experiência, como conselheiro de turma:

Eu acho que o conselheiro é muito importante dentro da sala. Eu, como conselheiro, procuro sempre ajudar não somente na minha aula, mas em todas as aulas. Eu gosto de conversar com os professores para saber quais são as dificuldades, o que está acontecendo na turma. E eu sempre levo para eles o que

aconteceu, como estão acontecendo. A gente tenta resolver junto, eu acho que o conselheiro tem essa função de ajudar a turma a crescer, a superar os problemas (Pedro, 31 anos, professor de Inglês).

A idéia de resolver juntos os problemas torna-se discutível, caso os espaços de participação política tenham se convertido em ação administrativa. Desta perspectiva, poderíamos problematizar as próprias funções do líder de turma na atualidade, porque sua função parece definida no jogo de integração à escola, da mesma forma que suas demandas, e faz-se por mediações institucionalizadas. Outra vez, o professor da escola Bento Gonçalves ajuda-nos a ver este processo:

Eu acho que é uma coisa da escola, a escola toda tem que fazer. Eu acho que é mais um meio de comunicação com os diretores, tem gente que não tem coragem de chegar no diretor e falar alguma coisa. É mais fácil chegar num colega, num amigo. Daí este amigo tem que falar pra diretora (Pedro, 31 anos, professor de Inglês).

Quando as demandas todas passam por uma mediação institucional, como uma interlocução com um líder, colocam-se em suspenso as práticas de autonomia, em detrimento da afirmação de uma lógica de ação que, nas experiências sociais dos atores, traduz significações de integração. Exemplar desta condição é o relato de Bruna, aluna da escola General Lima, quando a indagamos sobre quem decidiria o roteiro de uma comentada viagem de final de semana que fariam:

Tem que primeiro ver para onde os alunos querem ir, tipo, na minha turma, a maioria quer ir numa piscina ou pra praia, lugares assim. A gente fala, tem que falar com a diretora, ver os preços e, assim, a turma em geral tem que escolher. E daí a diretora com os professores, eles que decidem qual o melhor lugar. Tanto de segurança, quanto de dinheiro (Bruna, 14 anos, líder de turma).

A possibilidade de integração do ator à dinâmica institucionalizada da escola faz com que vejamos a participação política como um ente significativo dos modos de gestão da escola, há uma incorporação destas

práticas ao fazer dos atores sociais. Ao contrário dos modelos de participação observados na bibliografia, sobretudo aqueles surgidos entre as décadas de 1970 e 1990, a participação não nos pareceu um elemento contestatório, ou mesmo de divulgação de novas idéias, antes obteve novas expectativas de alinhamento entre ator e sistema. Essa constatação suscita-nos indagar sobre a incorporação do ator nesta lógica, mesmo de sua definição como ente instituinte dos modos de gestão da escola pública.

No entanto, tal como sugere Dubet (1994), os processos de socialização não se dão em plenitude, coerência e alinhamento institucional. As normas estão em conflito (VAN VELSEN, 1987), o que faz com que vejamos estas tensões institucionais como espaços segmentados, nos quais a experiência subjetiva dos atores define-se desde suas práticas e experiências. Ou seja, não há modelos em que todos os estudantes poderão enquadrar-se, de maneira que esta dinâmica revele algumas expressões de desigualdade dos méritos escolares. Os exemplos são retirados de um grupo específico de estudantes, cujos méritos evidenciaram-se como critério para convite ou seleção. A próxima categoria analítica explicitará estes questionamentos acerca das desigualdades de mérito escolar.

4.3.3. Participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares

Uma terceira categoria que expressa o estado atual da participação estudantil na escola é aquela que identifica a participação como expressão da desigualdade escolar e, mais especificamente, a desigualdade dos méritos escolares. Este caminho analítico foi se evidenciando quando identificamos que a participação estudantil pode ser incorporada às tramas da instituição, como elemento próprio dos modos de gestão da escola na contemporaneidade. Neste sentido, observamos que, se hoje é a escola que precisa da participação de seus estudantes, ela coloca em prática meios e critérios de seleção de seus representantes.

Pareceu-nos que, mesmo aberta às dinâmicas interacionais (CÂNDIDO, 1971), a escola fecha-se sob critérios de seleção de seus participantes. Operam critérios de seletividade, desde a 'conscientização para o voto', até a retórica dos líderes que justificam sua escolha baseada em seus méritos. Desta maneira, vimos duas circunstâncias que evidenciam esta categoria: a apropriação distinta do espaço das reuniões e as próprias posições desiguais ocupadas pelos atores na instituição escolar.

a) Há uma apropriação distinta do espaço das reuniões

O acompanhamento sistemático das reuniões de dois conselhos escolares, bem como as entrevistas com alguns de seus participantes, sobretudo discentes, nos oportunizou condições de reparar em algumas circunstâncias, as quais, em sua diversidade, convergiam para outra recorrência. Afirmamos que os atores realizam uma apropriação distinta das reuniões, ou seja, a experiência de participação nos colegiados escolares é realizada pelos próprios atores em suas interações.

A análise desta categoria revelou-nos que as práticas sociais de participação estão postas segundo as distintas maneiras de apropriação que os participantes realizam em suas experiências nos conselhos. Isso fica evidente em um fato observado na etnografia, o qual se repetiu várias vezes: os/as estudantes, assim como os representantes do segmento pais, chegam mais cedo do que o horário agendado para a reunião e, mesmo que encontrem a escola aberta, não entram sem que algum professor ou gestor venha chamá-los. Certa ocasião, inclusive, já estava passando do horário, as portas estavam todas abertas, mas ninguém entrou.

Este fato, que chamamos de cena etnográfica (SILVA, 2008), permite-nos vislumbrar que há uma apropriação parcial dos espaços institucionalizados dos conselhos escolares, o que, paradoxalmente, contraria a legislação que normatiza estes conselhos, uma vez que a lei (Lei Estadual 10.576/1995) institui o conselho escolar como instância fiscalizadora da escola, o que reafirmaria sua

importância na hierarquia da instituição. Por outro lado, as práticas de apropriação dos espaços da escola revelaram-nos que os atores, apesar de portarem um discurso fidedigno ao institucional, têm uma apropriação dispersa, caracterizada pelos convites para entrar.

Outra situação que, a nosso ver, reafirma esta recorrência e, provavelmente, é reproduzida institucionalmente, é a referência discursiva ao pronome 'eles'. Os discentes, quando comentam nas entrevistas sobre as reuniões e mesmo sobre suas experiências nas reuniões, contam aquilo que 'eles fazem', 'eles decidem', como fica explícito na fala do informante:

Elas [grifo do autor] falam, **elas** perguntam o que a gente acha. Faz uma ata e pede pra gente assinar, daí. Daí **ela** vai falando, acho que isso não seria bom, por causa disso, disso e disso (Douglas, 12 anos, estudante da sétima série, conselheiro escolar).

O fato de a participação estudantil nos colegiados escolares ficar definida por práticas de apropriação distintas destes espaços, visível na fala do informante acima citado, também fica evidente nas maneiras pelas quais os estudantes passam a ser membros do Conselho Escolar em uma das escolas analisadas. A referência a algo exógeno que define sua participação (eles/elas) explica-nos juntamente as práticas de eleição. Estar no conselho significa ocupar um espaço social de poder no espaço analisado, no entanto, não obstante outras práticas, vimos que os estudantes não participam de alguns processos eleitorais. A fala de Régis é esclarecedora de tal perspectiva:

Eu cheguei na escola na terça-feira, daí no recreio eles me entregaram um bilhete. Estava escrito: reunião do conselho escolar, daí eu fiquei pensando. Eu logo imaginei, conselho escolar deve ser alguns alunos que foram votados pra representar as turmas. Daí, na reunião, eu fiquei sabendo que eu era do conselho. Eu, o Paulo e mais uns alunos. Eu não sabia de nada (Régis, 14 anos, estudante da oitava série, conselheiro escolar).

Os discentes participantes do Conselho Escolar são convidados a participar destes colegiados em virtude de sua atuação escolar. Sendo 'bom aluno', designação valorativa que por vezes é usada para justificar estas práticas, o estudante é convidado a fazer parte. O que, hipoteticamente, provoca-nos a reconhecer que a participação escolar é definida pela apropriação que o próprio ator faz da escola em sua experiência, de maneira que estes processos também são definidos pelos méritos escolares. Todavia, mesmo estes atores de méritos institucionalmente reconhecidos admitem que sua participação seja parcial.

E afirmar que a participação é parcial não significa acreditar na plenitude da participação, o que demonstraria uma noção essencialista dela. Reparámos, sim, na parcialidade das ações participativas decorrentes dos modos de apropriação. Evidenciamos tal relação nas maneiras como alguns estudantes falam de suas presenças em reuniões:

A gente que é pequena não pode ir à reunião dos pais (Leila, 11 anos, estudante da quinta série, conselheira escolar).

Se os/as estudantes afirmam o que Leila nos relatou é porque as relações de participação estão segmentadas. Isso talvez ocorra não somente pelos modos distintos de apropriação que eles esperam dos conselhos, mas porque os atores estão posicionados desigualmente no âmbito da instituição. O que remete à análise do segundo paradoxo da participação estudantil nos colegiados de gestão das políticas escolares.

b) Os atores estão posicionados em posições desiguais no âmbito da instituição

Quando utilizamos acima a fala de Leila acerca de suas impossibilidades de participar de reuniões de pais, admitimos que a participação nestes conselhos escolares posicione desigualmente os atores na instituição, de maneira que há reuniões para uns, em que outros não estão. Esta

condição para participar de certos espaços escolares sugere que os participantes são vistos de maneira diferenciada, ou seja, há que se revisar o estatuto de igualdade que orienta estas novas práticas de gestão pública.

Neste sentido, a elaboração da autonomia dos discentes nos espaços participativos fica definida por outro jogo de relações que não se explicita necessariamente em seu acesso ao mecanismo de participação, mas que emerge na descontinuidade do princípio de igualdade. Se os estudantes sutilmente reconhecem que sua participação é limitada, como fez Leila, ou que os processos de eleição são determinados pelas condutas e desempenhos escolares (e não pelo princípio legal da democracia), como nos disse Régis, ou mesmo a referência feita por Douglas ao pronome 'eles' em processos decisórios, esse reconhecimento nos remete à compreensão da participação política como prática que redefine as desigualdades escolares e, em última análise, discute o próprio princípio de igualdade – princípio este fundante daquilo que nomeamos como democracia.

FINALIZANDO:
ENSAIO SOBRE A PARTICIPAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL

*O ser humano como um todo é, por assim dizer, um complexo
ainda informe de conteúdos, formas e possibilidades*
(SIMMEL, 2006, p. 67).

Qual o alcance e a efetividade dos processos decisórios manifestos em canais de participação no âmbito da escola? Se os canais funcionais de definição da participação na escola se romperam, então como atuam estas relações de poder (controles, hierarquias, aparentes ou difusos na participação)? Diante de um conjunto de interrogações, assumimos o desafio de construirmos uma investigação em Ciências Sociais que, em alguma medida, respondesse a estes questionamentos e, neste mesmo movimento, nos constituísse como pesquisadores. Em outras palavras, as práticas da pesquisa, da busca pelo rigor conceitual e da elaboração acadêmica possibilitaram experiências diversas de construção do conhecimento, de maneira que não somente resultaram na presente dissertação de mestrado, como foram constituidoras de nosso próprio fazer pesquisa.

A atitude curiosa de interrogarmos as práticas sociais, como cientistas sociais, mostrou-nos alguns dilemas da ação investigativa. Estes dilemas advêm do reconhecimento de que as práticas sociais são portadoras de significados que se modificam, que se tramam nas culturas e que se constroem nas experiências vividas dos atores sociais. Sendo assim, interessam-nos como objeto de estudo, uma vez que podem ser compreendidas e interpretadas sob muitas lentes teóricas, em tempos e espaços diferenciados.

Pensarmos a participação estudantil nos mecanismos instituídos na escola pública como prática social nos fez indagar como estas dinâmicas sociais atuam nas ações e interações dos atores, de maneira que o uso metodológico da etnografia favoreceu um criterioso exercício de aproximação e distanciamento do objeto de estudo, visualizando-o desde lugares distintos. Olharmos a participação dos atores na escola, descrevendo seus fazeres, suas experiências e suas lógicas de ação, deu condições de possibilidade para abandonarmos aquelas noções essencialistas de ação política e assumirmos a influência simmeliana de observarmos o real desde um impressionismo sociológico.

A ação etnográfica tornou nosso olhar mais sensível às impressões que a convivência nas escolas nos demonstrava: as conversas informais, os olhares nas entrevistas, a receptividade das gestoras em suas instituições de ensino, as visitas, as gestualidades e expressões fisionômicas dos informantes, a disposição das pessoas nos espaços vistos, as percepções dos lugares e indivíduos. Diríamos, com isto, que a etnografia nos ensina a olhar, nos provoca a olhar outras vezes, nos move a suspeitar daquilo que olhamos. De certa maneira, o resultado deste estudo não nos parece uma resposta absoluta aos questionamentos iniciais da pesquisa, parece-nos um diagnóstico das condições contemporâneas de nosso campo investigativo.

Quando manifestamos predileção analítica pelas práticas sociais, damos ênfase às leituras sociológicas que atribuem centralidade à ação e às interações dos atores em espaços sociais como constituintes da própria idéia de sociedade. No primeiro capítulo desta dissertação, exploramos as noções de ação e de ator social desde uma linha de interpretação que as entende como construção social, dos círculos sociais de Simmel ao entendimento de experiências sociais em Dubet, em detrimento de leituras que enfatizam a estrutura social. Entendemos que a idéia de sociedade é uma metáfora, tende a designar formas e conteúdos das relações humanas, de maneira que possamos afirmar que a sociedade existe onde vários indivíduos entram em ação recíproca (SIMMEL, 1986). Além do entendimento da sociedade pelo viés das

interações sociais, a concepção de prática social atualiza-se em Herbert Blumer, em Erving Goffman e, mesmo, em Alain Touraine. Mas em Dubet (1994) as práticas sociais revigoram seu potencial heurístico para os saberes sociais, sobretudo quando o sociólogo francês propõe a noção de experiência social. A noção de experiência designa, além das condições materiais da existência, a construção subjetiva do ator em seu campo de interações sociais, o que ocorre de maneira significativa quando afirma que as condutas do indivíduo são regidas por princípios e lógicas de ação heterogêneas e não-estáveis (DUBET, 1994).

Vimos na primeira seção textual desta dissertação que se preserva uma distância subjetiva entre o ator e o sistema, ou entre o indivíduo e a instituição. Frente a tal constatação, iniciamos o segundo capítulo indagando às interações sociais na escola: Que interações sociais se dão no âmbito escolar? Que definições políticas são desencadeadas nestas tramas de interação social? Há determinantes sobre estes processos que interferem nos modos de gestão escolar na contemporaneidade? Verificamos, através de revisão bibliográfica, que as interações sociais na escola nos expuseram duas perspectivas de análise, presentes no cotidiano escolar. A primeira perspectiva revelou-nos que as práticas políticas na escola precisam ser interrogadas a partir de um olhar antropológico, qual seja: explicar como os atores sociais compreendem e experimentam a política, isto é, como significam os objetos e as práticas relacionadas ao mundo da política (KUSCHNIR, 2007). Esta elaboração permitiu-nos refletir sobre a participação como uma prática social na qual os atores experimentam a política na escola, de maneiras e sentidos distintos, sendo que se apropriam destes fazeres no próprio processo de construção de sua experiência social (DUBET, 1994). A autonomia, os modos de gestão e mesmo as relações democráticas teriam procedência analítica semelhante.

A segunda perspectiva revelou-nos que a realização das experiências sociais de participação política, tal como vimos, se dá nos tensionamentos entre as sociabilidades presentes nos grupos sociais (SIMMEL, 2006) e a formação de

grupos institucionalizados (ZNANIECKI, 1971). Esta dinâmica de ambivalência entre os grupos sociais com autonomia interna e os grupos instituídos é o dilema da participação na escola, Antônio Cândido, em seu texto sobre a estrutura da escola, já antecipava toda uma discussão atual sobre estas questões e seus desdobramentos nos processos de socialização. Sob este ponto de vista, temos condições para admitir que as relações políticas na escola sejam construídas nas interações sociais entre os distintos atores, assim como entre os distintos grupos formados na escola – analogamente ao que Cândido (1971) sugerira.

No terceiro capítulo, realizamos a descrição etnográfica do contexto investigado – duas escolas públicas estaduais no interior do Rio Grande do Sul, assim como a narrativa de algumas cenas coletadas na etnografia. Tivemos por pressuposto teórico-metodológico a constatação de que os indivíduos estão afetados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogêneos (VELHO, 1994), de maneira que as normas sociais parecem incoerentes, frágeis e em conflito (VAN VALSEN, 1987). Aqui tentamos realizar uma dupla movimentação argumentativa: reconstruir descritivamente o campo que investigamos e traçar perspectivas de análise para o capítulo subsequente. O desafio desta seção foi narrar as práticas políticas na escola, evidenciando que os fazeres políticos são também objeto de análise antropológica (KUSCHNIR, 2007) e, para tal, devem ser descritos nos modos de agir politicamente realizados pelos atores envolvidos.

Etnografar estas práticas políticas permite-nos compreender como a política ocorre, mesmo nas micro-políticas escolares, e não como ela deveria ser. Por esta perspectiva antropológica podemos deduzir que as experiências sociais, tal como os projetos, não são vividos de maneira homogênea pelos indivíduos que o compartilham (VELHO, 1994), havendo diferenças de interpretação em decorrência de particularidades de status, trajetória, gênero ou geração. Sendo assim, poderíamos supor que a própria política define-se nas práticas sociais, evidenciada em tramas culturais visualizadas entre lógicas de

ação, projetos e seus campos de possibilidades (VELHO, 1994).

No quarto capítulo, expusemos algumas análises do material coletado na etnografia e nas entrevistas semi-estruturadas. O modo como interpretamos a questão da participação estudantil nas políticas escolares permitiu-nos reconhecer lógicas de ação que orientariam as ações destes atores. As lógicas de ação, segundo Dubet (1994), seriam decorrentes de análises da ação social, quando esta deixa de possuir um programa único e passa a ser lida como um processo social mais complexo do que uma ação teleológica – voltada a um fim exclusivo. Quando a questão é colocada em termos de experiência social, assim como argumentamos anteriormente, entendemos que o ator não está totalmente socializado, isto é, a noção de experiência só faz sentido se a ação não for redutível à subjetivação do sistema. O ator não é o social internalizado, como reiteram algumas perspectivas sociológicas, porque sua ação não é redutível a um programa único. Desta maneira, uma Sociologia da Experiência tem por objeto a subjetividade dos atores e, sendo compreensiva, exige a dupla recusa de um sujeito totalmente cego ou clarividente de suas condições sociais – o que pareceriam posturas de análise suspeitas ou ingênuas.

Quando observamos que a experiência do ator é produzida sob lógicas de ação, entendemos que cada ator adota registros de ação que são definidos por orientações culturais e por suas interações sociais. Estas orientações culturais trazem em si alguns princípios de ação, os quais acabam por regular ou normatizar as ações sociais. Sendo assim, não consideramos a participação estudantil como uma contraposição à gestão da educação, posição esta que faria uma relação de oposição entre Estado e sociedade, mas interpretamos a participação estudantil como constituinte dos modos de gestão da escola. Em nosso campo investigativo, paradoxalmente, o advento dos mecanismos instituídos à participação não significou maior acesso dos atores aos poderes de decisão, mas uma incorporação dos espaços e agentes da participação à dinâmica institucionalizada do Estado (da escola, especificamente).

Observamos, neste particular, uma sutil problemática nas práticas de participação discente. A referida participação não se faz na maioria das circunstâncias em que acompanhamos um espaço de confronto dos atores contra as políticas e a gestão escolar – o que pareceria típico daquelas ações de décadas atrás, mas há uma apropriação da participação como narrativa contemporânea dos modos de gestão das políticas escolares. A fala de um professor deixa clara esta visão, quando este reitera que “a escola precisa da participação dos alunos” ou “a escola quer que os estudantes participem”. Há, pois, um esforço em fazer da participação um instrumento de legitimidade a estes novos discursos de gestão das políticas públicas no Brasil, sendo para tal finalidade subtraída em sua representatividade ou redefinida sob um novo campo discursivo que lhe requer outras características.

Como desdobramentos desta tese, identificamos três lógicas de ação: participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares, participação como estratégia de relação com a instituição e participação como possibilidade de integração à dinâmica escolar. Precisamos ressaltar que estas categorias são construções complexas, que acabam por ser simplificadas para evidenciar alguns de seus traços mais gerais de uma maneira mais elucidativa.

A primeira lógica de ação que analisamos remete à participação como estratégia de relação do ator com a instituição escolar. Este sentido revela uma ambivalência entre duas dimensões, instituído e sociabilidade, o que produz um conjunto de imprecisões nas práticas destes sujeitos, ocasionando ações estratégicas destes nas relações com a instituição escolar. As imprecisões ficaram explícitas, por exemplo, no tensionamento em torno do voto nas eleições de líderes de turma, quando voto aberto e voto fechado tratavam da efetividade da participação estudantil no âmbito escolar. Vale a pena repetir que votar aberto era condição de possibilidade para a exposição de suas sociabilidades, de maneira que os grupos existiam na sala de aula e exporia essa segmentação ou, no mínimo, suas afinidades. A intervenção das equipes de

gestão no processo de definição dos líderes impunha o voto fechado, secreto, anônimo, imbuído de uma tendência de institucionalização.

A segunda lógica de ação que analisamos referia-se à participação como integração do indivíduo à dinâmica escolar. Mesmo tendo encontrado dinâmicas de descontinuidade destas próprias lógicas de ação, pareceu-nos que a idéia de integração do estudante à escola através da participação nos canais institucionalizados sugere que estes espaços conformam modelos de participar, apontam e elaboram perfis para seus integrantes. Se as práticas de participação discente na escola revelam uma tendência em integrar os atores na dinâmica escolar, isso decorre, em alguma medida, da própria revisão que a instituição escolar tem feito de seus modos de gestão na contemporaneidade. Por esta leitura, fica-nos evidente que a escola precisa da participação estudantil, como elemento de adesão, para gerir seus tempos e espaços de participação política. O que nos revela uma inversão no quadro de expectativas depositadas em torno da participação política, pois se, antes, o ator precisava participar para garantir seus direitos de cidadania, hoje, a instituição precisa da participação do ator. Há, nesta inversão, algo de importante para pensarmos as lógicas de ação política na escola: *os modos de gestão da escola dependem da integração participativa (voluntária, mas não autônoma) dos usuários da educação pública.*

A terceira lógica de ação remete-nos a refletir sobre a participação como expressão da desigualdade dos méritos escolares, o que se explicita nas eleições para representantes discentes no Conselho Escolar. Os discentes são convidados a participar destes colegiados em virtude de sua atuação escolar. Sendo 'bom aluno', designação valorativa que por vezes é usada para justificar estas práticas, o estudante é convidado a fazer parte. O que, hipoteticamente, nos provoca a reconhecer que a participação escolar é definida pela apropriação que o próprio ator faz da escola em sua experiência, de maneira que estes processos também são definidos pelos méritos escolares. Todavia, mesmo estes atores de méritos institucionalmente reconhecidos admitem que sua participação seja parcial. Porém, quando dizemos que a participação é parcial,

não significa que acreditemos na plenitude da participação, o que demonstraria uma noção essencialista de participação. Reparamos, sim, na parcialidade das ações participativas decorrentes dos modos de apropriação – característica dos modos de gestão escolar na contemporaneidade.

É bem verdade que este estudo não teve a pretensão de responder definitivamente às questões que se propôs a investigar. Apresentou algumas possibilidades analíticas, mas conhecemos alguns de seus limites. Outros serão apontados por seus possíveis leitores. Um dos limites que percebemos refere-se à opção empírica que realizamos - duas escolas em municípios com características sócio-políticas semelhantes, escolha esta que pode ter inibido parte dos elementos comparativos presentes entre ambas as escolas, caso falássemos em regiões diferenciadas. Outro limite visto refere-se ao fato de ambas as escolas não apresentarem grêmios estudantis atuantes, o que parece uma situação típica neste contexto, mas se tivéssemos analisado a atuação de uma destas agremiações, poderíamos ter ampliado o escopo analítico da pesquisa realizada.

As respostas em qualquer um dos casos seriam provisórias, assim como nossas constatações se fazem provisórias. No entanto, deste estudo etnográfico sobre as experiências sociais e lógicas de ação política na escola pública recolhemos considerações que nos permitem afirmar algumas idéias sobre a investigação realizada. Poderíamos afirmar, desde nosso referencial teórico e metodológico, que a política como noção antropológica é construída nas práticas sociais dos atores envolvidos nestas dinâmicas. Em seguida, reafirmamos que a política, ou as políticas (públicas ou não), são de interesse investigativo na contemporaneidade, sobretudo quando procuramos a ação de seus implementadores (SOUZA, 2003). Sendo assim, afirmamos que sociologicamente a participação política é definida nas práticas sociais quando os atores elaboram também suas experiências sociais nestes processos (DUBET, 1994). Tal como observamos, portanto, em nosso estudo, a participação estudantil tem sido redefinida nas tramas contemporâneas dos modos de gestão

das políticas escolares, de maneira que se torna incorporada à institucionalidade através de mecanismos que garantem legitimidade à gestão. Os atores, porém, desarticulam estas dinâmicas em suas interações (CÂNDIDO, 1971), uma vez que ocorrem descontinuidades destas ações políticas nas lógicas de ação.

Se concordarmos com a observação de Touraine (1998, p. 289), iremos admitir que, na contemporaneidade, a democracia desloca-se para a base: da relação entre o Estado e o sistema político ela se desloca para a relação do sistema político com os atores sociais. Neste sentido, um conjunto de interrogações advém da pesquisa que realizamos e mesmo novas questões chegam em decorrência das leituras realizadas. Dentre estes questionamentos, ousaríamos sugerir para estudos posteriores duas possibilidades de derivas analíticas decorrentes desta dissertação. A primeira aponta-nos para uma inserção investigativa que nos ajude a compreender o que vimos como “estilos de participar” (SILVA, 2008), isto é, as táticas e estratégias empregadas pelos atores sociais para marcarem sua ação participativa nos espaços urbanos, possivelmente as políticas de juventude seriam um deslocamento interessante. A segunda deriva analítica, dentre tantas possíveis, seria investigarmos a participação social dos atores em outras políticas públicas urbanas, sobretudo aquelas presentes em nosso campo de investigação – a Serra Gaúcha, como as políticas de turismo e desenvolvimento urbano.

Para finalizar, afirmamos que em nossa formação de pesquisador evidenciou-se que a atitude investigativa, curiosa e criativa do cientista social determina seu modo de olhar para as realidades. Coloca dúvidas naquilo que se supõe óbvio. Problematiza. Interroga. Pergunta. Provoca. Desconfia. Ironiza. Tais atitudes teriam por pressuposto nossa incapacidade de responder a todas as perguntas, a todos os dilemas ou a todos os tensionamentos, uma vez que, em Simmel, somos todos fragmentos, somos inconclusos, assim como este caráter fragmentário revela nossa busca pela alteridade, pela interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, J. A. Escola e Democracia: aproximações à transmissão cultural. Revista Educação UNISINOS. N° 13, Vol. 7, 2003 p. 13-25

AMARAL, A. L. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.) Gestão educacional: Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99

APPLE, M. e BEANE, J. Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

BARROSO, J. O reforço da autonomia e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C.(org) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-32

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In:____. (org) Gestão Democrática. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2002. p. 7-30

BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOBBIO, N. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BLUMER, H. El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora, s/d.

CANDAU, Vera (coord.) Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: FORACCHI, M.M.; PEREIRA, L. Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

COHN, G. A teoria da ação em Habermas. In: CARVALHO, M. C. B. (org.) Teorias da Ação em Debate. São Paulo: Cortez, 1993. p. 65-78

COSTA, D. M. Tempos de democracia e participação: o Conselho Escolar como possibilidade de desconcentração do poder. Revista Educação UNISINOS. N° 15, Vol. 8, 2004.

CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.) Gestão educacional: Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-21

DOMINGUES, J. M. Teorias Sociológicas no Século XX. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____.; AVRITZER, L. (org.) Teoria Social e Modernidade no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.(org) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-96

DUBET, F. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____.; MARTUCELLI, D. En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1996.

_____. As desigualdades multiplicadas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. La escuela de las oportunidades – ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2005.

DUGUIT, L. Os elementos do Estado. 2ª ed. Lisboa: Editorial Inquérito, s/d.

DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, N. S. C. A Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: _____. (org.) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-115

FLORENZANO, M. Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno no ocidente. Lua Nova, Vol. 71, 2007, p. 11-39.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. Educação & Sociedade. Vol. 23, Nº 80, 2002.

GADEA, C. A. Paisagens da Pós-modernidade: Cultura, Política e Sociabilidade na América Latina. Itajaí: Ed. Univali, 2007.

GAIGER, L. I. G. Por uma Sociologia Dialógica. Estudos Leopoldenses. Série Ciências Humanas, Vol. 35, Nº 155, 1999. p. 21-37.

GASTALDO, E. “O complô da torcida”: futebol e performance masculina em bares. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, Nº 24, Vol.11, 2005, p. 107-123

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOETHE, J. W. Os Sofrimentos do Jovem Werther. Porto Alegre: L&PM, 2005.

GOFFMAN, E. Manicômios, Prisões e Conventos. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONDRA, J. G. Excelência e exclusão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.) A democracia no cotidiano da Escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 35-60

GOULART, P. S. S. Avaliar é praticar democracia? In: OLIVEIRA, I. B. (org.) A democracia no cotidiano da Escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GUTIÉRREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C.(org) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-76

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10ª ed. Rio de Janeiro, DP & A, 2005.

HÖFFE, O. Valores em instituições democráticas de ensino. Educação e Sociedade, Nº 87, Vol. 25, 2004.

KANT, I. Pedagogia. Madrid: Akal, 1983.

KRISCHKE, P. Aprendendo a Democracia na América Latina: atores sociais e mudança cultural. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C.(org) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58

KUSCHNIR, K. Antropologia e política. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº 64, Vol. 22, 2007 p.163-167

LOPES, J. R. Exclusão Social, Privações e Vulnerabilidade: uma análise dos novos condicionantes sociais. São Paulo em perspectiva, Nº 1, Vol. 20, 2006, p. 123-135

LUZ, M. T. O interacionismo simbólico: breve exposição de uma corrente acionalista em ciências sociais. In: Carvalho, M.C.B. (org.) Teorias da Ação em Debate. São Paulo: Cortez/PUC, 1993.

MANNHEIM, K. A Crise da Sociedade Contemporânea. In: FORACCHI, M.M.; PEREIRA, L. Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 321-342

_____. Educação e Planejamento. In: FORACCHI, M. M.(org) Karl Mannheim – Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 152-200.

MARQUES, L. R. O Projeto Político pedagógico e a Construção da Autonomia e da Democracia na Escola nas representações sociais dos conselheiros. Educação & Sociedade. Nº 83, Vol. 24, 2003.

MARTINS, C. B. O que é Sociologia. 38ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo, Martin Claret, 2001.

MELUCCI, A. A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O Jogo do Eu – A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

NETTO, J. P. Nótula à teoria da ação comunicativa, de Habermas. In: CARVALHO, M. C. B. (org.) Teorias da Ação em Debate. São Paulo: Cortez, 1993. p. 51-64

OLIVEIRA, I. B. (org.) A democracia no cotidiano da Escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIVA, V. (org.) Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PARO, V. H. Por dentro da Escola Pública. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org.) A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 300-307

_____. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PARSONS, T. A emergência do conceito de sociedade como categoria sociológica. In: FERNANDES, F. Comunidade e Sociedade. São Paulo: Nacional/Edusp, 1973. p.269-285

PASTORINI, A. Quién mueve los hilos de las políticas sociales? Avances y limites em la categoria “concessión-conquista”. In: BORGIANNI, E.; MONTAÑO, C. (orgs.) La Política Social Hoy. São Paulo: Cortez, 2000.

PAZETO, A. E.; WITTMANN, L. C. Gestão da Escola. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997. Campinas: Autores Associados, 2001.

PEIRANO, M. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PÉREZ, C. L. V.; ARAÚJO, M. S. Um jogo de luz e sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. Nº 33, Vol. 11, 2006. p. 461-469

PINTO, C. R. J. Teorias da Democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo Social – Revista de Sociologia da USP. Nº 2, Vol. 17, 2005. p. 335-350.

SHIROMA, E.O.; MORAES; M.C.M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, R. M. D. Participação Estudantil e as normas em conflito: leituras antropológicas. Cadernos Camilliani, Nº 1, Vol. 9, 2008, p. 25-34

SIMMEL, G. Sociabilidade – Um exemplo de Sociologia Pura ou Formal. In: MORAES FILHO, E. (org.) Georg Simmel: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181

_____. Sociología – Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza, 1986.

_____. Questões Fundamentais da Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMETTE, I. E. Cidadania na Escola: limites e possibilidades na prática educativa. Revista Educação Unisinos, Nº 3, Vol. 19, 2006. p. 243-251

SOUZA, C. O estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Nº 51, Vol. 18, 2003. p. 15-20

SPÖSITO, M. P. A Ilusão Fecunda: A luta por Educação nos Movimentos Populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação e Sociedade, Campinas, Nº 92, Vol. 26, 2005 p. 889-890

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, F. Comunidade e Sociedade. São Paulo: Nacional/Edusp, 1973. p. 96-116

TOURAINÉ, A. O Retorno do Actor – Ensaio de Sociologia. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

_____. Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. ; KHOSROKHAVAR, F. A procura de si – Diálogo sobre o sujeito. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje. São Paulo: Vozes, 2006.

VALDIVIESO, P. Educación ciudadana, participación y democracia: ciudadanía, derechos y justicia: perspectiva chilena. Revista Educação Unisinos. Nº 2, Vol. 9, 2005. p. 130-144

VALLE, L. Democracia e Movimentos Instituintes. Revista Brasileira de Educação. Nº 33, Vol. 11, 2006. p. 541-548

VAN VELSEN, J. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. In: FELDMAN-BIANCO, B. (org.) A Antropologia das sociedades contemporâneas. São Paulo: Global, 1987.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.) A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WEBER, M. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WIEVIORKA, M. Em que mundo viveremos? São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZNANIECKI, F. A escola como um grupo instituído. In: FORACCHI, M.M.; PEREIRA, L. Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.