

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CÂMPUS DE MARÍLIA

ALAN DA SILVA MARQUES

A PARTICIPAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA  
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

MARÍLIA

2021

ALAN DA SILVA MARQUES

A PARTICIPAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA  
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Dal Ri

Financiamento: CAPES – PROEX / CNPq

MARÍLIA

2021

M357p	<p>Marques, Alan da Silva</p> <p>A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais / Alan da Silva Marques. -- Marília, 2021</p> <p>124 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientadora: Neusa Maria Dal Ri</p> <p>1. Educação. 2. Participação estudantil na educação. 3. Associações estudantis. 4. Escolas públicas Organização e administração. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ALAN DA SILVA MARQUES

A PARTICIPAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA  
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Dal Ri  
UNESP — Câmpus de Marília, SP

2º Examinador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres  
UNESP — Câmpus de São José do Rio Preto, SP

3ª Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érika Porceli Alaniz  
UEMS — Câmpus Campo Grande, MS

Marília, 16 de abril de 2021.

Dedico este trabalho à memória dos estudantes brasileiros que foram torturados ou que tiveram suas vidas ceifadas pelos órgãos de repressão do Estado. Lutemos pela verdade, pela memória e pela justiça.

## AGRADECIMENTOS

De modo especial, meus mais sinceros agradecimentos.

A minha orientadora, professora doutora Neusa Maria Dal Ri, pela paciência, pela orientação, pelo apoio e pelos ensinamentos essenciais.

Ao professor Julio Cesar Torres e à professora Érika Porceli Alaniz, pelas contribuições e pelas correções, como banca examinadora, essenciais para a pesquisa e pela amizade construída.

A minha família, Eliana, Onivaldo e Luan, pelo incentivo e pelo apoio, bem como à minha companheira, Jaqueline, pelo amor, pela paciência e pelo incentivo pleno.

Aos amigos, de vida e de universidade, em especial, Luis, Marcos, Aline, Bruno, Juliana, Adriele, Natália, Wanessa, Jean, e à professora Fernanda Motta de Paula Resende, pelas conversas, pelas dicas, pelas ajudas, pelo carinho e por me apoiarem.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pelas contribuições e discussões que me ajudaram no percurso dessa pesquisa.

A Universidade Estadual Paulista (Unesp), minha *alma mater*, especialmente ao câmpus de Marília e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências.

A CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que financiou de 01 de abril de 2019 a 28 fevereiro de 2021 (Processo n. 133173/2019-4).

A partir dessa conclusão, as ruas ganham um novo estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhe é negado nos bancos universitários: a realidade brasileira. Aprendida nas ruas, essa matéria faz parte de um curso não oficial muito mais amplo, que poderia ser chamado de politização e liderança, e que terá, certamente, reflexos decisivos na história futura do Brasil. (POERNER, 2004, p. 40-41).

## RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado em Educação buscou compreender a atual situação dos grêmios estudantis, frente às políticas educacionais de natureza neoliberais. O problema de pesquisa pode ser compreendido pelo seguinte questionamento: as políticas educacionais neoliberais incidem na organização e no funcionamento dos grêmios estudantis, no sentido da participação dos estudantes na gestão escolar em escolas da rede estadual paulista? Se sim, como ocorre essa influência? Trabalhamos com a hipótese de que as políticas educacionais neoliberais influenciam na organização e no funcionamento dos grêmios estudantis, precarizando a participação dos estudantes na gestão escolar das escolas de Ensino Médio da rede estadual paulista. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar se as políticas educacionais neoliberais induzem a organização e o funcionamento dos grêmios estudantis e sua participação na gestão das escolas. Como objetivos específicos, buscamos compreender e descrever o processo histórico da organização estudantil secundarista durante o século XX, bem como os conceitos de gestão democrática e de participação, identificando e avaliando fontes que analisam os grêmios estudantis com relação à organização, a participação e ao funcionamento das entidades; identificar e analisar as políticas públicas para o grêmio estudantil dos governos do Estado de São Paulo, após os anos de 1990, e analisando as relações de poder presentes na participação dos alunos na gestão das escolas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir do levantamento de obras sobre a temática, em bases de dados on-line: a Athena, da Unesp; a OASISBR; e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa documental foi realizada a partir de levantamento nas bases de dados de legislação do SEDUC/SP e da base de dados de pesquisa de legislação estadual da Alesp. As categorias de análise desta pesquisa são a história dos grêmios estudantis, a participação dos alunos na gestão da escola, as relações de poder existentes na escola e a percepção dos alunos sobre a gestão democrática. No primeiro capítulo, abordamos o processo sócio-histórico de construção dos grêmios estudantis e sua relação com o movimento estudantil secundarista, passando pelas grandes campanhas de luta e fundação das entidades nacionais. Abordamos, também, o processo da Ditadura Civil-Militar e o de redemocratização, as políticas neoliberais, as relações dos governos com essas políticas e os movimentos de resistência dos secundaristas a essas políticas, com destaque para a atuação autônoma dos secundaristas contra a política de reorganização escolar. No segundo capítulo, discutimos o princípio da gestão democrática na CF de 1988 e na LDB de 1996, lutas dos defensores da escola pública e foram analisadas as políticas neoliberais do protagonismo juvenil e do empreendedorismo. O terceiro capítulo aborda os conceitos de gestão democrática, de participação liberal e crítica, bem como os colegiados escolares e a atuação dos grêmios estudantis. Por último, avaliamos se os grêmios estão participando na gestão das escolas e no Conselho Escolar. Concluimos que as políticas neoliberais inibem e precarizam a participação dos alunos, tanto nos grêmios estudantis, como na gestão escolar.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Grêmio estudantil. Participação.



## ABSTRACT

This Master's in Education research sought to understand the current situation of student unions front the neoliberal educational policies. The research problem can be understood by the following question: do neoliberal educational policies affect the organization and functioning of student unions, in the sense of student participation in school management in São Paulo (state)? If so, how does this influence occur? We work with the hypothesis that neoliberal educational policies influence the organization and functioning of student unions, worsening student participation in the school management of secondary schools in São Paulo (state). This research aimed to investigate and analyze whether neoliberal educational policies induce the organization and functioning of student unions and their participation in the management of schools. As specific objectives we also intended to understand and describe the historical process of the high school student organization during the 20th century; perceive the concepts of democratic management and participation; identify and evaluate sources that analyze student associations in relation to the organization, participation and functioning of the entities; to identify and analyze the public policies for the student union of the governments of São Paulo (state), after the 90s; to analyze the power relations present in the participation of the students in the management of these schools. The methodology used was bibliographic research and documentary research. The bibliographic research was made from the survey of works based on the theme, in the online databases Athena, from Unesp; OASISBR, and the CAPES Thesis and Dissertations Catalog. The documentary research was carried out based on a survey in the databases of legislation of SEDUC / SP and on the state legislation of Alesp. The categories of analysis for this research are the history of student unions, student participation in school management, power relations existing at school and students' perception of democratic management. In the first chapter, we discuss the socio-historical process of building student unions and their relationship with the secondary student movement, going through the great campaigns of struggle and foundation of national entities. We also approached the Civil-Military Dictatorship and the re-democratization processes, neoliberal policies, government relations with these policies and the movements of resistance of high school students to these policies, with emphasis on the autonomous performance of high school students against the policy of school reorganization. In the second chapter, the principle of democratic management was discussed in the 1988 FC and in the 1996 LDB, the struggles of public school defenders and the neoliberal policies of youth leading role and entrepreneurship were analyzed. In the third chapter, we deal with the concepts of democratic management, liberal and critical participation, school collegiate bodies, and the performance of student unions. Finally, we assess whether the unions are participating in the management of schools and the School Council. We conclude that neoliberal policies inhibit and worsening student participation, both in student unions and in school management.

**Keywords:** Democratic management. Student union. Participation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Documentos que contêm políticas propostas para a juventude relacionada com o conceito de protagonismo juvenil .....	74
<b>Quadro 2.</b>	Atos normativos da SEDUC/SP referente à concessão de bônus aos integrantes do Quadro do Magistério pela existência de grêmio estudantil na UE .....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI	Ato Institucional
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
APM	Associações de Pais e Mestres
Arena	Aliança Renovadora Nacional
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CE	Conselho Escolar
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i>
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DOI-Codi	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
ENE	Encontro Nacional de Estudantes
ENES	Encontro Nacional dos Estudantes Secundaristas
ESG	Escola Superior de Guerra
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FMP	Frente de Mobilização Popular
FPN	Frente Parlamentar Nacionalista

GD	Gestão democrática
GE	Grêmio estudantil
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libelu	Liberdade e Luta
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação
MES	Movimento Estudantil Secundarista
MME	Projeto Memória do Movimento Estudantil
MR8	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
Oban	Operação Bandeirante
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEI	Programa de Ensino Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Popular
PPS	Partido Popular Socialista
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDN	União Democrática Nacional
UJC	União da Juventude Comunista
UJS	União da Juventude Socialista
UMES	União Municipal dos Estudantes Secundaristas
UPES-PR	União Paranaense dos Estudantes Secundaristas
UPES-SP	União Paulista dos Estudantes Secundaristas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNES	União Nacional dos Estudantes Secundários

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>2. Capítulo I — Breve panorama histórico do Movimento Estudantil Secundarista no Brasil.....</b>	<b>19</b>
2.1. As origens dos grêmios estudantis no Brasil.....	20
2.2. Da fundação da UBES até o ano de 1964.....	25
2.3. A atuação dos estudantes secundaristas de 1964 a 1977 .....	30
2.4. A retomada da luta do MES, a Lei da Anistia e a redemocratização .....	38
2.5. O MES a partir de 1985: a redemocratização e atuação em tempos neoliberais.....	44
2.6. O movimento estudantil secundarista diante das políticas dos governos Lula e Dilma (2003-2016).....	48
2.6.1. A primavera dos estudantes (2015-2016): o MES paulista.....	55
<b>3. Capítulo II — Reformas administrativa e educacional e políticas neoliberais atuais para a juventude: do Movimento da Constituinte ao Estado neoliberal.....</b>	<b>62</b>
3.1. O princípio de gestão democrática na legislação federal brasileira: Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inserido em um Estado neoliberal .....	62
3.2. Políticas neoliberais atuais para o setor estudantil: protagonismo juvenil e empreendedorismo.....	73
<b>4. Capítulo III — Gestão democrática na escola pública, grêmios estudantis e participação dos estudantes .....</b>	<b>85</b>
4.1. Algumas considerações sobre o princípio da gestão democrática na escola pública: conceito e principais elementos.....	85
4.2. Participação democrática.....	89
4.2.1. Democracia liberal.....	89
4.2.2. Perspectiva crítica da democracia liberal .....	92
4.3. Participação democrática na escola .....	94
4.3.1. Conselho de Escola.....	94

4.3.2. Associação de Pais e Mestres .....	96
4.4. Participação dos estudantes no grêmio estudantil .....	100
4.5. Participação dos estudantes na gestão democrática.....	108
<b>5. Conclusão .....</b>	<b>114</b>
<b>Referências .....</b>	<b>118</b>

## 1. Introdução

Esta dissertação de Mestrado em Educação é intitulada *A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais*. A pesquisa contou com financiamento da CAPES<sup>1</sup> e com financiamento do CNPq<sup>2</sup>, sob a orientação da professora doutora Neusa Maria Dal Ri, na Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília, da Universidade Estadual Paulista.

Os grêmios estudantis (GE) são entidades de representação e de participação sociopolítica dos alunos da Educação Básica nas escolas. Essas entidades foram construídas em um longo percurso histórico do movimento estudantil secundarista (MES). Durante esse processo, houve muita luta dos estudantes, tanto em torno de temas que interessam à sociedade como um todo, quanto de temas educacionais. Com a promulgação da Lei do Grêmio Livre (Lei n. 7.398) em 1985, decorrente de anos de luta dos secundaristas, garantiu-se o direito de reorganização dessas entidades, após um período de ilegalidade posta pelos governos autoritários militares. Todavia, essa circunstância não garante que os alunos estejam politicamente organizado e que os GE estejam participando da gestão das escolas.

Nesse contexto, o presente trabalho busca compreender a atual situação sociopolítica dos GE diante das políticas educacionais de natureza neoliberais. Isso, pois, na fase neoliberal, o capitalismo vem produzindo políticas públicas, voltadas para a juventude, tais como, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo, que não passam pela participação política e cidadã dos jovens. Pelo contrário, contribuem para os afastar da política e da reflexão crítica.

O problema de pesquisa definido foi elaborado da seguinte forma: *as políticas educacionais neoliberais<sup>3</sup> incidem na organização e no funcionamento dos grêmios estudantis, no sentido da participação dos estudantes na gestão escolar em escolas da rede estadual paulista? Se sim, como ocorre essa influência?* Trabalhamos com a hipótese de que as políticas educacionais neoliberais influenciam na organização e no funcionamento dos GE, no sentido de precarizarem a participação dos estudantes na gestão escolar das escolas de Ensino Médio da rede estadual paulista.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar se as políticas educacionais neoliberais influenciam na organização e no funcionamento dos GE e na sua

---

<sup>1</sup> Vigência de 01 de março de 2019 a 31 de março de 2019. Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Vigência de 01 de abril 2019 a 28 de fevereiro de 2021. Processo n. 133173/2019-4.

<sup>3</sup> Este trabalho não analisará todas as diferentes políticas educacionais neoliberais, apenas os aspectos que interseccionam com nosso objeto de estudo.



participação na gestão das escolas. Como objetivos específicos, pretendemos compreender e descrever o processo histórico da organização estudantil secundarista durante o século XX; compreender os conceitos de gestão democrática (GD) e de participação; identificar e avaliar fontes que analisam os GE com relação à organização, à participação e ao funcionamento das entidades; identificar e analisar as políticas públicas para o grêmio estudantil dos governos do Estado de São Paulo, após os anos de 1990; e analisar as relações de poder presentes na participação dos alunos na gestão das escolas.

Utilizamos dois procedimentos básicos de investigação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental<sup>4</sup>. No primeiro momento, procedemos à pesquisa bibliográfica para ampliar e para consolidar nosso quadro de referência teórico. As fontes preliminares foram indicadas pela professora orientadora, por outros pesquisadores e por alunos no Seminário de Pesquisa Interno do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) e no Seminário de Pesquisa do PPGE da FCC/Unesp de Marília. A bibliografia foi levantada, também, em outras fontes, como em algumas bases de dados on-line significativas, a saber: (i) Athena da UNESP; (ii) portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OASISBR); e (iii) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados foram satisfatórios para a nossa pesquisa.

Para aprofundar a análise do objeto de estudo, realizamos, também, uma pesquisa documental, para o estudo do campo normativo acerca dos GE no Estado de São Paulo. A pesquisa documental foi realizada com levantamento nas bases de dados de legislação do Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) e na base de dados de pesquisa de legislação estadual da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp). Foram encontrados resultados relevantes, entre leis e atos normativos.

A partir do levantamento do material, procedemos à seleção, à leitura e à documentação dos textos, das legislações e dos documentos oficiais. Com o suporte teórico adquirido, por meio das leituras, passamos à problematização e à análise dos dados, com base nas categorias em estudo. As categorias de análise desta pesquisa foram a *história* dos GE, a *participação* dos alunos na gestão da escola, as *relações de poder* existentes na escola e a concepção dos alunos sobre a *gestão democrática*.

---

<sup>4</sup> Em decorrência da necessidade mantermos distanciamento social, por conta da pandemia da Covid-19, declarada em março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), causada por um novo vírus da família coronavírus, denominado SARS-CoV-2, seguindo as instruções sanitárias, o governo de São Paulo, orientado pela legislação federal, declarou como medida temporária e emergencial de prevenção de contágio a suspensão de aulas nas escolas públicas e particulares em todo o estado. Sendo assim, tivemos de reorganizar esta pesquisa e cancelar a pesquisa empírica prevista no projeto de pesquisa inicial. Optamos por ampliar a coleta os dados na pesquisa bibliográfica e documental.

O movimento estudantil (ME) é um movimento social construído, historicamente, por estudantes de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino. No entanto, tradicionalmente, divide-se o ME em movimento estudantil secundarista (MES) e movimento estudantil universitário. Salientamos que a literatura acadêmica utiliza, usualmente, a nomenclatura ME como sinônimo de ME universitário.

O ME universitário é formado por alunos do Ensino Superior e a principal entidade nacional que representa esse segmento é a União Nacional dos Estudantes (UNE). Quanto ao ME secundarista é composto por estudantes de instituições de Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Pré-vestibular. A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) é a entidade nacional de representação. Os GE são partes integrantes do MES, do qual fazem parte, também, entidades municipais, regionais e estaduais.

No capítulo I, fizemos um breve panorama histórico do MES no Brasil. Discutimos desde a fundação do primeiro grêmio estudantil, passando pelos precedentes da fundação da UNES/UBES. Retomamos o contexto político das lutas estudantis dos estudantes secundaristas desde a sua fundação até o golpe de civil-militar, em 1964. Descrevemos a atuação do MES na conjuntura da Ditadura Civil-Militar até a volta dos estudantes às lutas nacionais e o esforço pela redemocratização do país. Apresentamos a atuação do MES no cenário do Brasil redemocratizado e as novas lutas no atual contexto de um Estado neoliberal. Foi necessário, neste momento, descrever, também, os atuais acontecimentos dos governos Lula e Dilma em relação à conjuntura neodesenvolvimentista. Abordamos, por fim, brevemente a *primavera dos estudantes*, que ocorreu em 2015 e em 2016, focalizando as ocupações no Estado de São Paulo.

No capítulo II, versamos sobre o princípio de gestão democrática na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Evidenciamos o trabalho realizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na construção desse princípio na educação pública. Abordamos, também, o jogo político realizado pelos agentes comprometidos com interesses privados na educação, por meio de agências multilaterais. Concluimos o capítulo com a análise do protagonismo juvenil e o empreendedorismo nas políticas educacionais.

No capítulo III, tecemos breves considerações sobre o princípio da gestão democrática (GD) na escola pública. Descrevemos o conceito de participação em suas duas concepções, a saber: (i) a concepção liberal, que é a participação representativa, e (ii) a concepção crítica da concepção liberal, a participação direta. No capítulo, foram revisados, também, dois importantes órgãos colegiados da escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho

de Escola (CE). Desenvolvemos, assim, um breve histórico de cada um desses órgãos e sua importância para a participação da comunidade escolar. Verificamos a importância dos GE, a participação dos alunos nessas entidades e a participação dos alunos no CE. Seguem, ao fim, nossas considerações e as referências utilizadas.

## 2. Capítulo I — Breve panorama histórico do Movimento Estudantil Secundarista no Brasil

Apresentamos, neste capítulo, um breve panorama histórico do ME secundarista no Brasil. Dividimos o capítulo em seis partes, com o intuito de mantermos uma sequência cronológica. Esse sentido foi quebrado em alguns trechos devido a explicações históricas e conceituais.

O MES organizado surge durante o século XX, com a formação dos GE nas escolas de 1º e 2º graus e com entidades regionais. Contudo, foi durante a Fundação da Entidade Nacional dos Estudantes Secundaristas, em 1948, que as lutas desses estudantes tomam proporções e destaques nacionais. Na primeira parte do capítulo, abordamos a fundação do primeiro grêmio estudantil em São Paulo, passando pelos precedentes da fundação da União Nacional dos Estudantes Secundários (UNES), que, posteriormente, os estudantes decidem registrar como União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). No entanto, devido a conflitos internos, coexistiram, por um determinado período, a UNES e a UBES. Essa parte termina com o congresso de reunificação das duas entidades.

Na segunda parte do capítulo, revisamos o contexto político da fundação da UNES e da ênfase das lutas estudantis dos estudantes secundaristas, desde a fundação até o golpe de Estado dado pelos militares em 1964. Descrevemos, na terceira parte do capítulo, a atuação do MES, na conjuntura da Ditadura Civil-Militar até o ano de 1977. Atuação essa que está correlacionada às fases do Regime, a saber: na primeira fase, os secundaristas mantiveram fortes atividades políticas e uma intensa oposição ao regime mesmo com as entidades de representação colocada na clandestinidade; na segunda fase, o MES atinge o ápice de manifestações em 1968, mas o ano acaba com o endurecimento do regime e forte repressão, e decorrência da publicação do AI-5. Essa fase é considerada de *arrefecimento* forçado das atividades dos secundaristas devido às torturas e assassinatos pelos agentes do Estado.

A quarta parte do capítulo, tratamos da volta dos estudantes às lutas nacionais e o esforço pela redemocratização do país. Aqui, abordamos a terceira fase dos secundaristas no período da Ditadura Civil-Militar. Nesse momento, impulsionam-se a criação de GE nas escolas.

A quinta parte do capítulo descreve a atuação do MES no cenário do Brasil redemocratizado e as novas lutas no atual contexto de um Estado neoliberal. Em 1985, promulga-se a Lei do Grêmio Livre, garantindo autonomia de organização e de funcionamento dos GE no Brasil. Em 1992, os secundaristas estiveram na *linha de frente* dos

protestos conhecidos como os *Caras-Pintadas* que resultou na renúncia do presidente da república, Fernando Collor de Melo. Analisamos, também, a atuação do MES contra as reformas do Estado, principalmente, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ao fim e ao cabo do capítulo, na sexta parte, abordamos as ações dos secundaristas durante os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, à frente do governo federal e a luta autônoma dos estudantes durante o processo de reorganização de ensino estadual paulista em 2015 e 2016.

## **2.1. As origens dos grêmios estudantis no Brasil**

O ME brasileiro acompanha a própria história do Brasil. Sua origem não está, portanto, restrita à criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, no caso dos estudantes universitários, e à criação da União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES), em 1948, posteriormente, registrada como União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), no caso dos estudantes secundaristas.

Segundo Poerner (2004), a primeira manifestação de estudantes, registrada no Brasil, ocorreu no período colonial, em 1710. Na época, um pouco mais de mil de soldados franceses invadiram o Rio de Janeiro. Mesmo com pouco armamento e em pouca quantidade, os estudantes resistiram e atacaram o grupo de soldados franceses, que fugiram. Contudo, é com a criação das entidades nacionais dos estudantes, na metade do século XX, que as lutas estudantis começam a ter uma estrutura mais organizada.

O interesse dos estudantes em atividades para discussões políticas, econômicas, sociais e culturais constitui-se em uma realidade que acompanha a história dos estudantes brasileiros. Portanto, consiste em um currículo oculto que, muitas vezes, o Estado e uma parcela da sociedade negam. Por isso, Poerner (2004) lança a proposição de desmistificar, em seu trabalho, a ideia de que *estudante só tem que estudar*. O autor apresenta várias campanhas, atividades de resistências a políticas micro e macrosociais, apoio a greves e a manifestações dos estudantes em vários períodos da história nacional. Nesse contexto, os GE têm suas origens nessas atividades extraclasse, sendo movidos por interesses partilhados entre si, e, assim, formaram uma entidade coletiva para os representar.

Esses interesses podem ser locais, i.e., dentro da própria escola ou da comunidade escolar, como, por exemplo, a discussão do regimento escolar ou do projeto político-pedagógico (PPP). Podem, também, ser interesses municipais, e.g., políticas de mobilidade

urbana para os alunos ou a discussão dos planos municipais de educação (PME) ou interesses estaduais, destacando-se o interesse dos alunos nas discussões das reformas educacionais implementadas pelo Governo Estadual ou o fechamento de salas de aulas das escolas estaduais. Em âmbito federal, verificamos interesses em leis de financiamento da educação, plano federal de educação, entre outros. Além de interesses internacionais, tal como a adesão às passeatas antinazistas dos anos de 1940.

Em relação à origem das entidades grêmios estudantis, segundo Cintra e Marques (2009), no livro sobre a história do ME secundarista do Brasil<sup>5</sup>, o primeiro grêmio estudantil surge no início do século XX em São Paulo.

De acordo com o jornalista Apolinário Rebelo, presidente da UBES na gestão 1983-85 e pesquisador do movimento estudantil, há indícios de que os secundaristas já se organizavam minimamente desde o começo do século 20. ‘Em 1902, surge o primeiro grêmio estudantil em São Paulo, que vai se fortalecendo. Mas eram grêmios recreativos, culturais, de lazer, de cultura’, declarou Apolinário ao MME. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 23).<sup>6</sup>

A formação dos GE, no início do século XX, deu-se através do incentivo à realização de atividades esportivas, culturais e de lazer. “Essa forma de organização perdurou por muitos anos, sendo atestada também por José Gomes Talarico, ‘o maior movimento estudantil antes foi através do esporte, inclusive o futebol, atletismo, natação’.” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 23).

Na Primeira República, houve um aumento de escolas em relação ao período monárquico. Com isso, houve o crescimento de GE e de entidades regionais. No entanto, Poerner (2004) faz uma importante consideração em relação ao ME. Com a fundação das entidades representativas nacionais dos estudantes, nas décadas de 1930 e de 1940, há um marco importante para o ME brasileiro. O autor considera que o ME, conseqüentemente o MES, antes da fundação da UNE tem um caráter mais transitório e regionalizado. Depois da fundação da entidade universitária, o ME tem uma “[...] tomada de consciência, quanto à necessidade da organização em caráter permanente e nacional da participação política estudantil [...]” (POERNER, 2004, p. 119).

---

<sup>5</sup> Este livro foi publicado pela UBES em parceria com a UNE.

<sup>6</sup> Segundo Araujo (2007), o MME é sigla do projeto *Memória do Movimento Estudantil*. O MME é uma parceria da UNE, da Fundação Roberto Marinho, do Museu da República e da Rede Globo, com patrocínio da Petrobrás. O projeto tem objetivo de resgatar e preservar a história da participação política da juventude no Brasil. O resultado do projeto deu origem a livros e a filmes. Atualmente, o site do projeto ([www.mme.org.br](http://www.mme.org.br)) está fora do ar.

As organizações estudantis precedentes à fundação da UNE visavam, somente, a problemas determinados e específicos, dissipando-se com mais recorrência. Por essa razão, Poerner (2004) qualifica todos os movimentos antes como transitórios, cuja característica principal era serem entidades regionalizadas, favorecidas pelo isolamento entre os estados.

Desse modo, as investidas dos estudantes de se organizarem nacionalmente, com pautas unificadas, foram tentativas frustradas antes da UNE, em decorrência dos aspectos já citados. Em decorrência desse cenário, o 1º Congresso Nacional de Estudantes realizado em 1910 e a campanha em favor de uma Federação de Estudantes Brasileiros em 1924 tiveram resultados de frustração para os estudantes, como explica o autor.

Baldadas haviam sido todas as tentativas de organização nacional do movimento, entre as quais o 1º Congresso Nacional de Estudantes, realizado em São Paulo, em 1910, e a campanha por uma Federação de Estudantes Brasileiros, lançada em 1924, através de *A Época*, revista dos acadêmicos da Faculdade Nacional de Direito, impressionados com o estágio de organização já logrado, pelo movimento estudantil argentino (POERNER, 2004, p. 120, grifo do autor).

Mesmo com o caráter regionalista houve uma intensificação da criação de GE, pelo ME secundarista, em várias escolas, a partir da década de 1930.

Experiências se multiplicavam por várias cidades, como na Salvador de 1933. ‘Tive contato com um grupo, no Ginásio da Bahia, que era do Partido Comunista, e entrei nessa célula’, afirma o ex-líder estudantil Fernando Sant’Anna. ‘As discussões eram coisas como, por exemplo, um programa que tentamos fazer logo no início da década de 30, que era ampliar o movimento estudantil no Ginásio, fundarmos grêmios. Lá no Ginásio da Bahia, fundamos o Grêmio do Ginásio da Bahia, o Ernesto Carneiro Ribeiro, um ginásio muito importante ali na Liberdade. Os outros ginásios também fundaram essas organizações, os grêmios, no sentido de criarem uma estrutura mais ampla possível’. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 24-25).

A estrutura criada pelo ME secundarista, seja pela criação e multiplicação de grêmios, seja por entidades regionais, foi apoiada e impulsionada pelo ME universitário, como reiteram Cintra e Marques (2009, p. 25): “[...] a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, ajudou a impulsionar esse processo. Embora tenha sido criada para representar os estudantes universitários, a UNE nunca negou espaço aos secundaristas.”.

Foi no período de 1945 a 1964 que o ME secundarista se consolidou em um movimento, nacionalmente, organizado. Como já afirmamos, o MES foi apoiado pelo ME universitário, em encontros realizados pela UNE. Os secundaristas, também, apoiaram-nos em

várias campanhas e lutas educacionais e políticas. Essa consolidação deveu-se ao fato da criação da entidade nacional dos secundaristas.

O alicerce para a construção da entidade nacional dos secundaristas, além do espaço que o MES tinha nos encontros da UNE, encontrava-se nos GE e nas entidades regionais dos secundaristas. Somava-se, a isso, uma conjuntura político-social de entusiasmo democrático do período.

De canto a canto do Brasil, entidades municipais e estaduais de estudantes secundaristas ganhavam forma. Já existiam, por exemplo, a União Colegial de Minas, o Centro Potiguar dos Estudantes, a União Fluminense dos Estudantes Secundários, a União Carioca dos Estudantes de Comércio, a União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Pará, a Associação dos Estudantes Secundários da Bahia, a União Paulista dos Estudantes Secundários e a União Paranaense dos Estudantes Secundários, além da já citada AMES. E todas essas entidades articularam a fundação da entidade nacional. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 36).

A entidade nacional dos estudantes secundaristas foi fundada no 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, em julho de 1948, na cidade do Rio de Janeiro, que, na época, era a capital do país, sob a denominação de União Nacional dos Estudantes Secundários (UNES). A entidade tinha como finalidade:

1) ‘manter a unidade estudantil em torno de deis<sup>7</sup> problemas’; 2) ‘desenvolver relações amistosas entre as unidades estudantis membros de sua organização’; 3) ‘cooperar com atividades representativas dos estudantes universitários e também de todas as organizações juvenis nacionais ou internacionais’; 4) ‘dispensar [...] assistência cultural, médica, jurídica, econômica e desportiva aos estudantes de todo o Brasil’; 5) ‘trabalhar pela solução dos problemas educacionais, econômicos, sociais, culturais e humanitários de estudante e do povo em geral’; 6) ‘bater-se, especialmente, em favor da elevação do nível do ensino secundário’. 7) ‘pugnar pela democracia e pelas liberdades fundamentais sem distinção de raça, sexo, posição social, credo político e religioso’; e 8) ‘promover e estimular as relações entre as organizações de jovens e particularmente os estudantes de todo o mundo’. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 43).

Em julho de 1949, o 2º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários elegeu uma nova diretoria e ocorreu a mudança de nome e de sigla da entidade, que passou a ser chamada de União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). A mudança foi sugerida pelos próprios estudantes secundaristas, como forma de se afirmarem enquanto um movimento

---

<sup>7</sup> A grafia *deis* consta no documento oficial da UNES. Não sabemos se foi um erro de escrita para a palavra dez ou se possui outro significado. Alguns autores, ao fazerem a citação, simplesmente omitem a palavra. Optamos por deixar a palavra como se encontra na citação dos autores que tiveram acesso ao documento original.



autônomo, que não seria confundido com a entidade parceira, UNE, dos estudantes universitários, o que, também, foi sugerido pela própria UNE.

No 4º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, em julho de 1951, na cidade de Salvador, houve um hiato na UBES motivado por disputas de poder. A União da Juventude Comunista (UJC), que mantinha hegemonia da direção da entidade nacional do MES, sofreu um duro golpe nesse congresso. Estudantes de orientação política de direita, ligados à União Democrática Nacional (UDN), abandonaram o congresso em andamento e foram até o cartório no Rio de Janeiro, onde estava registrada a UBES, e falsificaram a ata do congresso, registrando a diretoria, com Paulo Barbalho (UDN) na presidência da entidade. No entanto, na eleição da diretoria da UBES nesse 4º Congresso, os estudantes votaram na chapa de Tibério César Gadelha.

A partir de 1951 a UBES ficou rachada e passaram a coexistir duas entidades nacionais secundaristas. De acordo com Cintra e Marques (2009), uma era legítima, composta por direções de tendências de esquerda, a outra era uma diretoria golpista, sob o controle integralista. Os autores afirmam que o *grupo do Tibério* lutava para denunciar o golpe do *grupo do Paulo Barbalho*.

As duas diretorias usaram o mesmo nome da entidade, UBES. No entanto, a diretoria ilegítima, liderada por Barbalho, conseguiu, também, a expulsão da diretoria legítima do endereço na Praia do Flamengo, obrigando-os a ficarem sem endereço. Para se diferenciarem dos golpistas, aprovaram a mudança para o antigo nome da entidade.

Em meados de 1952, com o movimento dividido, a UNES realizou o Congresso Nacional dos Estudantes Secundários e elegeu Edson Fontoura seu presidente. Com a intenção de se diferenciar dos golpistas, o 'grupo do Tibério' resolveu atuar sob o primeiro nome da entidade - UNES (União Nacional dos Estudantes Secundários) - e também recorreu a registro em cartório. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 63-64).

A situação só mudaria no 9º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, ocorrido em Porto Alegre (RS), em julho de 1956. Nesse congresso, a UNES e a UBES decidiram reunificar-se e manterem-se como única entidade sob o nome União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

## 2.2. Da fundação da UBES até o ano de 1964

Na Quarta República Brasileira, de 1945 a 1964, ocorreu, no país, um processo de desenvolvimento nacional e de experiência democrática da sociedade brasileira. Foram garantidos, na Constituição dos Estados Unidos do Brasil (Constituição de 1946), os direitos civis e políticos e mantiveram-se os direitos sociais do Estado Novo. No período de 1937 a 1945, houve um processo de efervescência na política com uma crescente experiência de participação da sociedade nos debates de temas nacionais e o restabelecimento do pluripartidarismo. No campo educacional, houve uma expansão do ensino universitário.

Sobre o período em questão, Carvalho (2008) afirma que, com o fim do Estado Novo, ocorreram eleições para as esferas da República, a promulgação de uma nova Constituição, liberdade de imprensa e organização política e sindical. O autor é enfático ao afirmar que essa seria a primeira experiência democrática da história do Brasil.

A Constituição de 1946 manteve as conquistas sociais do período anterior e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos. Até 1964, houve liberdade de imprensa e de organização política. Apesar de tentativas de golpes militares, houve eleições regulares para presidente da República, senadores, deputados federais, governadores, deputados estaduais, prefeitos e vereadores. Vários partidos políticos nacionais foram organizados e funcionaram livremente dentro e fora do Congresso, à exceção do Partido Comunista, que teve seu registro cassado em 1947. Uma das poucas restrições sérias ao exercício da liberdade referia-se ao direito de greve. Greves só eram legais se autorizadas pela justiça do trabalho. (CARVALHO, 2008, p. 127).

Os movimentos estudantis secundarista e universitário tiveram um papel político importante na construção da democracia. Em seus congressos e na própria base, os GE, o MES discutia a realidade brasileira, tendo como pautas constantes temas políticos, econômicos e sociais do Brasil. Nesse período, o ME conseguiu construir suas entidades nacionais, a UNE e a UNES/UBES e constituiu-se, enquanto movimento social de grande mobilização.

Entre 1945 e 1964 o movimento estudantil brasileiro se consolidou como um movimento organizado, com grande capacidade de mobilização de massas e com uma direção política crítica e contestadora em relação ao Estado – enfim, como um ator político dos mais relevantes no cenário nacional. (ARAUJO, 2007, p. 62).

Os estudantes secundaristas participavam, conjuntamente, com os estudantes universitários, das campanhas propostas pela UNE, mesmo antes da fundação de sua entidade nacional, criada em 1948. No entanto, a partir da década de 1950, o MES, por meio da UBES, favorecido pelo contexto institucional da construção da própria entidade e pelo contexto político-social da época, estende as campanhas regionalizadas para grandes campanhas, tais como a campanha *O petróleo é nosso*, as das reformas do ensino, entre outras campanhas e reivindicações.

A campanha *O petróleo é nosso* surgiu em meados de 1947 e foi uma grande campanha em defesa do controle nacional sobre o petróleo. Mobilizou trabalhadores, intelectuais, militares e estudantes, especialmente, os secundaristas, que diligenciaram, nesse momento, como pauta de luta para além das questões educacionais.

Poerner (2004) afirma que a campanha foi “[...] lançada – a partir de conferências do general Horta Barbosa no Clube Militar – em 1947, no Rio, por Roberto Gusmão, e em São Paulo, por Rogê Ferreira, presidente do Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito da USP.” (POERNER, 2004, p. 42). Esses últimos eram da UNE e a entidade estava em uma fase de hegemonia socialista.

A palestra do general Júlio Horta foi precursora. Todavia, o lema *o petróleo é nosso* ganhou força depois de ter sido discutido e gritado em palavras de ordem por estudantes secundaristas do colégio Vasco da Gama, do Rio de Janeiro. Os alunos escreveram, nas paredes do colégio, *O petróleo é nosso* e, partir daí, a expressão ficou como um lema da campanha, popularizando-se. Essa campanha teve um cunho nacionalista por defender que o petróleo em terras nacionais deveria ser explorado pela estatal brasileira Petrobrás. A campanha só terminou em 1953, com a criação da Petrobrás, que instituiu o monopólio estatal do petróleo.

De 1947 a 1953 o país dividiu-se entre os ‘nacionalistas’, que achavam que o petróleo deveria ser explorado exclusivamente por uma empresa estatal brasileira, e os chamados ‘entreguistas’, aqueles que defendiam que a prospecção, refino e distribuição deveriam ser atividades exploradas por empresas privadas, estrangeiras que dominavam tecnologias mais modernas. Estes últimos tinham forte representação na grande imprensa. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 38).

Outra campanha engendrada pelo MES foi a luta pela reforma do ensino, em parceria com a UNE. A campanha tinha como pauta a discussão de uma educação de qualidade, o

reconhecimento da Escola Normal e de escolas técnicas, como curso secundário. Os estudantes almejavam uma reforma no ensino abrangente.

Na opinião de Dyneas, o legado dessa gestão foi o início de uma batalha em defesa do ensino de qualidade, atualizado e consistente. ‘Nós, de uma certa maneira, iniciamos essa batalha pelas transformações, pelas mudanças no ensino. E com isso nós conseguimos levar a discussão para outros segmentos da sociedade. Tiramos o movimento secundarista só daquele específico e passamos a discutir a reformado ensino, inclusive numa aproximação com o movimento universitário, porque os universitários se ressentiam muito disso. Quando os alunos chegavam à universidade, o que eles tinham que estudar não tinha nada a ver com aquilo que eles estudaram no colegial ou no científico. E a Lei de Diretrizes e Bases acabou atendendo a algumas reivindicações. Mas, em grande parte, foi um progresso’. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 67-68).

Outra manifestação de grande importância dos secundaristas cariocas, que gerou repercussão para os estudantes, foi a Greve dos Bondes de 1956, no Rio de Janeiro. Depois de um aumento da tarifa dos bondes, os secundaristas decidiram manifestarem-se e bloquearam as passagens dos bondes fazendo o Rio de Janeiro, capital do Brasil na época, parar.

A Light, empresa responsável pelas linhas de transporte coletivo no Rio de Janeiro, inesperadamente dobrou a tarifa de um para dois cruzeiros e passou a ser alvo de inúmeros protestos. ‘O Rio de Janeiro parou porque o bonde parou e as pessoas não conseguiam passar. Os estudantes juntavam em volta dos bondes. Eu me lembro que estava encarregada de uma esquina lá e, para preparar essa campanha contra o aumento das passagens dos bondes, a gente andou pelo Rio de Janeiro fazendo campanha’, fala a então presidente da UNES, Helga Hoffman. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 74).

A década de 1960 começa com o fim do governo de Juscelino Kubitschek<sup>8</sup>. JK foi um político de orientação desenvolvimentista e lançou o Plano Nacional de Desenvolvimento, chamado, também, de Plano de Metas. O plano visava impulsionar a diversificação e o crescimento da economia brasileira, colocando em prática a mudança da capital federal do Rio de Janeiro para o Planalto Central cumprindo, assim, a Constituição de 1946, que previa a mudança da capital brasileira.

Com o fim do governo de Juscelino, Jânio da Silva Quadros foi eleito presidente do Brasil, sendo apoiado pelo partido conservador UDN. Na eleição, foi reeleito o Vice-presidente da república, João Belchior Marques Goulart, mais conhecido como Jango. Vale ressaltar que devido à legislação eleitoral da época, os votos para presidente e para vice-

---

<sup>8</sup> Juscelino Kubitschek também conhecido pelo apelido JK foi presidente do Brasil durante 1956 a 1960.

presidente eram desvinculados, e Jango era oposição ao presidente eleito. Jânio e Jango tomaram posse na nova capital federal, em Brasília/DF. No entanto, o presidente Quadros renunciou ao cargo sete meses depois de tomar posse.

Com a presidência vaga, o Vice-presidente não conseguiu assumir, porque seu nome foi vetado pelos setores militares, por o considerarem comunista. Dessa forma, “[...] o principal legado do movimento estudantil de 1961 foi seu apoio à Campanha da Legalidade, que exigia a posse imediata de Jango na Presidência.” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 89).

Liderada por Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul, a *Campanha da Legalidade* pedia pela normalização do país e pela posse de Jango na presidência da república. Os discursos de Brizola foram transmitidos por mais de cem emissoras de rádio, criando a chamada *Rede Radiofônica Nacional da Legalidade* (CINTRA; MARQUES, 2009). Partidos políticos progressistas, intelectuais, sindicatos e estudantes participaram da *Campanha da Legalidade*. Os estudantes tiveram forte participação na campanha, a UNE transferiu a sede da entidade para o Rio Grande do Sul, no intuito de dar apoio a Brizola. A campanha termina com a instituição do sistema parlamentarista de governo e, com isso, João Goulart assumiu a presidência da república em 08 de setembro de 1961. Nesse primeiro momento, ele governou sob o sistema parlamentarista. No entanto, depois de um referendo, Jango assume em janeiro de 1963 em uma fase presidencialista, que dura até 31 de março de 1964.

João Goulart assume, sob o sistema presidencialista, um país à beira de uma guerra civil. Segundo Carvalho (2008), posterior ao plebiscito<sup>9</sup> que decidira pelo presidencialismo, houve uma radicalização da luta política *direita/esquerda*. Setores da direita e dos conservadores, civis e militares, começaram a traçar um caminho para o golpe de Estado que viria a se concretizar em 1964. Enquanto setores da esquerda política, sindical, estudantil e trabalhadora mobilizaram a favor das *reformas de base*. Jango adere ao projeto reformista de governo. As reformas de base foram definidas como “[...] termo geral para indicar reformas da estrutura agrária, fiscal, bancária e educacional.” (CARVALHO, 2008, p. 140).

Conforme Cintra e Marques (2009), o ME integrava um conjunto de forças, como a Frente de Mobilização Popular (FMP), a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), as Ligas Camponesas, a Ação Popular (AP), entre outros. O

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, decidimos utilizar o termo *referendo* ao invés de *plebiscito*, denominando-o de **Referendo de 1963**. No entanto, neste trecho, o autor citado utiliza o termo *plebiscito*. O Referendo de 1963 foi “instituído pela Emenda Constitucional n° 4, de 2.9.1961, para a manutenção ou não do regime parlamentarista. Era previsto como plebiscito a realizar-se em 1965, mas foi antecipado e chamado de **referendo** pela Lei Complementar n° 2, de 16.9.1962”. (BRASIL, 2021, grifo nosso)

ME propunha uma luta em prol das *reformas de base*, bem como a soberania nacional a partir da luta anti-imperialista.

O protagonismo estudantil, no entanto, não se resume às lutas do movimento. Em artigo, a historiadora Célia Maria Leite Costa assinala que, no governo Jango, ‘os estudantes estiveram sempre muito presentes no cenário político nacional, participando de campanhas e manifestações populares em prol da resolução de problemas econômicos, políticos e sociais do país, além de lutarem por suas reivindicações específicas’. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 91-92).

Em relação às lutas específicas do ME, os secundaristas do Brasil promoveram passeatas, greves por causa do aumento das tarifas escolares, dos preços dos bondes, etc. Muitos grêmios estudantis e entidades regionais organizaram e executaram as lutas. Sobre esse cenário, Cintra e Marques (2009) afirmam.

Uma das maiores lutas ocorreu em 1963, em protesto contra o aumento da tarifa de ônibus na recém-inaugurada capital federal. Conforme depoimento do historiador e ex-líder estudantil Daniel Aarão Reis ao MME, ‘era um motivo permanente de luta dos estudantes nos anos 1950 e 1960. Era-se contra o aumento das tarifas de ônibus, de cinema, de bonde, e havia muito quebra-quebra. Em Brasília, havia certa revolta estudantil contra o aumento de ônibus. Houve grande alarido, muitos ônibus foram virados, houve grandes manifestações’. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 93-94).

No dia 13 de março de 1964, aconteceu, no Rio de Janeiro, o Comício da Central em frente à estação da Central do Brasil. Com cerca de 150 mil pessoas presentes, o presidente Jango assinou dois decretos que faziam parte das reformas de base. Um decreto nacionalizava uma refinaria de petróleo e o outro desapropriava terras (CARVALHO, 2008). De acordo com Cintra e Marques (2009), várias entidades estudantis secundaristas estiveram presentes e apoiaram o discurso e as medidas anunciadas no comício pelo presidente.

No entanto, a resposta ao Comício da Central veio pela coalizão reacionária, civil e militar, na chamada *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, que aconteceu primeiramente em São Paulo, e depois em outras cidades brasileiras. O discurso inflamado dessa massa reacionária tinha um tom anticomunista, rotulando-o de comunista. Somada a essa opinião pública reacionária, houve a Revolta dos Marinheiros, no Rio de Janeiro, organizada pela *Central Intelligence Agency* (CIA, em português, Agência Central de Inteligência), vinculada ao governo dos Estados Unidos da América. O golpe já estava tramado, contando com um clima favorável. Assim, tropas de Minas Gerais e de São Paulo

marcharam em direção ao Rio de Janeiro. Jango vê-se derrotado e exila-se no Uruguai, no dia 31 de março de 1964 (CARVALHO, 2008).

A partir de 1º de abril de 1964 começa o período conhecido como Ditadura Civil-Militar, que durou até março de 1985. Ao longo desses vinte e um anos de regime ditatorial, houve restrições dos direitos políticos, civis e sociais. As restrições deram-se por meio da violência do Estado, principalmente de órgãos de repressão militar e paramilitar e por meio da censura.

### **2.3. A atuação dos estudantes secundaristas de 1964 a 1977**

O período da Ditadura Civil-Militar começa com exílio do presidente João Goulart, entre 31 de março e 1 de abril de 1964 e termina com a eleição indireta de Tancredo Neves para presidente da república do Brasil, em 1985. Para Carvalho (2008), a ditadura pode ser compreendida em três fases. A primeira fase vai de 1964 a 1968 e teve forte atividade de repressão aos opositores do regime no começo, com pequeno abrandamento ao longo da fase. No aspecto econômico, foi um período de combate à inflação, de queda do salário-mínimo e de pequeno crescimento econômico. Na segunda fase, de 1968 a 1974, considerada a *mais dura* da Ditadura Civil-Militar, houve forte atividade de repressão e de violência contra os opositores. Nessa fase, houve uma acentuação da desigualdade de renda, em decorrência do crescimento econômico e do decréscimo dos salários. A terceira fase (1974 a 1985) começa com eleição de Geisel e termina com o fim do mandato do presidente Figueiredo. Nessa fase, revogam-se algumas de leis de repressão e, na economia, um crescimento econômico, visto que a fase anterior foi abalada pela crise do petróleo em 1973 (CARVALHO, 2008).

Segundo Carvalho (2008), a radicalização dos militares, que culminou no golpe de 1964, decorre de uma divisão econômico-ideológica presente na sociedade, em especial nas facções da burguesia brasileira: de um lado, os nacionalistas; do outro, os conservadores. As alas militares conservadoras, sobretudo a antivarguista, elaboraram, na Escola Superior de Guerra (ESG), uma doutrina de segurança nacional e aproximaram-se do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1962 por empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro. Esses militares sentiam-se preparados para assumir o poder do país e, assim, fizeram-no. Vários membros do IPES compunham o governo ditatorial do presidente Castelo Branco, que foi o primeiro presidente militar do regime.

Os instrumentos legais utilizados pela ditadura foram os *atos institucionais*, que serviram de aparato jurídico para legitimar a ditadura. Ao todo, foram publicados 17 atos

institucionais entre 1964 a 1969. O primeiro foi o Ato Institucional n. 1 (AI-1), de 9 de abril de 1964, cassou os direitos políticos, por pelo menos 10 anos, de líderes políticos e sindicais, de intelectuais e de militares oponentes ao regime (CARVALHO, 2008). O Ato Institucional n. 2, de 27 de outubro de 1965, radicalizou ainda mais o primeiro ato, pois

[...] aboliu a eleição direta para presidente da República, dissolveu os partidos políticos criados a partir de 1945 e estabeleceu um sistema de dois partidos. O AI-2 aumentou muito os poderes do presidente, concedendo-lhe autoridade para dissolver o parlamento, intervir nos estados, decretar estado de sítio, demitir funcionários civis e militares. Reformou ainda o judiciário, aumentando o número de juízes de tribunais superiores a fim de poder nomear partidários do governo. O direito de opinião foi restringido, e juízes militares passaram a julgar civis em causas relativas à segurança nacional. (CARVALHO, 2008, p. 161).

É importante considerar a afirmação de Poerner (2004) de que “[...] a história da UNE e do movimento estudantil se confunde, a partir de 1964, com a história da repressão às liberdades e da intervenção estrangeira no Brasil.” (POERNER, 2004, p. 201). O ME secundarista organizado sofreu dura repressão dos órgãos de Estado e de seus agentes. Seu direito à organização política foi restringido, levando as entidades estudantis à ilegalidade.

Nesse primeiro momento da Ditadura Civil-Militar (1964 a 1968), os secundaristas mantiveram fortes atividades políticas, reivindicações e uma intensa oposição ao regime. Mesmo com a UBES extinta e os órgãos de representação estudantil sob controle do governo, com a Lei n. 4.464/1964, mais conhecida como Lei Suplicy (dada sua edição pelo Ministro da Educação, Flávio Suplicy Lacerda), os estudantes criaram entidades paralelas às oficiais. Para Cintra e Marques (2009), durante a gestão de Suplicy de Lacerda, entre 1964 a 1966, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi uma das principais instituições transformada em *modelo do anacronismo* do regime. A missão do MEC passou a ser a de destruir o ME e combater o pensamento crítico na educação. Portanto, a Lei n. 4.464/1964 veio como uma instrumentalização da repressão ao ME e às instituições educacionais.

Em decorrência da Lei Suplicy, os GE tinham de ser tutelados por um professor responsável e suas finalidades eram específicas: tinham de ser cívicos, sociais e desportivos, com limitação das manifestações culturais. Nesse sentido, vemos uma censura em todas as atividades organizadas pelos estudantes, em especial as políticas.

Em 1967, o MES teve de acentuar e de organizar suas lutas devido à forte repressão instaurada pelo governo. Por isso, realizaram, em 1967, o Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, depois de quatro anos sem conseguirem realizar. O congresso foi realizado no



Rio de Janeiro e aconteceu na chácara de um dirigente do ME secundarista (CINTRA; MARQUES, 2009).

As lutas estudantis e o processo de radicalização política que culminaram em 1968 começaram alguns anos antes, mais especificamente em 1966, quando ocorreram violentos confrontos entre estudantes e tropas policiais. Como o episódio conhecido como o Massacre da Praia Vermelha, em que vários estudantes foram encurralados e em seguida espancados pela polícia. (ARAUJO, 2007, p. 167).

O ano de 1968, considerado a segunda fase da Ditadura Civil-Militar, é, para o ME, um ano que atinge o ápice de intensa oposição ao regime político. Mesmo com toda a repressão, os estudantes organizados foram à luta. Com destaque para a luta dos estudantes na chamada *crise dos excedentes* e contra os acordos internacionais para a reforma da educação.

Romanelli (1984, p. 205) afirma que, na década de 1960, houve uma crise na educação brasileira devido a um ritmo acelerado de crescimento da demanda efetiva da educação. O número de vagas no Ensino Superior era menor que o crescimento de inscritos nos exames vestibulares, ocasionando um aumento expressivo da demanda. Vários protestos realizados por várias entidades estudantis ocorreram pelo país.

Os secundaristas mobilizaram-se, também, contra os acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID, em português Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), realizando atos contra o que eles consideravam um projeto tecnocrático para a educação (CINTRA; MARQUES, 2009). De acordo com Góes e Cunha (2002), os acordos estabelecidos entre o MEC e a Agência, mais conhecidos como acordos MEC/USAID, por meio de assistência técnica, reformulou a Política Educacional brasileira.

Romanelli (1984) afirma que esses acordos foram assinados em 1964 e tiveram vigência até 1971, abrangendo todo o sistema educacional brasileiro.

- a) Níveis: primário, médio e superior;
- b) Ramos: acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro);
- e) Funcionamento:
  1. reestruturação administrativa;
  2. planejamento;
  3. treinamento de pessoal docente e técnico.
- d) Controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. (ROMANELLI, 1984, p. 213).

Segundo a análise da autora, todos os acordos MEC/USAID possuíam quatro aspectos comuns, quais sejam.

O primeiro destes [aspectos] consiste na utilização de um modelo único de análise de cada configuração, ramo ou nível de ensino, modelo que leva a isolar do contexto global da sociedade o fenômeno educacional e recorrer à análise setorial.

O segundo aspecto, que nos parece de vital importância para uma conexão mais eficaz entre o setor externo e o setor interno, consiste na utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos.

[...]

O terceiro aspecto, identificável na maior parte dos acordos, consiste não só na análise parcial e tendenciosa dos problemas educacionais brasileiros, mas também e principalmente, na utilização da crise do sistema como justificativa para a assinatura dos mesmos.

O quarto aspecto, que se destaca do teor de todos os documentos consiste no fato de eles terem incluído, basicamente, os seguintes itens:

a) fornecimento de ajuda financeira sob a forma de pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsas de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e, em alguns casos, financiamento para realização de experiências-piloto de treinamento de pessoal;

b) fornecimento de pessoal técnico americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisas;

c) financiamento, sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transporte e manutenção do pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto dos técnicos americanos. (ROMANELLI, 1984, p. 213-214).

Enfim, a USAID sob o pretexto de ajuda internacional para o desenvolvimento educacional, estabeleceu acordos, nos quais o país fornecedor tivesse maiores vantagens sobre o país beneficiário (ROMANELLI, 1984).

Maestri Filho (2008) alerta que os acontecimentos de 1968 no Brasil, ocorreram, também, nos Estados Unidos, na França, na Itália, no Japão e em muitos outros países. O autor conjectura que o ano teve várias lutas sociais em muitos países.

O maio francês galvanizou o mundo, colocando quase nas sombras as lutas estudantis e operárias, igualmente muito duras na Itália e na própria Alemanha Federal, avivada neste último país pelo atentado ao líder estudantil Rudi Dutschke (1940-1979), em 11 de abril de 1968. (MAESTRI FILHO, 2008, p. 17).

No Brasil, Dal Ri (2011, p. 713) afirma que “[...] em 1968 o ME radicalizou e ofereceu grande resistência ao regime militar. Os estudantes secundaristas participaram ativamente dessa luta.”.

Em 1968, no Rio de Janeiro, a repressão a um protesto no restaurante estudantil do Calabouço, culminou com o assassinato de Edson Luís, um estudante secundarista, gerando uma grande revolta dos estudantes e de parte da sociedade civil. Cintra e Marques (2009) narram que, no governo Costa e Silva, alguns meses antes do protesto, a reforma no Restaurante Calabouço foi interrompida. Em resposta a isso, os estudantes realizaram muitos protestos durante alguns meses. Uma dessas manifestações, em 28 de março de 1968, contou com mais de 600 estudantes. Para intimidar os manifestantes, a polícia metralhou o restaurante e, conseqüentemente, tudo que estava ao redor. Foram três mortes, sendo uma delas a do estudante secundarista.

Uma bala perdida atingiu o comerciário Telmo Matos Henrique, que estava num prédio vizinho. Dois estudantes também foram atingidos — o próprio Edson Luís, no peito, e também Benedito Frisão Dutra, no braço e na cabeça. Dezenas de pessoas estavam feridas. Quando o massacre policial acabou, Edson Luís e Benedito foram levados à Santa Casa de Misericórdia, que ficava a três quarteirões de distância. Nenhum sobreviveu. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 124)

Müller (2011) faz uma análise sobre os personagens do ME que se tornam *mártires* no intuito de reforçar a *identidade associativa* e legitimar a resistência contra a ditadura militar. A autora declara que Edson Luís não era uma liderança do ME secundarista, porém, até então, não se tinha registrado publicamente a morte de um estudante pelos órgãos de repressão. Isso significava um novo fator na conjuntura e uma ampla visibilidade, uma vez que o assassinato de Edson Luís foi noticiado em rede nacional. A autora afirma que a morte de Edson Luís se tornou um importante *ponto de memória* no combate à ditadura.

Poerner (2004, p. 268) afirma que o caso de “[...] Edson Luís constituiu um marco na história brasileira contemporânea, pois o impacto do acontecimento despertou forças de oposição e protesto até então adormecidas.”. Essas forças de oposição, depois da morte de Edson Luís, desencadearam uma série de protestos realizada por uma parte da população e por movimentos sociais em várias partes do Brasil.

Alguns dias depois da morte de Edson Luís, em abril de 1968, foi realizado, em Belo Horizonte (MG), o 20º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários. Com aproximadamente 140 delegados, os estudantes secundaristas tiveram de improvisar para despistar os órgãos de repressão da ditadura. Fizeram, por exemplo, comícios-relâmpago, para discutirem as pautas do movimento e, principalmente, a situação em que se encontrava o país.

[...] a UBES realiza, de 21 a 24 de abril de 1968, o 20º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, em Belo Horizonte. O local era mais do que apropriado. ‘Lembro que, em Belo Horizonte, havia uma pequena tropa de 400, 500 estudantes que, todos os dias, fazia o que nós chamávamos de comício-relâmpago. Comício-relâmpago é o seguinte: você não combina nada, vai chegando a um lugar de aglomeração de gente, sobe num caixote, faz um discurso de quatro, cinco minutos, pega o caixote e vai embora, se der sorte. Então, quando não havia manifestações, havia esses comícios relâmpagos. Era uma época de agitação muito grande’, diz Bernardo Joffily. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 130).

Uma das maiores manifestações, suscitada, também, pela morte do estudante, ficou conhecida como a *Passeata dos Cem Mil* e ocorreu no Rio de Janeiro em junho de 1968.

Edson Luís não foi a primeira vítima da violência da ditadura de 64, mas coube ao seu cadáver desencadear aqui o processo de liberalização que em 1968 sacudiu tantos outros países. Milhares de pessoas foram às ruas nas principais cidades, em demonstrações pacíficas das quais as mais importantes foram realizadas no Rio de Janeiro, em 26 de junho e 4 de julho, tornando-se conhecidas como as Passeatas dos Cem Mil, porque em ambas intervieram mais de cem mil manifestantes, conforme estimativas gerais. (POERNER, 2004, p. 269).

A Passeata dos Cem Mil contou com a participação de vários setores da sociedade, não somente setores de esquerda. Participaram líderes sindicais, estudantes, trabalhadores, líderes comunitários, artistas e religiosos de vários credos e intelectuais. Como resultado da passeata, elegeu-se

[...] uma comissão, formada por cinco pessoas — um médico, um padre, uma mãe e dois estudantes —, que levariam até Costa e Silva as reivindicações do povo brasileiro. Exigia-se liberdade para os presos políticos, a reabertura do restaurante Calabouço, mais verbas para as universidades, o fim de censura às artes, defesa dos interesses nacionais e melhores condições de vida para os trabalhadores. Mais do que dar um ‘não’ a cada pedido, o Costa e Silva voltou a radicalizar: em 17 de julho, proibiu definitivamente todas as manifestações públicas. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 136).

Segundo Poerner (2004), o Poder Executivo, sob o comando de Costa e Silva, afirmava que respeitaria o Congresso Nacional, diante de ações de oposição no legislativo. Alguns deputados do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o partido de oposição, vinham denunciando as ações do governo em relação à repressão. Contudo, como resposta a essa reação e descontentamento, tanto a que estava ocorrendo do Congresso Nacional, como a

que estava ocorrendo nas ruas em formas de protestos, o governo decretou o Ato Institucional n. 5 (AI-5), em dezembro de 1968.

O AI-5 fechou o Congresso Nacional por tempo indeterminado; cassou mandatos de deputados, senadores, prefeitos e governadores; decretou o estado de sítio; suspendeu o *habeas corpus* para crimes políticos; cassou direitos políticos dos opositores do regime; proibiu a realização de qualquer tipo de reunião; criou a censura prévia. O AI-5 significou, para muitos, um ‘golpe dentro do golpe’, um endurecimento do regime que estabeleceu leis especiais para o exercício do poder fora dos marcos do estado de direito. (ARAÚJO, 2007, p. 189).

Dal Ri (2011) argumenta que o ME foi perdendo sua força devido ao endurecimento do regime e que, após o AI-5, ocorreram prisões, torturas e assassinatos de muitos estudantes. Poerner (2004) afirma que o ME, com o AI-5, mudou o jeito de atuação, sendo-lhe tirado o direito de organização e qualquer movimentação era considerada subversiva, podendo acarretar penas e até a morte, por órgãos de Estado e entidades de caráter paramilitar. Uma parcela do ME recorreu à luta armada.

O movimento estudantil, tal como é entendido até aqui, foi interrompido com o AI-5. Sem condições sequer para se reunirem nos colégios e universidades, muito menos para saírem às ruas em passeata, os mais inconformados começaram a se agrupar e a ser arregimentados em organizações de luta armada. E partiram para uma guerra adulta, única forma de participação política que lhes restara. E único caminho que acreditavam poder conduzi-los à libertação do seu povo. (POERNER, 2004, p. 276).

Nessa segunda fase da ditadura, após o AI-5, considerada os *anos de chumbo* da Ditadura Civil-Militar, surgiram vários grupos de esquerda, incluindo estudantes, que aderiram à luta armada. Ocorreram guerrilhas urbanas e no campo que promoveram assaltos a bancos, assaltos de armamento e sequestros de personalidades políticas e diplomáticas em troca da soltura de presos políticos. Com a participação de estudantes, a luta armada foi considerada um ponto de muita contradição e discordância no ME. Parte do ME considerava a luta armada a única ação política possível para o momento, outra parte considerava que o movimento precisava fazer uma autocrítica em relação a essa estratégia de luta.

A repressão ao ME se deu, também, com o Decreto-Lei n. 4.77/1969, que “[...] define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares.” (BRASIL, 1969), decretando severas punições indivíduos considerados subversivos. Esse decreto foi considerado o AI-5 dentro das

unidades de ensino. Para Cintra e Marques (2009, p. 154), essa “[...] medida penalizou 263 pessoas até 1973.”. Já Poerner (2004) enuncia que o número de punições com base nesse decreto foi bem maior.

O 477 atingiu 506 estudantes – 55 sob a gestão de Jarbas Passarinho, que o tinha como menos rigoroso que o 228 – e deixou de ser empregado a partir do governo Geisel, o que não significou o fim das punições, que continuaram a ser aplicadas com base nos demais instrumentos de exceção. Tarso Dutra o havia acionado 195 vezes. (POERNER, 2004, p. 277).

Maestri Filho (2008, p. 21) afirma que 1968 começou com uma forte luta social, contudo, terminou com o endurecimento do regime. Nos primeiros anos de 1970, o Movimento Estudantil foi praticamente dizimado e “[...] isoladas, as organizações militaristas seriam dizimadas, uma após a outra, pela repressão, que se estenderia igualmente aos militantes voltados para a organização dos trabalhadores e classes populares.”. No entanto, até o momento de *volta às ruas* ocorrido em 1977, houve poucas ações do ME, como descreve Poerner (2004, p. 279).

Não havia mais condições mínimas para a sobrevivência do movimento estudantil, embora nunca tenham deixado de pipocar tentativas e ações isoladas, como os protestos contra a presença no Brasil de Nelson Rockefeller, em 1969; os atos pelo transcurso do segundo aniversário da morte de Edson Luís, em 1970; as denúncias de prisões por diretórios e centros acadêmicos do Rio e de São Paulo, em 1972; as manifestações contra a prisão, tortura e assassinato pela Oban, em São Paulo, do estudante de Geologia Alexandre Vannucchi Leme, que culminaram com missa celebrada pelo cardeal-arcebispo D. Paulo Evaristo Arns na Catedral da Sé, com participação de quatro mil pessoas, em 1973; a criação de um Comitê de Defesa dos Presos Políticos, na USP, em 1974; as greves em vários Estados, sobretudo na Bahia e em São Paulo, com destaque para a deflagrada na USP, em outubro, após o assassinato, no DOI-Codi paulista (ex-Oban), do professor e jornalista Vladimir Herzog, em 1975; a fundação do DCE-Livre Alexandre Vannucchi Leme, na USP; a realização do 1º e do 2º Encontro Nacional de Estudantes (ENE), em São Paulo, e a campanha nacional pelo voto nulo, em 1976.

Em 1969, o ditador Costa e Silva sofre um infarto e, com isso, uma junta militar assume, provisoriamente, as funções do Poder Executivo sob o Ato Institucional n. 12. Essa junta era composta pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. A Junta aprovou a inclusão da disciplina *Educação, Moral e Cívica* como obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades do Brasil. No ano de 1971, com a finalidade de por em prática os ensinamentos morais e cívicos da disciplina, o presidente da república que

assumira depois da junta militar, o ditador Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), publica o Decreto n. 68.065/1971 que institui como atividade extraclasse os Centros Cívicos em todas as escolas do país. O governo ditatorial com essa ação queria substituir os GE, que se formavam pelo ME, ressignificando-os no contexto de doutrina anticomunista imposta pela Ditadura.

#### **2.4. A retomada da luta do MES, a Lei da Anistia e a redemocratização**

O ME consegue fôlego para retomar grandes mobilizações depois de passados os *anos de chumbo* e já na terceira fase da ditadura. Depois de nove anos com ações isoladas, o MES consegue realizar grandes movimentações nas ruas, no ano de 1977, voltando a realizar manifestações e impulsionando a criação de grêmios estudantis nas escolas (DAL RI, 2011). Poerner (2004) elenca que a *tradição democrática e progressista* do ME, reunida com uma *pauta concreta* foram os fatores imprescindíveis para essa retomada dos estudantes.

Os estudantes voltaram às ruas com reivindicações bem concretas: mais verbas para a universidade; o rebaixamento das anuidades no ensino superior particular (com a limitação dos aumentos aos 35% fixados pelo Conselho Federal de Educação); a melhoria do nível de ensino e da alimentação nos restaurantes universitários; a defesa do ensino público e gratuito; a revogação das punições impostas a colegas (sobretudo na PUC do Rio); o fim da aplicação indiscriminada – principalmente na Universidade de Brasília – da pena de jubramento aos estudantes de menor rendimento (em geral, os mais pobres, que trabalham para custear os estudos) e a libertação de colegas presos. (POERNER, 2004, p. 280-281).

O autor considera que a prisão de quatro estudantes e de quatro operários em São Paulo, que distribuía panfletos sobre o Dia do Trabalho, desencadeou um ato público no dia 3 de maio e uma passeata no dia 5 de maio de 1977. O ato e a passeata contaram com a participação de estudantes, de sindicatos, do MDB, da OAB, de líderes religiosos e de outros setores da sociedade civil. Resultando na criação do Comitê 1º de Maio pela Anistia. Esse movimento foi multiplicando-se, apesar da censura, e estendendo-se a outras cidades do país. No dia 19 de maio, foi realizado o *Dia Nacional de Luta pela anistia e pelas liberdades democráticas* (POERNER, 2004).

Os estudantes aderiram à campanha pela anistia ampla, geral e irrestrita e foram para as ruas várias vezes, mesmo com a repressão policial. Todavia, em 1979, apesar da pressão das ruas, a Lei n. 6.683/1979, conhecida como Lei da Anistia, teve um resultado insatisfatório, com características de autoanistia, como, por exemplo, a lei não concedeu o

benefício de anistia aos que participaram da luta armada, mas virou um pretexto jurídico para que não se punissem os crimes de torturas e de assassinatos cometidos pelos agentes do Estado. Contudo, a legislação propiciou que os exilados retornassem ao Brasil. Com isso, muitos intelectuais, professores, religiosos, estudantes e artistas puderam retornar.

Além de apoiar a Campanha da Anistia, a luta pelo fim da ditadura e pela qualidade da educação, o empenho do MES, a partir de 1977, era pela reconstrução da UBES. Deu-se um importante passo, em 1979, no 31º Congresso da UNE realizado em Salvador. O Congresso marcou a refundação da entidade dos estudantes universitários. De acordo com Cintra e Marques (2009, p. 195), os estudantes secundaristas participaram do congresso e “[...] durante o encontro, ficam divididos entre duas posições: 1) reorganizar a entidade nacional e maior dos secundaristas; ou 2) se incorporar à UNE, fazendo dela a entidade única dos estudantes brasileiros.”. A primeira opção, a de reorganizar a entidade, prevaleceu. No encontro, foi convocado o 1º Encontro Nacional dos Estudantes Secundaristas (ENES) que foi realizado no mesmo ano.

Os autores afirmam, ainda, que o MES, na ilegalidade, utilizava os Centros Cívicos, criados em 1971 pelo governo Médici, a fim de recriarem suas entidades de base. Houve uma luta pelo grêmio livre, sem intervenção Estatal ou de interventores, e a luta pela recriação da UBES, extinta pela ditadura.

Os secundaristas já faziam manifestações desde 1977, em várias cidades, tentando dar uma nova configuração aos centros cívicos. Organizados dentro das escolas ginasiais, os centros possibilitavam a aglutinação de estudantes. Dali surgiu uma das reivindicações mais urgentes — a luta pela imediata reabertura dos grêmios livres, sem a tutela do regime. Apesar ainda [de] estarem proibidos pelo regime, um e outro modelo de grêmio começaram a surgir nas escolas ginasiais. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 203).

O 1º ENES ocorreu entre 2 e 4 de novembro do ano de 1979, na cidade de Belo Horizonte (MG). O encontro contou com centenas de estudantes secundaristas e diversas forças políticas, tais como o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o movimento Liberdade e Luta (Libelu) e o Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR8).

Os estudantes presentes firmam posição contra as taxas das Associações de Pais e Mestres (APM), pedem que os investimentos em Educação atinjam 12% do PIB, decidem ir à disputa dos centros cívicos e convocam para 28 de março de 1980 o ‘Dia Nacional de Lutas dos Secundaristas’. Mas a



deliberação de maior impacto a longo prazo foi a formação de uma Comissão Pró-UBES, que reunia a Civub (BA), a UMES de Goiânia (GO), a UMES de São Paulo, a UPES-SP e a UPES-PR. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 204).

No final do ano de 1979, o governo militar, com finalidade de enfraquecer, politicamente, a oposição em ascensão, retoma o pluripartidarismo, uma vez que, desde o AI-2, em 1965, vigorava o bipartidarismo com a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sendo o primeiro o partido governista e o segundo abrigava todo o espectro político não governista. Essa nova configuração do pluripartidarismo é detalhada por Carvalho (2008).

Desapareceram Arena e MDB, dando lugar a seis novos partidos. A Arena transformou-se no Partido Democrático Social (PDS), o MDB no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os antigos trabalhistas do PTB dividiram-se em dois partidos, PTB e Partido Democrático Trabalhista (PDT), este último sob a liderança de Leonel Brizola, recém-retornado do exílio. Os moderados do MDB reuniram-se em torno do Partido Popular (PP), que logo depois voltou a fundir-se com o PMDB. A grande novidade no campo partidário, no entanto, foi a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980. Todos os partidos brasileiros, antes e depois de 1964, com exceção do Partido Comunista, tinham sido criados por políticos profissionais ou por influência do Poder Executivo, e haviam sido sempre dominados por membros da elite social e econômica. (CARVALHO, 2008, p. 176).

Um dos passos mais importantes para a refundação da UBES foi a realização do *Congresso de Reconstrução*. O 21º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários foi realizado na cidade de Curitiba (PR) de 31 outubro a 2 de novembro de 1981. O presidente eleito da UBES foi Sérgio Amadeu da Silveira, estudante secundarista e integrante do MR8. Segundo Cintra e Marques (2009), ele teria muitos desafios pela frente.

De volta ao movimento estudantil, a UBES tinha o desafio de se enraizar no seio dos 18 milhões de secundaristas existentes no Brasil de 1981. De quebra, era preciso derrubar um regime hediondo, que já completava 17 anos e não deixaria de atacar a entidade reconstruída. ‘Logo após ter sido eleito presidente da UBES, fui preso, pela Polícia Federal, num ato de solidariedade, no Paraná’, lembra Sérgio Amadeu. ‘Então existia, sim, um regime que queria se manter e poderia cometer excessos. Todos sabiam que não existia mais a tortura, mas ainda existia algumas atitudes repressivas.’ A diferença, desta vez, é que os desmedidos poderes dos militares estavam com os dias contados. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 211).

Para Cintra e Marques (2009, p. 217) foi “[...] nos marcos da redemocratização e às vésperas da campanha pelas ‘Diretas Já’ que a UBES realiza, em novembro de 1983, seu 22º Congresso Nacional. Apolinário Rabelo, que ocupava o cargo de diretor de Relações Internacionais, foi eleito presidente.”. Para os autores, mesmo com as dificuldades, foi na gestão de Rabelo que a UBES retoma seu registro no cartório do Rio, recriando sua sede, também, no Rio e em São Paulo.

A conjuntura para a redemocratização do Brasil começa em 1974. Carvalho (2008) considera esse período como a terceira fase da Ditadura Civil-Militar, com a volta dos presidentes militares da ala liberal conservadora. Medidas como menos restrições para a propaganda eleitoral, a revogação do AI-5 e a Lei da Anistia permitiram que muitos opositores retornassem ao país, sinalizando que a ditadura estava desgastada por dentro. Junta-se, a essa conjuntura, o restabelecimento do pluripartidarismo.

Nesse contexto, a partir de 1974, segundo Carvalho (2008), há um crescimento dos movimentos sociais e sindicais no Brasil. Dentre esses movimentos, o autor destaca a atuação dos metalúrgicos nas cidades do entorno da capital paulista, que foram para as ruas lutar pela recuperação salarial. A economia brasileira já estava sentindo os efeitos da Crise Econômica do Petróleo.

O movimento começou em 1977, com uma campanha por recuperação salarial, e culminou em 1978 e 1979, com grandes greves que se estenderam a outras partes do país. Em 1978, cerca de 300 mil operários entraram em greve; em 1979, acima de 3 milhões, abrangendo as mais diversas categorias profissionais, inclusive trabalhadores rurais. Eram as primeiras greves desde 1968. (CARVALHO, 2008, p. 180).

No mesmo sentido, Antunes (2018, p. 205) relata que, na segunda metade dos anos de 1970,

[...] aflorou um vasto movimento grevista, a partir da greve da Scania, em 1978, em São Bernardo do Campo, movimento que se generalizou nos anos seguintes e em particular na década de 1980, quando o Brasil chegou a ocupar o topo dos países com as mais altas taxas de greve entre as nações capitalistas. Eram greves gerais por categoria, greves com ocupação de fábricas, por empresas que se esparramavam por todo país e praticamente todos os ramos produtivos, sendo que pudemos presenciar também a eclosão de quatro greves gerais nacionais, das quais a de março de 1989, após o completo fracasso do Plano Cruzado, foi a mais expressiva.

Para Carvalho (2008), esse movimento sindical surgido na década de 1980 é diferente do movimento sindical presente no Estado Novo. Antunes (2018) denomina o movimento sindical surgido na Ditadura Vargas de *sindicalismo de Estado*, que se diferem, segundo o autor da seguinte forma.

Seu objetivo não era outro senão desestruturar qualquer experimento de sindicalismo autônomo no Brasil. Travado em suas possibilidades de exercer com liberdade a representação dos interesses do trabalho, o ‘sindicalismo de Estado’ criou, desde 1931, a unicidade sindical; consolidou sua estrutura confederacional; ampliou crescentemente sua prática assistencialista, sendo que, ao fim da década de 1930, especialmente com a criação do imposto sindical e da Lei de Enquadramento Sindical, aumentou ainda mais o controle do Ministério do Trabalho sobre os sindicatos, o que se consubstanciou, em 1943, na CLT. (ANTUNES, 2018, p. 203).

Antunes (2018, p. 203) afirma que, na Ditadura Civil-Militar, houve um fortalecimento do controle estatal dos sindicatos, desencadeando forte repressão aos setores sindicais mais combativos. No entanto, avalia que “[...] apesar de todo o esforço no sentido de seu controle nos limites da estrutura sindical, o movimento dos trabalhadores logrou, através dos poros existentes, abrir caminhos alternativos.”. E é no cenário do final dos anos de 1970 e 1980 com a expansão da classe trabalhadora que se constituiu a principal base do denominado *novo sindicalismo*, com o “[...] ascenso do sindicalismo que ocorreu o nascimento das centrais sindicais.”, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) (ANTUNES, 2018, p. 205).

Em seu manifesto de fundação, a CUT defendia uma organização sindical construída pela base, classista, autônoma, independente do Estado, além de assumir a defesa de uma sociedade sem exploração entre capital e trabalho, ou seja, mirava a possibilidade efetiva de ajudar na construção de uma sociedade socialista. (ANTUNES, 2018, p. 205-206).

Para Antunes (2018), essa proposta não era puramente verbal, se alicerçava na prática da grande maioria das correntes sindicais. Correntes essas que se unificaram, objetivando a criação da principal aspiração da classe trabalhadora brasileira.

Em 1983, quando a CUT foi criada, vivenciávamos uma contextualidade mais favorável ao novo sindicalismo, uma vez que a luta contra a ditadura e pela redemocratização ampliou-se muito com as ações do movimento estudantil, a campanha pelas eleições diretas, além da crescente onda grevista já mencionada. (ANTUNES, 2018, p. 206).

Outra grande campanha no contexto de redemocratização foi as *Diretas Já*. A campanha pedia o fim da Ditadura Civil-Militar e as eleições diretas para presidente da república. As *Diretas Já* começam encabeçadas por políticos do PMDB e de outros partidos de oposição ao regime, mas, logo, ganham apoio de outros setores da sociedade, como, por exemplo, a OAB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a UNE, e outros órgãos sindicais e da sociedade civil. O movimento secundarista, por meio da UBES, torna a campanha primordial para a entidade.

O Presidente da UBES 1984-85 comenta essa grande campanha e o prestígio do movimento estudantil. ‘Praticamente tudo girou em torno desta bandeira e crescemos muito a base do movimento, ele espalhou-se por todo o Brasil a ponto de não conseguirmos atender à vontade que se manifestou pelos estudantes. Muitas entidades foram criadas sem o carimbo de nenhuma força política organizada - eram os chamados independentes. A UBES passou a ser conhecida pelo grande público, pela imprensa e ainda mais reconhecida pelas entidades e partidos políticos, todos envolvidos na campanha das Diretas-Já’. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 223).

Foram realizadas mobilizações de rua e protestos pelo país, com a adesão de milhares de pessoas. Em 1983, o deputado Dante de Oliveira (PMDB) apresentou uma Proposta de Emenda Constitucional, que ficou popularmente conhecida como Emenda Dante de Oliveira, propondo eleições diretas para a presidência da república. Por falta de quórum no Congresso, a proposta foi arquivada e as eleições diretas para presidente não foram aprovadas.

Com a derrota do movimento e fazendo parte da abertura política, a eleição presidencial brasileira de 1985 foi feita de forma indireta por meio de um colégio eleitoral. Uma chapa tinha como candidato o político ultraconservador Paulo Maluf como candidato à presidente e Flávio Marcílio para Vice-presidente, a outra chapa, considerada conciliadora, era composta pelos políticos Tancredo Neves, como candidato a presidente, e José Sarney a Vice-presidente.

A chapa Tancredo-Sarney foi eleita. Contudo, o presidente eleito não chega a tomar posse devido a seu falecimento por complicações de saúde, assumindo, assim, a presidência da república o vice-presidente, em março de 1985, chegando ao fim a Ditadura Civil-Militar e sendo o país governado por um presidente civil depois de duas décadas.

Considera-se que o fim do regime ditatorial foi pelas vias da negociação. É preciso levar em consideração a autoanistia militar, a continuidade de muitos agentes do Estado nos cargos e as injustiças que penduram até hoje com as vítimas da repressão e das torturas. Todavia, é inegável que a participação dos movimentos sociais, dos partidos políticos de

oposição ao regime e da sociedade civil organizada em manifestações nas ruas provocaram modificações no país.

## **2.5. O MES a partir de 1985: a redemocratização e atuação em tempos neoliberais**

Esse novo período da história política do Brasil tem seu início com a posse de José Sarney, em 15 de março de 1985, em sessão conjunta do Congresso Nacional em Brasília. Seu governo vai até 15 de março de 1990. Sarney assume a presidência da república por eleição indireta, mas ele é o primeiro presidente civil, depois de sucessivos presidentes militares. Considera-se, assim, que a Ditadura Civil-Militar acaba com sua posse. Durante seu governo, ocorreram as eleições gerais de 1986, formando a Assembleia Nacional Constituinte de 1987. Nesse processo constituinte foi discutida, elaborada e promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A chegada de um governo civil, depois de 21 anos de um regime ditatorial, trouxe uma onda de entusiasmo para o ME, em especial o secundarista. Em julho de 1985, dois meses após o início do governo Sarney, a UBES realiza seu Congresso em Belo Horizonte e elege como presidenta Selma Suely Baçal de Oliveira, a segunda mulher a liderar a entidade (CINTRA; MARQUES, 2009).

Durante a gestão de Selma, o MES conquistou uma das maiores bandeiras de luta histórica: a jurídica, assegurando-lhe a autonomia da organização dos GE. Essa conquista histórica foi fruto de uma luta coletiva dos estudantes secundaristas e levada para o Congresso como Projeto de Lei n. 1.880/1983. Depois de seguir o trâmite legislativo, o projeto foi transformado na Lei n. 7.398/1985, a chamada Lei do Grêmio Livre.

No mesmo ano de promulgação da Constituição de 1988, o ME secundarista mostrou que não estava inerte. Milhares de estudantes ocuparam as ruas para protestar sobre a alta dos preços das mensalidades dos estabelecimentos particulares, pois donos das escolas aplicavam o aumento da inflação.

No ano de 1988, as passeatas ressurgem e voltam a levar milhares de secundaristas às ruas. 'Há uma retomada da mobilização de rua, especialmente por parte do movimento secundarista e das escolas particulares, em torno da questão da lei das mensalidades em debate durante a época do governo Sarney', lembra ao MME o historiador e ex-líder estudantil Darlan Montenegro. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 238-239).

Os autores consideram que desde a reconstrução da UBES pós-ditadura, a entidade debatia a educação de forma sistemática. Assim sendo, produziu cadernos de debate que subsidiaram as discussões da entidade. Para os secundaristas, era evidente a necessidade de inserir o debate educacional na sociedade.

Concomitante ao debate educacional, o ME secundarista junta-se a outras entidades, exigindo a renúncia do primeiro presidente da república eleito por votação direta. Esse é um período de grande debate, manifestação e crescimento do MES depois da recriação da entidade.

A eleição presidencial em 1989 foi a primeira direta para presidente do Brasil, após a promulgação da CF de 1988. A eleição ocorreu em dois turnos, sendo o primeiro no dia 15 de novembro e o segundo em 17 de dezembro de 1989. No primeiro turno, disputaram 22 candidatos à presidência e seus respectivos candidatos a vice-presidentes. No entanto, os principais candidatos à presidência foram Fernando Collor de Mello (PRN), Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Leonel Brizola (PDT), Mário Covas (PSDB), Paulo Maluf (PDS), Guilherme Afif Domingos (PL) e Ulysses Guimarães (PMDB).

Cintra e Marques (2009, p. 246) notam que, nesse primeiro turno, “[...] Collor se vendia como ‘caçador de marajás’ e batia sem dó no governo Sarney, Brizola enfrentava a todo-poderosa TV Globo, Covas propunha o ‘choque de capitalismo’, mas Lula é que era considerado o inimigo maior das classes dominantes.”. O segundo turno da eleição ficou entre Lula e Collor.

Collor propunha políticas reformistas liberalizantes que, em suma, tinham por meta a integração ao capitalismo dos chamados *países desenvolvidos*. Lula, por sua vez, propunha um nacional-desenvolvimentismo renovado. Vale ressaltar que Collor usufruía de um apoio do empresariado e da grande mídia, harmonizados com seu liberalismo.

A favor de Collor, nos últimos dias de campanha, contou também a edição tendenciosa que o *Jornal Nacional* levou ao ar do último debate entre os candidatos, além da acusação caluniosa de que o PT estaria envolvido no sequestro do empresário Abílio Diniz. A burguesia deu seu quinhão ao clima de pânico. ‘Se Lula for eleito, 800 mil empresários deixarão o país’, declarou à imprensa o presidente da Fiesp, Mário Amato. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 247, grifo do autor).

O povo expressou nas urnas o projeto liberal do candidato do PRN e o petista acabou sofrendo uma derrota. Assim, Fernando Collor assume a presidência em de 15 de março de 1990.

Em uma tentativa de controlar a inflação, que assolava o Brasil desde a crise do petróleo de 1979, o governo Collor e Itamar Franco, que se tornaria presidente após a renúncia de Collor, adotaram quatro planos de estabilização, quais sejam: (i) o Plano Collor I, (ii) o Plano Collor II, (iii) o Plano Marcílio, adotados no governo de Fernando Collor, e (iv) o Plano Real, no governo de Itamar.

Esses planos de estabilização constituem um pacote de políticas reformistas, incluindo ajustes fiscais, reforma administrativa, reforma previdenciária, privatizações das empresas e órgãos estatais, entre outras medidas. Esses planos de estabilização foram desenhados pela equipe econômica do governo federal da época, baseados na doutrina econômica neoliberal. Esses planos fazem parte da reforma do Estado neoliberal.

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do ‘capital público’, temos dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação. Isso não quer dizer, no entanto, como já se tornou lugar-comum, que o Estado hoje seja fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os ‘negócios de Estado’ da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesse específicos. (PAULANI, 2006, p. 80).

Essas reformas pró-mercado afetaram muito a popularidade de Collor de Mello. Somado a isso, ocorrem vários escândalos de corrupção, envolvendo a campanha e a gestão do presidente. A imagem populista do *caçador de marajás* foi desmoronando a cada dia que passava. A mídia e o empresariado, que *professavam a fé* liberal, não se viam mais representados por Collor. Vários protestos à favor da renúncia do presidente e pela abertura do processo de impeachment surgiram pelo país.

Em 11 de junho, entidades e partidos lançavam o *Manifesto Democrático contra a Impunidade*. No dia 24, o Senado foi palco da Vigília pela Ética na Política, em protesto contra as tramadas da base aliada para melar a CPI. Além das legendas partidárias (PT, PCdoB, PSB, PPS, PSDB e parte do PMDB), o ato foi promovido por entidades atuantes nas mais variadas áreas, como OAB, CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Em 29 de maio, na sede da ABI, todas essas entidades lançaram o Fórum pelo Impeachment, ao lado de UNE, UBES, União da Juventude Socialista (UJS), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Força Sindical, entre outras entidades. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 258, grifo do autor).

Movimentos sociais, partidos políticos e movimentos religiosos lotaram as ruas das principais cidades do país exigindo a renúncia do presidente, até que Congresso Nacional decidiu pela abertura do processo de impeachment. De acordo com Poerner (2004), a partir da abertura do processo, houve um aumento de passeatas pela ética na política. Não houve capital do país que não tenha visto seus jovens nas ruas, mobilizados pela UNE e pela UBES, com a palavra de ordem *Fora Collor*. Os protestos ficaram conhecidos como movimento *Caras-Pintadas*, pois os jovens pintavam seus rostos de verde-amarelo ao protestarem.

Com as boas graças da população em geral, indignada com os escândalos que espocavam quase todos os dias, a campanha dos caras-pintadas – aplaudida até pelo arquiinimigo Erasmo Dias, deputado estadual pelo PDS em São Paulo – foi num crescendo que tingiu o Brasil de verde e amarelo, e, às vezes, de preto enlutado. Levou centenas de milhares de pessoas às maiores passeatas dos anos 90 – mais de 300 mil em São Paulo, em 25 de agosto – e só acabou com a derrubada do presidente e a posse de seu sucessor, Itamar Franco, em outubro de 1992. (POERNER, 2004, p. 300).

Com o processo de investigação em andamento e com a pressão popular em favor de sua saída da presidência, Collor de Mello renuncia ao cargo máximo do Poder Executivo. Quem assume é o vice-presidente da república, Itamar Franco. Seu mandato teve início em 02 de outubro de 1992, em caráter interino, por causa do afastamento de Collor no processo de impeachment. Seu mandato foi efetivado em 29 de dezembro de 1992 e terminou em 01 de janeiro de 1995.

Poerner (2004) e Cintra e Marques (2009) alegam que, no período de Itamar na presidência, o ME manteve um relacionamento neutro perante o governo. Havia divergências em relação às políticas neoliberais, no entanto, o presidente manteve diálogo com o movimento. Uma das conquistas em relação ao período “[...] foi a Medida Provisória das Mensalidades Escolares. Os estudantes estavam contra a proposta do governo e foram aconselhados a tratar do assunto diretamente com Itamar.” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 279). Os autores relatam que líderes dos secundaristas foram até o Palácio do Planalto negociar a MP das Mensalidades com o presidente e foram ouvidos.

No final do governo Itamar, é posto em prática, sob a propaganda de estabilizar a inflação, o Plano Real. As ações do plano foram (i) reformas monetárias, entre elas a adoção do Real como nova moeda; (ii) ajuste fiscal, tais como cortes em despesas públicas e um programa de privatização de empresas estatais; (iii) reformas estruturais, entre elas a reforma na Constituição para investimento privado em serviços públicos.



O maior embate do ME em relação à reforma do Estado deu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve início em janeiro de 1995. Sua campanha foi construída com a publicidade de ser o idealizador do Plano Real, pois foi Ministro da Fazenda no período de adoção do plano. Também no governo de FHC foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

Paulani (2006) afirma que FHC, sob propaganda do *sucesso* do Plano Real, vence as eleições de 1994 contra Lula e assume a presidência, em 1995, com o projeto de *modernizar* o país e as instituições. A autora resume o papel que a agenda neoliberal de FHC teve para a reforma do Estado.

[...] o papel importante que o discurso neoliberal cumpriu, com suas promessas de desenvolvimento sustentado e modernização, no sentido de convencer um país recém-democratizado e cheio de planos de soberania e desenvolvimento a entrar numa era de austeridade para com os gastos *stricto sensu* sociais e, ao mesmo tempo, de concessão de prêmios à aplicação financeira e de entrega do patrimônio nacional. (PAULANI, 2006, p. 95-96, grifo da autora).

O ME fez oposição sistemática às reformas, pois considerou um avanço do projeto neoliberal, com a agenda de privatizações, de flexibilizações, de redução de direitos e de conquistas sociais e trabalhistas, de submissão do país à política externa, econômica e comercial, etc. (POENER, 2004). Essa oposição foi intensificada no governo FHC. Cintra e Marques (2009) afirmam que o MES colocou como bandeira fundamental de luta ser contra as privatizações, sendo característica do ME participar das grandes lutas nacionais e contra a revisão constitucional, pois o entendimento do MES era de que os pontos daquela revisão levariam ao atraso.

A “[...] campanha ‘Abra o Olho, Brasil’ faz um alerta contra os rumos do país. A UBES é uma das promotoras da iniciativa, ao lado de CUT, MST, CNBB, UNE e partidos. Em 25 de julho de 1997, dia do trabalhador rural, 75 mil pessoas vão às ruas contra FHC.” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 279).

## **2.6. O movimento estudantil secundarista diante das políticas dos governos Lula e Dilma (2003-2016)**

A eleição presidencial realizada em 2002, no Brasil, ocorreu em dois turnos, em outubro de 2002. Ressaltamos que essa foi a 4ª eleição presidencial após a promulgação CF

de 1988. Depois de duas gestões tucanas<sup>10</sup> de FHC, é eleito Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) com quase 53 milhões de votos. O seu oponente do segundo turno foi José Serra do PSDB.

Lula era metalúrgico, tendo participado de manifestações e de greves, tornando-se líder sindical e um dos fundadores do PT. Foi o primeiro presidente eleito pelo partido. Lula é reeleito como presidente em janeiro de 2007 e termina seu mandato em janeiro de 2011, passando a faixa presidencial para sua correligionária de partido, a presidenta Dilma Rousseff.

Contudo, para que pudesse ganhar a eleição, Lula faz uma série de coligações com partidos de centro e de centro-direita.

Mesmo em 2002, depois de unir-se a um partido de centro-direita, anunciar um candidato a vice de extração empresarial, assinar uma carta-compromisso com garantias ao capital e declarar ser o candidato da paz e do amor, Lula tinha menos intenção de voto entre os eleitores de renda mais baixa do que entre os de renda superior. Hunter e Power notaram corretamente ‘que em suas quatro corridas presidenciais entre 1989 e 2002, a principal base de apoio a Lula estava entre os eleitores dos níveis superiores de escolarização nos Estados mais urbanizados e industrializados do Sul e do Sudeste’. Em suma, a base social de Lula e do PT expressavam as características da esquerda em uma nação cuja metade mais pobre pendia para a direita. (SINGER, 2012, p. 90).

Para Chauí (2016, p. 15) estudos indicam que o período governado pelo PT foi marcado pela mudança na composição da sociedade brasileira. Isso foi devido aos programas governamentais de transferência de renda, de erradicação da pobreza, de inclusão social, de política de empregos e de elevação do salário-mínimo. “Os programas sociais determinaram mudanças profundas nos costumes (particularmente no que se refere às mulheres e aos jovens), operando transformações no plano da cultura, isto é, dos valores simbólicos.” Para Leme (2018), isso foi crucial para a reeleição de Lula.

Muito embora esse governo não tenha desprendido da política neoliberal e muitas medidas tomadas favoreceram, em partes, a classe dominante, é preciso considerar: a parcela significativa que saiu da linha da extrema miséria; as políticas para educação que favoreceram o acesso de milhões de estudantes ao ensino superior; e a criação de novas universidades públicas. (LEME, 2018, p. 145).

---

<sup>10</sup> O termo tucano é o apelido popular do PSDB, que se estende para denominar os filiados do partido.

Paulani (2006) classifica o governo Lula como continuísta das políticas neoliberais. A autora expõe cada um dos elementos para essa classificação. A primeira razão é a adesão do governo Lula

[...] ao processo de transformação do país em plataforma de valorização financeira internacional. A política ortodoxa escolhida pelo governo tem na credibilidade entre os mercados internacionais de capitais sua mais importante justificativa. Some-se a isso a elevada taxa real de juros que prevalece em nossa economia, a mais elevada do mundo (a segunda maior do mundo é a da Turquia, que é menor do que a metade da nossa); também somem-se as mudanças no mercado cambial com a conseqüente facilitação do envio de recursos ao exterior; some-se igualmente a nova Lei de Falências, que dá primazia aos créditos financeiros em relação aos créditos trabalhistas; e some-se por fim o projeto, que ainda não foi abandonado, muito ao contrário, de autonomia operacional do Banco Central, e perceber-se-á do que estamos falando. (PAULANI, 2006, p. 98).

A segunda razão para que a autora classifique Lula como neoliberal é devido a sua assertiva de que

[...] só há uma política macroeconômica correta e cientificamente comprovada, que é a política de matiz ortodoxo levada à frente por sua equipe econômica desde o início do governo. Como do ponto de vista macroeconômico (leia-se de manipulação das variáveis da demanda agregada) não há escolha, sustenta-se que o crescimento virá do rearranjo das condições de oferta, ou seja, da política microeconômica, que consiste em ‘melhorar o ambiente de negócios’. (PAULANI, 2006, p. 98).

A terceira razão pela qual o governo Lula deve ser classificado de neoliberal encontra-se na chamada política social, principalmente nas políticas compensatórias de renda.

Deixando de lado as questões menores relativas a maior ou menor competência em sua condução, o fato é que, ao contrário do que se imagina, tais políticas sancionam as fraturas sociais em vez de promoverem a tão falada ‘inclusão’ (não à toa o criador e maior defensor da idéia da renda mínima é justamente Milton Friedman!). Fazer de projetos como o Fome Zero a base e o fundamento da política social do governo é ao mesmo tempo uma espécie de admissão de que, naquilo que importa, ou seja, na condução efetiva da vida material do país, a questão social está em último lugar (a política agrária, por exemplo, é pouco mais que uma farsa, não tendo até agora, ao contrário do que se esperava, enfrentado os grandes interesses latifundiários). (PAULANI, 2006, p. 99).

No campo educacional, Leme (2018) faz um balanço desse período. Para a autora, o governo Lula estabeleceu a universalização da educação e a expansão do Ensino Superior em

sua proposta de governo. De fato, houve uma ampliação de universidades federais, bem como a adoção de programas de assistência e de financiamento aos estudantes, como a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Leher (2018, p. 77) aponta que, depois da eleição de Lula, “[...] foi criado um ousado programa de isenções tributárias das instituições privadas, o Programa Universidade para Todos, alcançando, surpreendentemente, as empresas com fins lucrativos, situação claramente não prevista no Artigo 213 da Constituição Federal.”. Para o autor, aconteceu um crescimento do setor privado mercantil pelo Prouni combinado pelo redimensionamento do Fundo de Financiamento Estudantil, promovendo um crescimento dos gastos que passaram a comprometer o financiamento do setor público. Outra política de expansão do ensino superior se deu pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

A indução do Estado se deu por mecanismos semelhantes aos da ditadura: por meio de isenções tributárias – não para os consumidores, mas para as empresas – instauradas pelo ProUni e por meio de empréstimos subsidiados para os consumidores, fortalecendo o Fies. A exemplo do Crédito Educativo (1976), o Fies é uma modalidade de crédito dirigida diretamente para os grupos educacionais, mas tomado em nome do estudante que é responsável pela dívida, porém beneficiado pelo forte subsídio do Estado. (LEHER, 2018, p. 78).

Para Leme (2018), em relação à Educação Básica, no ano de 2007, o Governo Federal redefiniu o modelo de financiamento da educação e instituiu em um aumento da participação dos governos estaduais e municipais no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), abrangendo as três etapas do ensino (Infantil, Fundamental e Médio), substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Leme (2018) aponta que, também, houve a ampliação significativa na obrigatoriedade da Educação Básica. A Emenda Constitucional n. 59/2009 estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da Educação Básica nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, das quais a Infantil e o Fundamental (anos iniciais) seriam responsabilidade dos municípios e o Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, dos estados. Caberia à União a responsabilidade pelo Ensino Superior. Essa expansão representou um grande desafio para os estados e para os municípios brasileiros.

Outra grande política educacional que ocorreu durante os governos do PT, especificamente durante o governo Dilma, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei n. 13.005/2014. O PNE definiu 10

diretrizes que devem guiar a educação brasileira no período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Para Leme (2018, p. 155), é preciso ressaltar que

[...] as metas do PNE 2014/2024, assim como os anteriores, conversam diretamente com os planos dos empresários da educação. E outro problema que se apresenta é o atraso para colocar em prática as metas, os desafios tidos como ambiciosos, especialmente se considerar a evolução modesta dos indicadores de universalização da educação básica. A atenção fundamental à questão do financiamento de que a União precisaria aumentar sua contribuição, que nunca chegou, de fato, a concretizar-se.

Com relação ao ME, em geral, a chegada de um presidente de ascendência operária causou grande entusiasmo. É fato que o ME, principalmente a UNE e UBES, aproximaram-se do governo. No entanto, também é fato que ocorreram pressões da base do ME para a oposição. Existiu, portanto, contradições, consensos e oposições.

Segundo Cintra e Marques (2009), ocorreu, em 2003, o 35º Congresso da UBES, no qual foi eleita uma nova diretoria. Essa diretoria assumiu a entidade em um cenário nacional mais propenso ao diálogo. Uma das pautas de luta dessa diretoria foi a defesa da reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas.

Fruto dessa luta, a reserva de vagas virou realidade em diversas universidades espalhadas pelo Brasil. Isso deu fôlego para a UBES intensificar as mobilizações e fazer aprovar a proposta nas universidades federais. O projeto ganhou apoio de Lula, que, no entanto, defendia somente 20% de vagas reservadas. Em 2004, o Congresso Nacional apresentou um projeto de lei que instituiu a proposta da UBES, obrigando as instituições de ensino público superior a reservar 50% das suas vagas para estudantes vindos das escolas públicas. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 302).

Outra pauta de luta do MES, que ganhou força, foi a luta pelo passe livre. Os estudantes secundaristas, da base à entidade nacional, têm a pauta pelo passe livre desde a década de 1940, configurando-se como uma luta histórica do movimento.

Cintra e Marques (2009) afirmam que durante a década de 1990 e começo dos anos 2000, as manifestações cresceram em proporção e tornaram-se muito notáveis com repercussão por meio de movimentos como a *Revolta do Buzú*, no ano de 2003 em Salvador, e a *Revolta da Catraca* ocorrida em 2004 e 2005 na cidade de Florianópolis. Também, grandes manifestações aconteceram no *Dia Nacional de Defesa do Passe Estudantil*, em 22 de março de 2006, com o lema *O Futuro do País Pede Passagem*. As atividades aconteceram em 40

idades, com grandes mobilizações nas cidades de São Paulo, de Curitiba e de Belo Horizonte.

A maior dessas iniciativas, porém, foi a Caravana UBES em Defesa do Passe Estudantil, em 2007, que visitou 20 cidades em 11 estados nos meses de março, maio e junho. A Caravana percorreu escolas de todas as regiões do país, promovendo debates e apresentações teatrais. Foram realizados encontros com governadores, prefeitos, deputados, vereadores, secretários de estado e outras autoridades, que receberam um modelo de projeto de lei do passe estudantil elaborado pela UBES. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 307).

Em 2013, durante a primeira gestão do governo Dilma, ocorreram várias manifestações por várias cidades do Brasil, as chamadas Jornadas de 2013. Como não é nossa intenção nos aprofundarmos no assunto, pois participaram dessas manifestações grupos de interesses antagônicos, citaremos o aspecto dessas Jornadas em relação à atuação do ME.

Segundo Mance (2018, p. 41), “Em 2013, a alteração dos preços do diesel impactou nas passagens de ônibus e movimentos sociais protestaram pela redução das tarifas.”. Um dos movimentos sociais impulsionadores dessas manifestações foi o Movimento Passe Livre (MPL), que defendeu a adoção da tarifa zero para transporte coletivo. Aos estudantes, juntaram-se outros movimentos e coletivos, a saber: a Jornada, a UNE, a UBES, a UPES e os GE.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (2021) declara em seu site que “Marcada pela unidade popular, a primeira quinzena de junho de 2013 colocou definitivamente a luta pelo passe livre e contra o aumento da tarifa no transporte público na agenda das lutas populares do país.”. A entidade reafirma que a luta pelo passe livre “[...] é uma luta antiga do movimento estudantil. Desde a Revolta dos Bondes, que nos anos 1950 parou o Rio de Janeiro, então capital federal, contra o aumento tarifa, a UBES e os estudantes estão na campanha por um transporte público gratuito e de qualidade.”.

Contudo, a partir de certo momento, grupos não identificados passaram a atuar nas manifestações. Esses grupos foram denominados de *black blocs* e ficaram conhecidos por incendiar transportes públicos, usar coquetel *molotov* nas ruas, etc. Para a autora, outros segmentos da sociedade participaram. Movimentos “[...] que terão um papel decisivo no processo do impeachment surgem nesse momento, buscando orientar as mobilizações para o confronto com o que eles denominavam ‘os governos do PT’, defendendo o impeachment de Dilma.” (MANCE, 2018, p. 41, grifo do autor).

Esses grupos, que culpavam o PT pela crise, subverteram as manifestações que giravam em torno da redução das tarifas de transporte público, para uma pauta em defesa do neoliberalismo e do conservadorismo, como a defesa do livre mercado, uma agenda de privatizações e contra pautas dos direitos humanos.

Mas, nas redes sociais, a pauta do MPL – Movimento Passe Livre foi associada à pauta do MBL – Movimento Brasil Livre, alterando não apenas a sua extensão mas o seu caráter. Assim, o que era a defesa de uma tarifa menor para o transporte público deu lugar à defesa do livre mercado como regulador dos preços de tudo, inclusive do transporte coletivo. (MANCE, 2018, p. 42).

Mance (2018) afirma que a reivindicação de um serviço público de transporte de qualidade deu lugar à defesa de um amplo programa de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais, com o jargão de que tudo fosse regulado pela livre concorrência em um ambiente de livre mercado.

Boito Júnior (2016) alega que a composição das manifestações incluiu, também, a classe média brasileira. O autor afirma que o capital internacional e uma fração da burguesia iniciaram uma ofensiva contra o governo Dilma. Em suma, essas forças eram contra o neodesenvolvimentismo dos governos do PT em detrimento de políticas mais neoliberais. Nas *Jornadas de 2013*, esses grupos somaram-se a outros grupos, liberais e conservadores, subvertendo as manifestações em manifestações pró-mercado. Ainda segundo autor, participaram dessas manifestações a chamada baixa classe média, a camada social beneficiada pelas medidas, tais como, o Prouni e o Fies.

Como foi mencionado anteriormente, Dilma Rousseff foi eleita como a primeira mulher Presidenta da república, tomando posse em janeiro de 2011, sendo reeleita em 2014. No entanto, em 2016, a presidenta sofre um golpe de Estado que culminou na cassação de seu mandato.

Löwy (2016) argumenta que o golpe de 2016, no Brasil, aconteceu, também, em outros países latino-americanos, como, por exemplo, em Honduras em 2009 e no Paraguai em 2012. “Isso mostra que a democracia já não está mais sendo útil, que ela está atrapalhando a implantação das políticas neoliberais.” (LÖWY, 2016, p. 61).

Os governos de esquerda do Brasil, segundo Löwy (2016), têm a característica de coalisões social-liberais, de aderência ao Consenso de Washington e realizam medidas sociais progressistas, principalmente de redução de misérias, sem tocar nos privilégios burgueses. Em 2016, há uma ruptura desse modelo de governo.

O golpe de Estado em 2016 foi um golpe jurídico-parlamentar articulado aos interesses da “[...] elite capitalista financeira, industrial e agrícola.” (LÖWY, 2016, p. 61). O pretexto contra a presidenta foram irregularidades contábeis para cobrir déficits nas contas públicas. Usaram, também, como pretexto, casos de corrupção de filiados do PT, em uma espécie de jargão generalizado de que *todo petista é ladrão*. Uma aliança de deputados, conduzida pelo presidente da Câmara dos Deputados e, depois, pelo presidente do Senado Federal, abriu o processo de impeachment e aprovou a retirada de Dilma.

Vale ressaltar o papel da grande imprensa cobrindo e estimulando as pessoas a fazerem protestos a favor do impeachment. Destaca-se, também, o papel da Fiesp e de organizações patronais convocando seus subordinados, bem como as propagandas pagas por organizações, como o Movimento Brasil Livre (MBL), nas mídias sociais a favor do golpe.

Nas passeatas a favor do impeachment e nas sessões das casas legislativas federais, as palavras de ordem eram, por exemplo, a favor da *volta da ditadura*, elogios aos torturadores dos órgãos de repressão, a favor do *livre mercado*, etc.

O atual presidente da república, eleito em 2018, foi um agente de destaque nessas manifestações. De deputado de *baixo clero* à presidente, Jair Messias Bolsonaro usou as mídias sociais com um discurso inflamado, prometendo aniquilar o governo do PT e o comunismo. Bolsonaro é um político da extrema-direita e arquiconservador, com uma agenda que beneficia tão somente o capital.

### **2.6.1. A primavera dos estudantes (2015-2016): o MES paulista**

Em 2015, o governo do Estado de São Paulo, sob comando do governador Geraldo Alckmin (PSDB), apresentou um novo projeto de reorganização escolar. No entanto para Cunha (2018), desde 1995 o PSDB vem implementando uma série de reformas educacionais para suprir a expansão do capitalismo.

Essas políticas se materializam desde a primeira reorganização escolar, passando pela progressão continuada, a centralização do Currículo pelo ‘São Paulo faz escola’, programas de recuperação de aprendizagem, centralização das avaliações com o SARESP, chegando à imposição de uma nova reorganização, que representa o ápice da crise, gerando de maneira prática a resistência que se seguiu pelos meses de novembro e dezembro de 2015 na forma do Movimento de Ocupações das escolas. (CUNHA, 2018, p. 125).



Para a execução da reorganização, o governo paulista anunciou o fechamento de 94 escolas em todo o estado, sendo 25 delas na cidade de São Paulo. Segundo Giroto (2016, p. 1123), o governo previu, com o projeto, a realocação de mais de 700 mil alunos.

Recentemente, o governo do estado de São Paulo apresentou um polêmico projeto de reorganização escolar. Defendido como necessário para a ampliação da qualidade do processo educativo, o projeto pressupunha a divisão das escolas em ciclos de aprendizagem: uma escola para os alunos do 1º ao 5º ano; outra para os alunos do 6º ao 9º ano; e uma terceira para os alunos do ensino médio. (GIROTO, 2016, p. 1122-1123).

De acordo com Moraes e Ximenes (2016), os números de escolas fechadas, os números de escolas com ciclos modificados e o número de alunos atendidos poderiam ser bem maiores.

Esse processo que mudou radicalmente o debate educacional no país teve início no dia 23 de setembro, quando os estudantes e seus pais foram surpreendidos com notícias sobre a decisão do governador de transferir centenas de milhares de alunos entre escolas da rede pública estadual, mudar os ciclos atendidos em mais de 700 escolas e fechar quase uma centena delas. Esse era o denominado programa de 'Reorganização Escolar'. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1079).

Para o governo estadual, a justificativa dada foi devido à ampliação da qualidade do processo educativo. No entanto, Giroto (2016) argumenta que esse discurso de qualidade da educação é um dos motes que não considera outros elementos, tais como, as condições reais das estruturas físicas, pedagógicas, a precarização do trabalho docente e outros aspectos de precariedade da educação estatal paulista. Por isso, a análise do governo estadual, segundo o autor, é um equívoco.

Por exemplo, ao revisitar a literatura científica nesse campo de investigação, é possível afirmar que os alunos e alunas aprendem mais em salas com turmas menores, quando têm acesso a laboratórios de ciência, informática, quando podem realizar trabalhos de campo, estudos do meio, quando têm possibilidade de visitar museus, teatros, cinemas. Os alunos e alunas aprendem mais quando o professor não precisa ter 30 turmas para completar sua carga horária, quando não se vê obrigado a dar atendimento individual para 900 alunos por semana, quando não tem que se desdobrar em três escolas, de três redes diferentes, para conseguir pagar as contas ao final do mês. Os alunos aprendem mais quando o professor tem tempo para preparar as aulas, quando sua formação continuada está vinculada aos problemas reais do cotidiano escolar, quando não é obrigado a preparar os alunos para a realização de testes padronizados, quando é valorizado, material e imaterialmente. Enfim, analisar, a partir de uma única variável, uma

problemática que, por excelência, é multifacetada constitui um equívoco substancial que pode contribuir para agravar a situação em vez de construir possibilidades de enfrentamento. (GIROTTTO, 2016, p.1129).

Giroto (2016) considera que o projeto foi apresentado de forma rápida e arbitrária, não possibilitando aos diversos sujeitos da rede estadual paulista “[...] discutir o projeto ou participar de sua elaboração, negando, assim, o espaço do contraditório, essencial no processo democrático.” (GIROTTTO, 2016, p. 1123).

Somam-se a isso a falta de planejamento para a reestruturação e a ausência de garantia de que os prédios desocupados atenderiam a necessidades públicas e educacionais.

Sem debate público transparente, sem consultas aos principais envolvidos — às escolas e seus professores e alunos —, sem diagnóstico prévio que fundamentasse a amplitude das mudanças pretendidas e sua alegada vinculação à melhoria da qualidade, o projeto propunha unilateralmente uma verdadeira megaoperação de reestruturação, com impacto na atividade profissional de milhares de professores e sem qualquer garantia do uso dos prédios públicos para outras atividades educacionais. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1079-1080).

A falta de diálogo com as comunidades escolares gerou uma resposta desses sujeitos, principalmente dos alunos, como expõe o autor.

Como resposta à ação não dialógica do governo estadual, alunos e alunas de mais de duas centenas de escolas públicas em todo o estado de São Paulo iniciaram um intenso processo de ocupação de escolas, em um amplo movimento de enfrentamento ao projeto de reorganização. No movimento, princípios como autogestão, ação direta, apoio mútuo e solidariedade foram afirmados, não como discursos, mas como ações cotidianas daqueles que, cansados de serem tratados como números, afirmaram-se como sujeitos do seu próprio processo formativo. Após um mês de ocupações, o governo estadual viu-se obrigado a recuar, decretando a suspensão do projeto e prometendo construir o diálogo com a sociedade civil. (GIROTTTO, 2016, p. 1123).

Segundo Moraes e Ximenes (2016), entre setembro e novembro de 2015, os estudantes secundaristas foram às ruas várias vezes para protestar contra as medidas da reorganização. Muitas vezes, com a participação das famílias e dos professores de várias escolas estaduais. Pelos levantamentos realizados, houve mais de 163 protestos nesse período. Ocorreram, também, manifestações em pelos menos 63 cidades do estado, no interior, no litoral e na região metropolitana de São Paulo. Em novembro, a intensidade das ocupações aumentou e

no total mais de 200 escolas foram ocupadas durante o processo. Os autores destacam, também, o processo autônomo da organização dos alunos durante as ocupações e os protestos.

Uma das principais características da mobilização foi sua heterogeneidade: cada escola apresentou uma dinâmica política própria. Os secundaristas receberam apoio e solidariedade de diferentes grupos políticos — estudantil, sindical, partidário ou do movimento popular —, mas mantiveram a postura autônoma ao longo de todo o processo de mobilização. Essa autonomia, o cuidado com o espaço público da escola e a criatividade nos métodos de luta desmontaram os aparatos de repressão e possibilitaram que o movimento ganhasse simpatia de amplos setores da sociedade. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081).

Por não ter uma direção comum (como os grêmios, as uniões municipais, a UPES ou a própria UBES) na direção do movimento, cada escola apresentou especificidades nas suas ações. No entanto, os alunos mantiveram uma relação positiva com a escola pública.

Em pesquisa empírica sobre as ocupações, Carvalho (2020, p. 82) afirma que, no tocante à organização dos alunos, os informantes relataram formação de comissões e deliberações em assembleias propostas pelos próprios alunos para discutir sobre todas as ações. Cunha (2018) argumenta, também, o caráter autônomo do movimento.

O caráter autonomista e espontânea faz com que rapidamente as ocupações se generalizem pelo estado, chegando a mais de 200 escolas ao final de novembro, com centenas de protestos de ruas e intervenções das mais diversas formas, outra das heranças chilenas. Em muitos casos a aversão a partidos e entidades organizadas, que ainda assim apresentavam-se nas lutas de rua. (CUNHA, 2018, p. 127).

Segundo Moraes e Ximenes (2016), o movimento foi contrário (i) à precarização do ensino; (ii) à falta de bibliotecas, de laboratórios, de espaços esportivos e artísticos e de professores; (iii) à jornada excessiva e o baixo salário de seus professores e (iv) à ausência de tempo destinado às atividades culturais. O movimento denunciou, também, a baixa qualidade da alimentação escolar.

Outro aspecto observado nas ocupações foi sobre a apropriação da escola que é pública. A resistência à decisão do governo estadual mostrou à comunidade escolar que a escola não é do governo, a escola é pública, cabendo ao Estado assegurar condições adequadas de funcionamento.

Os mutirões de limpeza e o cuidado na manutenção e conservação do patrimônio público contribuíram para uma visão da escola como espaço dos

estudantes, ‘por direito’, para sua apropriação simbólica. O contraste entre os espaços destinados a todos e os espaços restritos à gestão, aos quais dificilmente tinham acesso no cotidiano escolar, suscitou questões relativas ao padrão de gestão nas escolas estaduais, à falta de transparência na gestão da educação estadual, à ausência da gestão democrática e participativa. O que os levou também a reivindicar a existência de grêmios estudantis independentes, reuniões regulares do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM) para as tomadas de decisão, além de novos canais de participação na gestão das escolas, como indicam as fontes [...] (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081-1082).

A resistência fez com que o governo tucano recuasse e suspendesse a reorganização do ensino, além da demissão de dois articuladores do projeto de reorganização. O primeiro foi o chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2015, devido a uma gravação de uma reunião com dirigentes de ensino, na qual ele afirmava que havia entrado em guerra com estudantes, que haveria táticas de desmoralização dos estudantes e que contava com apoio da Secretaria de Segurança Pública, para reprimir as manifestações, expulsar alunos e anotar nomes de envolvidos nas organizações. O segundo demitido foi o Secretário da Educação.

Para Moraes e Ximenes (2016, p. 1082),

O recuo do governo, em novembro, e o anúncio da suspensão da ‘reorganização’ em pronunciamento público pelo governador consolidou a vitória do movimento dos estudantes. A publicação do decreto nº 61.692/2015 no Diário Oficial (SÃO PAULO, 2015) marcava uma grande conquista, poucas vezes vista em mais de 20 anos de governo tucano. Aos poucos e de modo diferenciado, impelidos pela violência ou pela avaliação autônoma do movimento, em meio a hesitações e acordos com as diretorias das instituições, os estudantes foram desocupando as suas escolas. Mas a luta não terminara, eles sabiam.

As ocupações espalharam-se para outros estados, como, por exemplo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e alguns outros focos. Lutas que se originaram diretamente dos estudantes e em apoio às greves dos professores.

No entanto, Alckmin, após a demissão da Secretaria, nomeia José Renato Nalini para assumir a pasta. Consideramos essa nomeação estratégica, pois Nalini era desembargador e presidente do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, i.e., um magistrado na pasta de educacional em um momento de vitória dos estudantes. Moraes e Ximenes (2016) consideram que, depois da indicação de Nalini, a reorganização das escolas paulistas entra em uma nova fase, uma reorganização silenciosa.

Em São Paulo, o novo Secretário da Educação, o desembargador José Renato Nalini, apesar de apontar para uma nova fase de diálogo, tomou medidas excluindo a participação dos estudantes no debate sobre a reorganização, com a criação de uma instância denominada Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo (Fipesp), que reúne somente instituições do campo jurídico, além da presidência da Assembleia Legislativa, com o propósito de discutir as reformas educacionais no estado. (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2016 apud MORAES; XIMENES, 2016, p. 1082-1083).

A Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo (FIPESP) foi criada pela Resolução SE n. 30, de 9 de maio de 2016. Em seu artigo 1º, apresenta como objetivo ser “[...] destinada a desenvolver estudos e debates acerca da condução de ações educacionais, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos do sistema estadual de ensino.” (SÃO PAULO, 2016). No entanto, um dos pontos que chama a atenção é seu preâmbulo.

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Assessoria de Gabinete e considerando: as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei federal 13.005/2014, em especial a meta 19, que trata da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...] (SÃO PAULO, 2016a).

No entanto, no conteúdo da lei, há uma contradição sobre a GD, pois a composição da FIPESP exclui a participação dos alunos e suas entidades representativas, a participação dos pais, dos professores e de profissionais da educação.

Artigo 2º - A FIPESP será presidida pelo titular da Pasta da Educação e contará com a participação de servidores desta secretaria e de representantes das entidades e organismos da sociedade civil, dentre os quais:

- I - Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo;
- II - Ministério Público do Estado de São Paulo;
- III - Defensoria Pública do Estado de São Paulo;
- IV - Procuradoria Geral do Estado;
- V - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo;
- VI - Ordem dos Advogados do Brasil, seção São Paulo. (SÃO PAULO, 2016a).

Outro ato normativo que o Governo do Estado de São Paulo criou para conter as manifestações foi a Resolução SE n. 31/2016, que criou um Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação. No entanto, na

mesma intenção da Resolução SE n. 30/2016, sem a participação dos estudantes e suas entidades representativas.

Artigo 1º - Fica criado, no âmbito da Secretaria da Educação, Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação, a partir da proposta de definição de normas e recomendações, observados os objetivos, metas, etapas e cronograma a serem por ele traçados.

Artigo 2º - O Grupo ora criado será composto por servidores representantes de órgãos centrais da Pasta, na seguinte conformidade: (SÃO PAULO, 2016b).

O parágrafo 2º do artigo 3º estabelece

[...] o prazo de um ano, a partir da data de publicação desta resolução, para conclusão dos trabalhos, findo o qual será encaminhado ao titular da Pasta relatório circunstanciado de suas atividades, contendo a proposta/plano de ação para realização de Encontro Estadual sobre Gestão. (SÃO PAULO, 2016b).

À guisa de conclusão deste capítulo, é interessante notar a investida autônoma dos estudantes secundaristas em relação a uma política educacional arbitrária que o Estado planejou e executou. É interessante notar que os estudantes se organizaram na relação microescolar com seus pares e fizeram da escola, naquele momento, um espaço público. A divulgação e a transparência das ocupações eram divulgadas nas mídias sociais. As entidades representativas dos alunos, os partidos políticos, as organizações sociais, os coletivos diversos, os artistas e os intelectuais apoiaram o movimento, porém ocorreu a democracia entre os alunos, a assembleia era a instância deliberativa.

No próximo capítulo, voltamos às lutas pela democratização do estado e das organizações brasileiras, no sentido de recuperar as principais discussões que antecederam a promulgação da Constituição de 1988 e a incorporação da GD na Carta Magna. Discutimos, também, as reformas educacionais e as políticas principais políticas neoliberais atuais para a juventude.

### **3. Capítulo II — Reformas administrativa e educacional e políticas neoliberais atuais para a juventude: do Movimento da Constituinte ao Estado neoliberal**

Abordamos, neste capítulo, o princípio de gestão democrática na legislação federal brasileira, como princípio inscrito na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, avaliamos ser necessário expor os antecedentes da promulgação da CF de 1988 e da LDB/1996, uma vez que estudos têm evidenciado o jogo político de forças antagônicas nesse período. De um lado, movimentos sociais de trabalhadores da educação, de pesquisadores e de estudantes. Destacamos o trabalho realizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) com ideais de democracia na construção da educação nacional. De outro lado, o jogo político de conservadores, de liberais e de agências multilaterais, que encontraram terreno fértil na conjuntura de redemocratização do país. Essa investida foi intensificada no plano internacional com os resultados do Consenso de Washington, com a participação do Brasil nos acordos com as agências multilaterais e com a adoção das medidas neoliberais dos governos, a partir dos anos de 1990 até a atualidade. Foram sucessivas reformas com esse modelo. O resultado é o impacto na legislação federal.

Abordamos, também, as políticas neoliberais atuais para juventude. Nesse sentido, delimitamos a análise no protagonismo juvenil e no empreendedorismo. Consideramos que esses discursos ideológicos neoliberais vêm sendo introduzidos na cultura da escola, expressos inclusive no vocabulário escolar, e integrando, definitivamente, o currículo.

#### **3.1. O princípio de gestão democrática na legislação federal brasileira: Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inserido em um Estado neoliberal**

Durante 21 anos, o Poder Executivo foi comandado por consecutivos presidentes militares. Durante esse período, os direitos políticos e civis ficaram restritos e os direitos sociais foram determinados pelos militares, sem participação social ou popular.

Para ilustrar essa situação, Carvalho (2008) demonstra algumas políticas sociais expandidas durante o regime. Com relação à previdência social, o primeiro presidente militar colocou interventores e técnicos indicados nos institutos, que prepararam um plano de reforma da previdência. Em 1966, foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social que unificou a previdência, exceto para os funcionários públicos, que tinham seus próprios institutos. Em 1971, o ditador Médici e sua equipe criou o Fundo de Assistência Rural, que incluiu os trabalhadores rurais na previdência social, com direito à aposentaria e à assistência

médica. O autor afirma que com essa política o governo não onerou os proprietários rurais, pois os recursos advinham das folhas de pagamentos de empresas urbanas. Em 1974, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social.

Segundo o autor, foi criado, em 1966, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) que funcionou com fundo de garantia ao trabalhador. Isso para compensar o fim da estabilidade no trabalho acabado pelo regime. Portanto, para Carvalho (2008, p. 172-173), “[...] a avaliação dos governos militares, sob o ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição dos direitos civis e políticos.”.

No entanto, a partir do fim da Ditadura Civil-Militar, com a posse de José Sarney como presidente da república em 1985, o Brasil saiu de um período ditatorial e ingressou na Nova República.

A Nova República começou em clima de otimismo, embalada pelo entusiasmo das grandes demonstrações cívicas em favor das eleições diretas. O otimismo prosseguiu na eleição de 1986 para formar a Assembléia Nacional Constituinte, a quarta da República. A Constituinte trabalhou mais de um ano na redação da Constituição, fazendo amplas consultas a especialistas e setores organizados e representativos da sociedade. Finalmente, foi promulgada a Constituição em 1988, um longo e minucioso documento em que a garantia dos direitos do cidadão era preocupação central. (CARVALHO, 2008, p. 200).

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal (CF), que instituiu um Estado Democrático de Direito no Brasil, com condições favoráveis para a democratização da sociedade. Segundo Benevides (1994), a CF de 1988 *acolheu* mecanismos institucionais, tais como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular na tramitação das proposições legislativas. Para a CF, esses são mecanismos de participação política da população. Devido a CF adotar um sistema de representação e de participação da população com esses mecanismos, a autora classificou o Estado brasileiro como *democracia semidireta*. No tocante a esse contexto de possibilidades de relações mais democráticas, concordamos com Dal Ri (2011).

Como vimos, em 1988 o país saía de um período ditatorial com a expectativa e a necessidade de viver, principalmente a partir de 1980, relações mais democráticas. O movimento pelas *Diretas já*, pelo retorno de eleições para governantes, os movimentos grevistas, o movimento pela democratização interna das organizações, a conquista da liberdade de organização partidária, entre outros, configuraram um *clima* favorável à democratização de várias



esferas da sociedade brasileira, inclusive na organização do próprio Estado. (DAL RI, 2011, p. 715, grifo da autora).

No entanto, várias forças estavam em disputa pelo projeto de nação que estava se construindo. Forças advindas dos movimentos sociais, de partidos políticos anti-imperialistas, de nacionalistas, de trabalhistas e de progressistas estavam em disputa com setores conservadores, liberais, neoliberais, políticos ligados ao capital internacional globalizante.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) enunciam que, desde meados da década de 1970, cresciam os movimentos sociais, bem como as recém-criadas associações científicas, que, sucintamente, discutiam a melhoria da qualidade na educação, a valorização e a qualificação dos profissionais da educação, a democratização da gestão educacional, o financiamento educacional brasileiro e a ampliação da escolaridade obrigatória.

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico — proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando a formação de um aluno crítico. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 46).

Um dos movimentos sociais que integrou a luta pela democratização da educação brasileira foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Ao tratar do FNDEP, a autora afirma que o movimento emerge na década de 1980.

[...] com propostas para a Constituinte, que culminou na incorporação de algumas proposições na redação final da Constituição de 1988, uma Constituição que [...] incorpora preceitos *liberais/neoliberais*, mas que inaugura momento inédito de intervenção civil na formulação da lei, assim como o termo da gestão democrática do ensino pública em seu art. 206. (PINHEIRO, 2015, p. 96, grifo da autora).

Para Pinheiro (2015), as propostas do FNDEP foram oriundas das reflexões das diversas entidades que compunham o Fórum. Uma dessas reflexões tem origem na Carta de Goiânia, aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, e, também, nos documentos “[...] da ANDES, FASUBRA, CBP que estabeleciam princípios gerais de organização de um sistema nacional de ensino, englobando as instituições públicas e privadas, além da luta pela garantia da qualidade do ensino e da gestão democrática do ensino em todos os níveis.” (PINHEIRO, 2015, p. 155).

A IV CBE foi realizada de 2 a 5 de setembro de 1986 na cidade de Goiânia e teve como tema *Educação e Constituinte*. Os resultados das discussões da Conferência culminaram em um documento denominado de *Carta de Goiânia*. Esse documento, depois de finalizados os trabalhos da conferência, foi divulgado e recebeu adesões de outras entidades. Com princípios orientadores e expressos na Carta, em 1986, a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) uniram-se com mais doze entidades para formar o Fórum de Educação na Constituinte, que, posteriormente, passa a ser chamado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

As entidades que passaram a compor o *Fórum* foram a ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, ASNPPT, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE. O Fórum foi lançado oficialmente em 9 de abril de 1987, por intermédio da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita*, na mesma semana da instalação da subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, na primeira fase da Assembleia Constituinte, com a denominação de *Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*. (PINHEIRO, 2015, p. 164, grifo da autora).

Para Pinheiro (2015), os trabalhos do FNDEP eram resultantes das propostas que constavam na Carta de Goiânia e nos documentos do ANDES, da FASUBRA e da CBP e, segundo as plataformas dessas entidades, esses documentos abordavam “[...] princípios gerais de organização do sistema nacional de ensino, englobando as instituições públicas e privadas, tentando alcançar garantia da qualidade e da gestão democrática do ensino em todos os níveis.” (PINHEIRO, 2015, p. 164).

Dal Ri (2012) destaca o trabalho político realizado pelo FNDEP no que concerne às discussões sobre gestão GD nos antecedentes da promulgação da Constituição de 1988.

O fato político mais importante e realizado pelo FNDEP foi o recolhimento de 279.013 assinaturas no Brasil inteiro e o apoio de 15 entidades da área educacional à emenda constitucional que tinha como conteúdo principal: vinculação de verbas para a educação com definição de percentuais da receita tributária da União (18%); dos estados e municípios (25%); ensino público e gratuito para todos os níveis; democratização do acesso e da gestão do ensino; aposentadoria especial; proibição de taxas nas escolas públicas e com destaque, a exclusividade de destinação de verbas públicas para o ensino público. (PINHEIRO, 2015, p. 172).

Em 1987, o Fórum realizou várias atividades, as quais Pinheiro (2015, p. 165, grifo da autora) sintetizou:

- Lançamento da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita*;
- Lançamento da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita*, no Estado de São Paulo, com ato público realizado no Largo São Francisco, em 24 de abril de 1987;
- Elaboração de uma proposta de redação para a Carta Constitucional, o capítulo referente à educação;
- Elaboração de *Manifesto em Defesa da Escola Pública*.

De acordo com a autora, no manifesto expressam-se os quatro princípios básicos do Fórum da Educação na Constituinte.

1. Educação é direito de todo o cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos os níveis;
2. O governo federal destinará nunca menos que 13, e os governos dos estados, do Distrito Federal, e dos municípios aplicarão no mínimo 25% de sua receita tributária na manutenção do desenvolvimento do ensino público e gratuito;
3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo governo federal, pelos estados, Distrito Federal e municípios;
4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, permanência e **gestão**. (ANDE, 1987, p. 67 apud PINHEIRO, 2015, p. 165, grifo da autora).

Em pesquisa sobre Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte, Okumura (2019, p. 77) afirma que

[...] os anos que precederam os debates da Constituinte Nacional de 1987-1988 foram frutíferos no que se refere aos movimentos sociais em prol da educação pública brasileira. O momento, como vimos, representou um período expressivo de novas possibilidades de projetos para a educação nacional no sentido de articulação de novas ideias e práticas que dialogavam com um ideal democrático para a construção e o desenvolvimento de uma nova sociedade.

Para o autor, as propostas educacionais, que surgiram nos anos de 1970 e de 1980, foram derivadas de uma construção coletiva de ideias vindas dos trabalhadores da educação. Ainda segundo o autor, Florestan Fernandes, objeto de pesquisa do autor, teve importância ao levar reivindicações desses grupos no processo constituinte.

Mesmo com o trabalho político na Constituinte, o texto da CF de 1988, no que tange à educação e seus princípios, definidos no artigo 206, inciso VI, afirma a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988). Assim, o princípio

ficou lacônico, abrindo espaço para diversas interpretações nos futuros instrumentos jurídico-legais que tratam da organização da educação do país. Dal Ri (2012) declara que redação final da CF representou, além das expectativas dos setores populares, também, o conflito de interesses diversos e contraditórios presentes na época.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a posse de Fernando Collor de Mello na presidência da república do Brasil, em 1990, originou a implementação do modelo neoliberal, inaugurado por Margaret Thatcher na Inglaterra na década anterior. Segundo as autoras, Collor fez mudanças que redefiniram a inserção do Brasil na economia mundial, e sua gestão é marcada pelo estilo intervencionista e de ajustes na economia, até sua renúncia em 1992.

O governo Thatcher na Inglaterra representou uma mudança de paradigma que vinha desde o final da 2ª Guerra Mundial. No pós-guerra de 1945 até 1979, a economia foi marcada pelo modelo do Estado de Bem-Estar Social. No entanto, a *Dama de Ferro*, como era conhecida Thatcher, redefiniu a função do Estado inglês, por um modelo marcado pela desregulamentação, a privatização, a flexibilização e o Estado mínimo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002)<sup>11</sup>.

O neoliberalismo ganha força a partir do Consenso de Washington, em 1989. O Consenso aconteceu na capital norte-americana e reuniu, no seminário, economistas interessados na América Latina. Houve uma mudança de orientação para as políticas macroeconômicas nacionais que passou a ser defendida pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), sob o argumento de combater as *misérias* dos países subdesenvolvidos, principalmente, os latino-americanos. As políticas macroeconômicas defendidas no Consenso de Washington são as políticas neoliberais (POCHMANN, 2006). Comparato (1998, p. 124) afirma que “[...] a lógica chamada neoliberalismo é a ditadura do capital, ou seja, o que importa é uma eficiência meramente financeira [...]”.

Nesse contexto, a educação passa a ter uma importância fulcral para a economia, um papel de salvadora da competitividade entre os países, e os novos trabalhadores deveriam ter uma formação geral diferenciada e uma determinada qualificação profissional. Para autoras, há uma vasta documentação internacional, oriunda de organismos multilaterais, que aconselhou os Estados nacionais sobre o papel da educação do novo milênio. As autoras reiteram que esse novo ideário foi impulsionado durante o governo Collor, implementado

---

<sup>11</sup> Antes disso, em países como o México e o Chile, já havia a implantação de modelos neoliberais.

durante o governo Itamar e concretizado durante a gestão de FHC (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Santomé (2003) afirma que, nos acordos que o FMI e o BM estabeleceram com os governos nacionais e com uma grande parcela do empresariado nacional, ocorreu um compromisso com o livre mercado, em uma economia monetarista, com a privatização de empresas estatais e com a eliminação do controle do Estado e sua participação no mercado. A democracia formal na estrutura do Estado foi uma das exigências que os organismos supranacionais, que estavam regendo toda essa orquestra de mudanças, impuseram ao Brasil.

Curiosamente, entre as condições políticas exigidas para obter empréstimos, tanto no Banco Mundial quanto no FMI, está o fato de que os países receptores tenham governos democráticos. No entanto, na verdade, só é preciso que tenham uma etiqueta de democracia formal, sem levar em conta o que acontece com os direitos humanos e sociais nessa sociedade. Poderíamos dizer, inclusive, que ambas as instituições bancárias podem promover, de forma bastante oculta, uma diminuição desses direitos na medida em que são impostas aos governos receptores duras condições na reestruturação ou no saneamento de suas economias; chega-se a limitar as suas possibilidades de autogoverno em função das necessidades do capital. (SANTOMÉ, 2003, p. 17).

Desde a década 1990, o BM e o FMI tornam-se protagonistas das recomendações para as políticas públicas, com o intuito de reformar o Estado<sup>12</sup>.

A ofensiva do capital para commodificar a educação exigiu o enfraquecimento da Unesco e o fortalecimento do Banco Mundial. Desde os anos 1960, no contexto da guerra fria e das lutas anticoloniais, esse movimento vinha sendo feito por meio do financiamento da Unesco mediante projetos supervisionados ou elaborados pelo Banco Mundial. Entretanto, nos anos 1980, com a saída dos EUA da Unesco, este organismo já estava suficientemente fragilizado permitindo que, nos anos 1990, o Banco Mundial assumisse o real protagonismo da agenda educacional mundial. A Unesco, nos anos 1990, assume um papel contraditório, dependendo da esfera de poder, ora de apoio à agenda do Banco, ora de contraponto, como na Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior de 1998, realizada em Paris, especialmente em virtude da ação organizada de países que, por diferentes motivos, estavam contra a liberalização radical dos chamados mercados educacionais. (LEHER, 2019, p. 160-161).

---

<sup>12</sup> Neste trabalho, reconhecemos a diferença das várias instituições e organizações supranacionais, tais como o FMI, o BM, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pois embora tenham como finalidade coordenar a expansão do capitalismo e das economias mundiais, esses organismos têm suas próprias agendas e ações específicas.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) constatam que, desde a década de 1990, muitas publicações atuaram como norteadores para as reformas educacionais que se efetivaram no Brasil. Essas publicações resultam de conferências, de reuniões, de comissões e de comitês, realizados por agências e por organismos multilaterais, entre elas, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, a *V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe*, bem como documentos produzidos pelo Banco Mundial.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos* ocorreu na Tailândia em 1990. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) declaram que essa conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM e participaram governos, agências internacionais, ONGs, entre outros. O resultado da conferência foi a Declaração de Jomtien. Entre outros objetivos, no documento, manifestava-se assegurar a Educação Básica para a população mundial e foram criadas as chamadas *necessidades básicas de aprendizagem* de crianças, jovens e adultos, que são conhecimentos indispensáveis ao sujeito.

As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, prenunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. Como assinalamos, o Fórum Nacional realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo o país. Entretanto, à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 62).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a CEPAL publicou, em 1990, o documento *Transformación productiva con equidad*, recomendando aos países da região, incluindo o Brasil, que investissem em reformas dos sistemas educativos para os adequar aos conhecimentos e às habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Em 1992, o órgão publica, junto com a UNESCO, outro documento denominado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Nesse documento, são ditadas as diretrizes para a

ação das políticas e das instituições que pudessem favorecer as vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Entre essas ações pretendia-se criar condições educacionais de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico, capazes de fazer as transformações das estruturas produtivas da região. Nesse documento, também, definem-se os códigos da modernidade como sendo um conjunto de conhecimentos necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade do novo século. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 64) afirmam que "[...] essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno [...]", entre outras.

O documento, por outro lado, enfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas. A urgência na implementação de uma reforma educacional marcada pelas estratégias recomendadas pela CEPAL, em 1992, foi marcadamente reiterada por outros organismos multilaterais ao longo da década. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 65).

A *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* produziu o chamado Relatório Delors, pois essa comissão foi coordenada pelo economista Jacques Delors. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) assinalam que, nesse documento, faz-se um diagnóstico sobre o contexto mundial de interdependência e de globalização, reconhecido como ideal de progresso. O documento indica os principais conflitos a serem resolvidos no século XXI que, em síntese, pretende-se resolver, como o conflito de problemas provocados pela mundialização. O documento resume os três desafios do século XXI, quais sejam: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66).

O Relatório Delors recomenda uma concepção de educação, a chamada *educação ao longo de toda a vida*, propondo, assim, políticas educacionais que preceituam a sobrevivência na *sociedade da informação*. Assim, as pessoas devem aprender habilidades na Educação Básica, apropriadas a construir competências para a leitura, para a escrita, para a expressão oral, para o cálculo e para a resolução de problemas e comportamentos que possibilitem o

desenvolvimento de aptidões, de valores e de atitudes. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Como se vê, o *Relatório Delors* articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do Ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 70, grifo das autoras).

Em meados de 1993, a *V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe* (PROMEDLAC V) trouxe, em seu documento, que o papel da educação é imprescindível para as estratégias de desenvolvimento sustentável, para a justiça e para a equidade social. Para tanto, o documento elege três objetivos principais que destacam o papel da educação para o século XXI: “[...] a) superação e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica; c) melhoria da qualidade da educação, expressos em dois eixos de ação.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 71). Os eixos dessa qualidade de ensino são (i) a profissionalização dos profissionais do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação, prevendo, assim, a descentralização e a desconcentração da autonomia para esses órgãos estatais, bem como um sistema de avaliação com padrões internacionais de rendimento; e (ii) profissionalização da ação educativa, definindo conteúdos e métodos de ensino, tal qual a organização necessária para essa qualidade.

Sobre o princípio da descentralização na Reforma do Estado, Coraggio (2007) afirma que uma das recomendações para a educação é o princípio da descentralização dos sistemas de ensino, pois isso desenvolveria habilidades de aprendizagem para satisfazer a exigência de trabalhadores flexíveis para o mercado de trabalho. Segundo Dal Ri (2012, p. 33), a LDB atendia às recomendações firmadas a partir da Conferência da Educação para Todos e a “[...] gestão democrática constava entre elas [...]”, porém, com um sentido bastante diverso daquele dos movimentos sociais.

Portanto, com a reforma do Estado, observamos uma diminuição gradativa do investimento nas políticas sociais e a precarização dos serviços públicos. Nas escolas públicas, observamos as superlotações das salas de aulas, dos materiais e dos insumos escolares de baixa qualidade, da formação docente aligeirada, além da terceirização de



funções técnicas, de administrativas e de apoio às escolas. Com isso, as escolas passam por inúmeras dificuldades.

As discussões em torno de uma nova LDB começaram, concomitantemente, com as discussões durante a Constituinte. O primeiro projeto foi apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PMDB), em 1988, continha alguns dos interesses debatidos pelo FNDEP e que manteve forte atuação de debate com esse projeto. No trâmite legislativo, o projeto contou com várias emendas e relatoria de Jorge Hage (PSDB). Entretanto, desrespeitando toda e qualquer discussão oriunda dos movimentos políticos e da comunidade educacional, o senador Darcy Ribeiro (PDT) apresentou, em 1992, outro projeto de LDB, ainda no governo Collor de Mello. Em 1995, no governo de FHC, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo ao seu projeto, resultante dos acordos que vinha realizando com o governo. Esse projeto foi sancionado pelo presidente em 1996 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 50).

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e as bases para a educação nacional. No que se refere à GD do ensino público, a lei determina em seu artigo 14.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

No delineamento da LDB aconteceu um conflito de interesses, como ocorrera na Constituinte. Movimentos sociais, profissionais da educação, associações de pesquisa, ME, associações nacionais de educação tentaram exercer influência sobre o dispositivo legal. Dal Ri (2012) atesta que, novamente, houve um trabalho político realizado pelo FNDEP, entretanto, houve uma influência política dos agentes nacionais compromissados com a reforma do Estado e com a doutrina neoliberal, principalmente, do BM.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 52) afirmam que o governo ressignificou as *bandeiras* dos movimentos sociais em prol da educação.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração das responsabilidades do Estado; autonomia como

liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

Enfim, desde a década de 1970, houve um crescimento de movimentos em prol da educação pública e da democratização da escola. Os movimentos sociais, tal como o FNDEP, expandiram a sua luta e houve participação na Assembleia Constituinte e nos debates sobre a LDB, todos com participação estudantil. Contudo, houve forças do capital internacional, tais como os organismos multilaterais, que encontraram em agentes políticos internos os meios para disseminar a doutrina neoliberal e para executar as reformas do Estado e da educação.

### **3.2. Políticas neoliberais atuais para o setor estudantil: protagonismo juvenil e empreendedorismo**

Neste tópico, definimos os conceitos de protagonismo juvenil e de empreendedorismo. Consideramos que esses conceitos e essas práticas não *surgem do nada*; são pensados e disseminados por vários agentes e formulados como políticas públicas, seguindo os preceitos neoliberais e impactam a categoria social estudantil.

O protagonismo juvenil aparece, enquanto ideologia<sup>13</sup> neoliberal, para desestimular a politização da juventude e para competir com o modelo de organização política do movimento estudantil tradicional. O conceito tem sido introduzido por organismos internacionais, bem como por agentes internos, tais como, órgãos do Estado, ONGs e intelectuais.

É conhecida a discussão na literatura acadêmica sobre a influência, principalmente, após os anos de 1990, que os organismos internacionais, tais como o BM e o FMI têm em relação aos países periféricos, como o Brasil. Além das diretrizes dos organismos, Souza (2006) destaca que as discussões atuais sobre juventude foram sendo desenvolvidas, também, por agentes internos, denominando *discurso compartilhado*.

[...] ainda que detentores de um poder econômico e político real, não se deve atribuir aos organismos internacionais a autoria de um discurso sobre juventude, que teria sido remetido aos governos, ONGs, meios de comunicação e pesquisadores acadêmicos dos países pobres. O discurso que se encontra nos documentos oficiais foi produzido também por ONGs e

---

<sup>13</sup> Löwy (2010) considera que, para Marx, as visões de mundo ou ideologias são formuladas pelas classes sociais, a partir de seus representantes, tais como, os representantes políticos, escritores e seus representantes científicos.

acadêmicos, razão pela qual a imagem que parece mais adequada é a de um *discurso compartilhado*. (SOUZA, 2006, p.68, grifo da autora).

Souza (2006) destaca seis documentos que contêm políticas propostas para a juventude relacionadas com o conceito de *protagonismo juvenil* elaboradas pelos organismos internacionais. Para apresentar esses documentos, elaboramos o Quadro 1, que está baseado nos estudos de Souza (2006).

**Quadro 1 — Documentos que contêm políticas propostas para a juventude relacionadas com o conceito de protagonismo juvenil.**

Nome do documento	Autoria	Ano de publicação
Resolução 40/14 da Assembleia Geral das Nações Unidas	ONU	1985
Programa de Ação Mundial	ONU	1995
Declaração de Lisboa	ONU	1998
Plano de Ação de Braga	ONU	1998
Protagonismo juvenil em proyectos locales: lecciones del Cono Sur	CEPAL e UNESCO	2001
Políticas públicas de/para/com juventudes	UNESCO	2005

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos estudos de Souza (2006, p. 71).

Considerado pela autora como um “[...] marco inicial do discurso dos organismos internacionais sobre a juventude [...]” (SOUZA, 2006, p. 67), a Resolução n. 40/2014 da Assembleia Geral das Nações Unidas, declara 1985 como *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. A autora destaca que o documento não teve uma repercussão imediata no Brasil. No entanto, o discurso foi aprofundando-se a partir dos anos de 1990, conjuntamente com os outros documentos.

Souza (2006) analisa que um ponto em comum entre os documentos se refere ao termo desenvolvimento. Para ela, a palavra ‘desenvolvimento’, utilizada nos documentos, tem dois sentidos: um se refere ao desenvolvimento pessoal, e outro ao desenvolvimento econômico.

Desta forma, o desenvolvimento dos jovens implica sua contribuição ao desenvolvimento nacional (observem-se as duas acepções da palavra desenvolvimento, uma referindo-se ao indivíduo e a outra, ao país). Sob esse aspecto, desenvolvimento humano é também desenvolvimento do recurso humano necessário ao desenvolvimento do país. (SOUZA, 2006, p.79).

Esse duplo sentido da concepção de desenvolvimento confere ao jovem um *investimento* duplo, a partir do qual ele é beneficiário e participante do investimento, segundo a interpretação dos documentos.

Ou seja, o jovem é objeto de duplo enfoque nos documentos em questão: sobre ele incidem as medidas propostas, o que faz dele um 'beneficiário', mas justamente por ser beneficiário o jovem também deve ser um 'participante ativo' (ONU, 1995), um 'associado ativo' (ONU, 1998b, p. 160), ou mais recentemente um 'ator estratégico' (UNESCO, 2005) do processo de desenvolvimento, enfim, um *jovem protagonista*. (SOUZA, 2006, p. 79-80).

Desse modo, no que concerne à *noção de participação*, a autora afirma que os documentos, também, dão um duplo enfoque.

Tal ambivalência reside no fato de que dois elementos opostos compõem a noção de participação: um pode ser denominado *passividade* na medida em que o jovem é considerado um destinatário, beneficiário ou assistido (termo nosso), enfim, objeto de intervenção. O outro, aqui nomeado *atividade*, refere-se à contribuição do jovem, à sua inserção não só no mercado de trabalho, mas numa sociedade concebida como resultado dos esforços individuais. De maneira geral, a noção de participação presente nos documentos internacionais inclui tanto a passividade do jovem (ou ao fato dele receber 'investimentos' ou benefícios) quanto a atividade (ou o *fazer coisas*), com maior ênfase em um aspecto ou outro, dependendo do contexto ou da situação. (SOUZA, 2006, p. 80).

Na análise de Souza (2006, p. 85), a participação juvenil proposta pelos organismos internacionais baseia-se nos princípios da *atividade passiva*, na aceitação de regras e de decisões já estabelecidas, "[...] permitindo a deliberação apenas sobre os aspectos técnicos, relacionados à operacionalização das políticas, das medidas ou dos projetos [...]". Para autora, no documento *Políticas públicas de/para/com juventudes*, da UNESCO de 2005, há uma dissimulação da contradição entre fazer e aceitar, para que ocorra a suavização da passividade. Portanto, foi trocado o termo participação ativa dos jovens para ator estratégico.

Souza (2006, p. 9) defende em sua tese que há um discurso nos estudos sobre juventude, preceituando uma *nova forma* de política. Essa prescrição ocorre por intermédio de uma atuação individual com o objetivo de contribuir para a integração dessa faixa populacional. "O apelo ao protagonismo ou à posição principal presta-se, sobretudo, para motivar os jovens à integração."

Pode-se afirmar, portanto, que o *protagonismo juvenil* seja um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao 'sentir-se útil' ou à valorização do indivíduo que se propõe a fazer coisas, base das 'novas formas' de política. (SOUZA, 2006, p. 9, grifo da autora).

Souza (2006) tem a hipótese, em seu trabalho, de que o protagonismo juvenil é prescrito aos jovens no intuito de os despolitizar, ofertando aos jovens uma alternativa com o objetivo de anular a chamada *velha política*<sup>14</sup>. O protagonismo juvenil seria, portanto, um novo modelo de ação política, baseado em integração dos jovens e não na ideia de rebelião juvenil.

Essa, portanto, é a hipótese central do trabalho: a de que as atividades realizadas, especialmente pelas ONGs sob o mote do *protagonismo juvenil*, pretendem oferecer à juventude um certo modelo de ação política. O argumento é o de que a alternativa de participação prescrita pelo protagonismo tem, contudo, o efeito, não de promover a política, mas de anulá-la. (SOUZA, 2006, p. 11, grifo da autora).

Para compreensão do surgimento do conceito de protagonismo juvenil, Souza (2006) afirma ser necessário entender algumas noções que aparecem como suporte, a saber: ator social, resiliência, capital social e empoderamento. Para entender a noção de *atores sociais*, a autora utiliza o teatro como metáfora. Os indivíduos isolados devem atuar em uma negociação.

[...] o indivíduo deve atuar: manter-se em atividade e em negociação com os outros atores sociais, cujo conjunto constitui a chamada sociedade civil. Assim, o *jovem protagonista* é metaforicamente definido como o ‘ator principal’ desse elenco da ‘sociedade civil’ que atua num cenário considerado público. (SOUZA, 2006, p. 63, grifo da autora).

De acordo com a autora, o sujeito tem, individualmente, a responsabilidade pela sua inserção no mercado de trabalho e pelo acesso aos serviços de educação, de saúde, de segurança, etc. Os jovens devem negociar na dinâmica de negociação das políticas sociais. Aproveitando-se desse conceito de *atores sociais* e da possibilidade de mudanças sociais, a UNESCO publica, em 2005, o documento *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Nesse documento, o órgão introduz o conceito de *capital social* (SOUZA, 2006).

Ao definir o conceito, a UNESCO distingue *capital social coletivo* de *capital social individual*. O coletivo é definido como “[...] apoios sociais com os quais contam os jovens para concretização de seus projetos de vida [...]” e a “[...] institucionalidade local e/ou comunitária, vínculos sociais e comunitários, entorno familiar, disponibilidade de serviços públicos, dentre outros.”. Enquanto o *capital social individual*, como “[...] capacidade

---

<sup>14</sup> Participação por meio da democracia representativa.

empreendedora dos jovens para enfrentar os diversos desafios de seu desenvolvimento pessoal e social.” (UNESCO, 2005 *apud* SOUZA, 2006, p. 65).

Para a autora, a construção na noção de *capital social individual* compõe condição para o *capital social coletivo*. Portanto, devem ser desenvolvidas no *ator social* algumas habilidades para se inserir em atividade no meio em que vive, habilidades tais como *empoderamento e resiliência*.

O *empoderamento* é entendido como “[...] ações que podem oferecer aos jovens as ferramentas necessárias para negociar com aqueles que tomam as decisões, tanto no nível macro como no nível micro.” (UNESCO, 2005, p. 142 *apud* SOUZA, 2006, p. 65-66). Já *resiliência* é compreendida no documento da UNESCO como

[...] a capacidade concreta de retornar ao estado natural de excelência, superando situações críticas. A resiliência diz respeito à capacidade das pessoas, das equipes e das organizações, não só de resistirem à adversidade, mas também de utilizá-la em seus processos de desenvolvimento pessoal. (UNESCO, 2005, p. 144 *apud* SOUZA, 2006, p. 66).

No trabalho de revisão bibliográfica e de pesquisa documental realizado por Zibas, Ferretti e Tartuce (2004), verificamos o conceito de protagonismo juvenil na literatura acadêmica. Os autores selecionaram e analisaram cinco fontes (BARRIENTOS; LASCANO, 2000; COSTA, 2001; EZCÁMEZ; GIL, 2003; KONTERLINIK, 2003; NOVAES, 2000). Na impossibilidade de aprofundar cada um dos autores, discutimos alguns aspectos relacionados ao conceito aqui discutido.

O conceito de protagonismo juvenil, entre as fontes da revisão, é bastante diverso, uma vez que há uma heterogeneidade entre os autores em relação ao conceito.

[...] a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o ‘protagonismo dos jovens/alunos’ é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’. Nem mesmo a distinção conceitual entre ‘participação’ e ‘protagonismo’ é clara na bibliografia consultada. (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 413).

Em Barrientos e Lascano (2000), Costa (2001) e Konterlinik (2003), o conceito de protagonismo está vinculado à ideia de formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da *responsabilidade* em uma visão que permite a aproximação do conceito de protagonismo, como o usado pelos outros autores anteriores mencionados (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004).

No entanto, Novaes (2000 p. 414 apud ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 414) “[...] em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo ‘protagonismo’, e sim, ‘participação social’, ou ‘intervenção social’, ou ‘ação solidária’, relacionando essas expressões à ‘socialização para a cidadania’.”.

Na análise, Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 415-416) expõem os elementos do protagonismo juvenil presentes nos textos.

[...] assunção de responsabilidades nos atos individuais e ações sociais mais amplas, compromisso com os excluídos ou em processo de exclusão, participação ativa na resolução de problemas sociais de diferente amplitude, autonomia intelectual e moral, capacidade de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades sociointelectuais, enfim, todo um conjunto de elementos articulados que conduzem à formação de um ser humano pleno.

No entanto, os autores verificam que as fontes generalizam as condições de trabalho; as educacionais e de ensino, de renda, de costumes, de crenças; as materiais e imateriais de sobrevivência, nas quais os jovens se encontram, em diferentes partes do mundo.

Há que pensar, pois, em adolescências e juventudes. Se essa proposição faz sentido, então pode-se tomá-la como uma referência importante para discutir a relação entre protagonismo e educação. O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também o pode a referência a um protagonismo, tratado genericamente como o fazem os autores em pauta, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido. (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 416).

Ainda segundo os autores, as fontes aproximam o conceito de protagonismo com o de resiliência. Portanto, o protagonismo juvenil “[...] refere-se tanto à participação de adolescentes e jovens pobres na superação da adversidade vivida por eles e suas famílias quanto à sensibilização e ação de jovens de classe média em relação às dificuldades de setores empobrecidos da sociedade.” (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 417).

O protagonismo juvenil, de acordo com os autores, tem uma intencionalidade política de despolitizar os jovens sobre a realidade social.

Entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, ‘os aspectos negativos do pós-industrialismo’, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do ‘pós-industrialismo’, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador. (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 418).

Como vimos, o conceito de protagonismo juvenil, presente nos discursos de Organizações Não Governamentais (ONGs), nos documentos norteadores para a educação de organismos internacionais multilaterais e em textos acadêmicos, constitui-se em uma espécie de *discurso compartilhado* que tem como objetivo *embasar* políticas públicas com foco na juventude. O intuito da substituição de uma participação sociopolítica para um protagonismo juvenil serve para a despolitização das ações desses jovens. Além do mais, esse discurso fragmenta o acesso às políticas sociais e às lutas para as conquistar. O conceito, dessa maneira, vem sendo introduzido na formulação de políticas públicas educacionais, sociais e de trabalho.

Fomentar o tal do protagonismo juvenil foi uma das estratégias das políticas sociais empresariais para a juventude, antes de fazer a moda chegar à escola. Desde os anos 1990 ampliou-se muito a esfera de atuação educacional por meio de todo fomento à criação de organizações sociais da sociedade civil, com as quais o contraturno passou a ser povoado de propostas socioeducativas do terceiro setor, uma verdadeira rede paralela de educação, de modo que ‘jovens pobres são cada vez mais submetidos à ação intencional de duas redes educativas: escolar e não escolar’ (Sposito, 2008, p. 90). Ambas são organizadas tanto pelas fundações e institutos quanto pelas organizações da sociedade civil, que atuam independentemente ou terceirizando o atendimento dos programas de assistência social. (CATINI, 2020, p. 60).

Zibas, Ferretti e Tartuce (2004) defendem que a Resolução CNE/CEB n. 3/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), têm no protagonismo juvenil um de seus eixos fundamentais. Nesse sentido, os autores analisam a DCNEM de 1998 com relação ao discurso de protagonismo juvenil, encontrando uma contradição de discurso, pois o documento trata de descontextualizar objetivos considerados muitas vezes progressistas, tais como “[...] a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais.” (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 422).



[...] os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos ‘efeitos negativos da era pós-industrial’, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares. (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 422).

Mesmo com consecutivas reformas e atualizações do DCNEM, desde a análise dos autores, é possível verificar características semelhantes do protagonismo juvenil na Resolução CNE/CEB n. 2/2012 que define as novas DCNEM e sua atualização na Resolução CNE/CEB n. 3/2018.

Outra política educacional que utiliza o conceito de protagonismo juvenil é o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas públicas estaduais do Governo de São Paulo. O Programa foi instituído pela Lei complementar n. 1.164/2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral e dá providências correlatas<sup>15</sup>.

O artigo 2º dessa lei considera, para “[...] os fins desta lei complementar, são considerados: [...] VII - Protagonismo Juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social.” (SÃO PAULO, 2012).

Em 2014, a SEDUC/SP institui a Resolução SE n. 52/2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do PEI, de que trata a Lei Complementar, dando providências correlatas. O artigo 3º da resolução, ao tratar da gestão pedagógica dessas escolas, preconiza.

Artigo 3º - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral dar-se-á:

I - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – com observância aos seguintes eixos estruturais:

[...]

d) Projeto de Vida - consistindo, inicialmente, de ações integrantes de um projeto de ‘Convivência’ que, permeando todo o modelo pedagógico, se viabilizará pela implementação do exercício do protagonismo de vida do aluno, mediante programação articulada com os diferentes espaços e tempos escolares, da qual deverão participar todos os profissionais da escola, com

---

<sup>15</sup> Destacamos que a rede estadual paulista aderiu ao Programa Mais Educação criado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, no qual consideramos fortemente influenciado por essas perspectivas de protagonismo juvenil.

objetivo de fornecer ao aluno condições de se aproximar, de forma cada vez mais autônoma, do seu Projeto de Vida, com ênfase:

d.1 – no Protagonismo Infantil, em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social, participando de atividades desenvolvidas em reuniões de Líderes de Turma, em Assembleia, com apoio dos professores e dos gestores da escola;

[...]

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – além dos eixos de que tratam as alíneas ‘a’, ‘b’ e ‘c’ do inciso anterior, com observância também aos eixos estruturais a seguir relacionados:

a) Projeto de Vida - que consistirá de um documento elaborado pelo aluno, em que ele expressará metas e definirá prazos, objetivando identificar e desenvolver suas aptidões, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional, esta última em relação à sua escola;

b) Protagonismo Juvenil – processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social;

[...] (SÃO PAULO, 2014).

Como podemos observar, o projeto de vida e o protagonismo infantil e juvenil são eixos estruturais do PEI das escolas estaduais. Essa mesma lei estabelece que esses eixos se tornem disciplinas ou que componham parte de disciplinas do componente curricular na parte diversificada da matriz curricular de Ensino Fundamental e Ensino Médio, compondo o currículo nas escolas do PEI. Portanto, a nosso ver, a educação estatal paulista oferece aos alunos esse novo modelo de participação passiva, dócil e que despolitiza.

Em 2020, foi criado pela SEDUC/SP o *Inova Educação* para as turmas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio das escolas da rede pública estadual. De acordo com o próprio documento consultado sobre a apresentação do projeto, a implementação tem suas premissas básicas nas “[...] práticas inovadoras já implementadas nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e do Escolas de Tempo Integral (ETI) da rede, que apresentam evidências de impacto positivo na formação dos estudantes.” (SÃO PAULO, 2021a, p. 4).

O programa Inova Educação tem participação especial do Instituto Ayrton Senna, que recentemente passou a liderar o Movimento Inova, outro grande conglomerado de fundações e institutos sociais que atua em nível estadual, deixando assim de integrar o grupo de empresas que compõe o Todos Pela Educação e que tem atuação na gestão da educação em âmbito federal. No programa do Inova as palavras-chave são *educação integral*, *projeto de vida* dos estudantes, as *eletivas* do currículo flexível, cuja escolha fomenta o protagonismo juvenil e a introdução de tecnologia, sempre aliando formação cognitiva e não cognitiva. Essa última se refere a um dos carros-chefes do Instituto Ayrton Senna: as *competências e habilidades socioemocionais*,

foco para o qual se voltam todas as atenções nos contextos de crise, os quais, não obstante, tornaram-se permanentes. (CATINI, 2020, p. 57, grifo da autora).

Para a SEDUC/SP, “[...] dentre essas práticas inovadoras, estão a importância de as escolas considerarem as culturas juvenis, a diversidade, a singularidade de cada estudante, além de desenvolver a autonomia, a responsabilidade, o **protagonismo** e o projeto de vida dos alunos.” (SÃO PAULO, 2021a, p. 5, grifo nosso).

Entre as principais modificações da organização das escolas, provocadas pelo Inova, inclui a mudança da jornada escolar regular, que passa de 5 horas para 5 horas e 15 minutos.

Inclusão de tempos de aulas para que os estudantes possam vivenciar atividades educativas mais contemporâneas e alinhadas ao seu desenvolvimento integral, como **eletivas, tecnologia e projeto de vida**. O propósito é assegurar maior nível de reflexão, escolha, participação, engajamento e preparação dos alunos para planejar e alcançar seus objetivos presentes e futuros. Serão 5 tempos a mais por semana: duas aulas de Projeto de Vida, duas de Eletivas e uma de Tecnologia. (SÃO PAULO, 2021a, p. 9).

Constatamos que o protagonismo juvenil se torna um componente curricular nas escolas estaduais paulistas com o objetivo de despolitizar e adaptar a juventude aos valores e práticas neoliberais.

Outro conceito que aparece cultura escolar e nas práticas escolares do século XXI é o de empreendedorismo. De acordo com Damião, Santos e Oliveira (2013), a definição de empreendedorismo é heterogênea. Uma corrente de pensamento atribui o surgimento do empreendedorismo em meados do século XVI na França, utilizado, inicialmente, para quem coordenava operações militares. Depois, passou a designar indivíduos que criavam empreendimentos relacionados a construções civis. Para essa corrente, a popularização do termo deu-se a partir da definição do economista Richard Cantillon, em 1725, no qual a definição de empreendedorismo estava relacionada com o indivíduo que busca oportunidades de negócios e de melhora seus rendimentos.

Outra corrente afirma que o verbete, na língua portuguesa, não foi introduzido da origem francesa, “[...] mas da forma verbal latina *imprehendo* ou *impraehendo* cujo significado seria ‘tentar executar uma tarefa’.” (DAMIÃO; SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 194).

Para os autores, no Brasil, o termo empreendedorismo, conceituado por Dolabela (1999), torna-se popular para caracterizar um sujeito que se empenha na geração de riqueza e de autoconhecimento e na inovação em áreas empresariais.

Assim, o empreendedorismo, discutido atualmente, tem na sua gênese a essência do sistema capitalista que é a criação de riqueza. Não obstante, o termo ganhou escala, a partir de Cantillon, com o desenvolvimento da Revolução Industrial na Inglaterra e com a progressão do sistema capitalista baseado no liberalismo de mercado. (DAMIÃO; SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 194).

Portanto, na avaliação dos autores, o empreendedorismo acompanha o sistema econômico dominante que se assenta sobre a iniciativa privada, na busca de novas formas de negócios para aumentar a riqueza individual.

No atual contexto político-econômico, pautado no modelo neoliberal, o empreendedorismo presta serviço essencial, ao formalizar a precarização do subemprego e da falta de emprego.

Ocorre, contudo, que a valorização do empreendedor individual *per se* é, simplesmente, a formalização das condições precárias em que se manifestam os micros e pequenos empreendimentos, tanto na dimensão gerencial quanto do trabalho. Essa assertiva é construída com base nas premissas desenvolvidas neste trabalho, pois: i) a informalidade empresarial existente é decorrente da incapacidade dos ‘empreendedores’ em planejarem uma organização racional; ii) a ausência do trabalho formal estimula o emprego do labor em empreendimentos por necessidade, voltados para prestação de serviços ou comércio de produtos de baixa tecnologia; iii) ausência de política pública estruturada de fomento ao crédito e inovação schumpeteriana limitam o surgimento de empresas que sejam capazes de sustentarem economicamente no longo prazo e gerarem por consequência, novas oportunidades de trabalho. (DAMIÃO; SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 201, grifo dos autores).

Em entrevista para Marchesan (2019), o sociólogo e professor Ricardo Antunes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) defende que o empreendedorismo é um ‘mito’ que se expande em meio ao aumento do desemprego no contexto do desmonte das políticas sociais do Estado.

Ricardo Antunes afirma, também, que, no atual contexto, fatores como (i) o desemprego estrutural em escala global associado com a expansão do subemprego; (ii) a adoção de políticas neoliberais, com a desregulamentação do trabalho; e (iii) o retrocesso de direitos sociais, como as reformas neoliberais da previdência; ganha força a ideologia do empreendedorismo. O sociólogo indica que o empreendedorismo é poderoso ideologicamente porque só restam duas alternativas para o trabalhador: ser empreendedor ou desempregado completo (MARCHESAN, 2019).

Como afirmamos anteriormente, o empreendedorismo tem sido introduzido no vocabulário no contexto educacional. São várias políticas educacionais que visam ao estímulo ao empreendedorismo e às práticas empreendedoras. Existem, também, convênios que as redes de ensino têm celebrado com entidades e com organizações empresariais, tais como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, etc. Nos últimos anos, têm-se multiplicado essas experiências com a lógica empresarial na educação.

Catini (2020), em artigo sobre aspectos da reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo de 2020, apresenta que o empreendedorismo é trabalhado no *Inova Educação*.

[...] o currículo *flexível* é apresentado como modo de fortalecer o *protagonismo juvenil*, organizado a partir de alguns eixos estruturantes, com destaque para o *empreendedorismo*. Assim, dentre as atividades eletivas, os exemplos apresentados costumam ser disciplinas como empreendedorismo e educação financeira. (CATINI, 2020, p. 56, grifo da autora).

Para a autora, essa reforma educacional neoliberal vem sendo formulada, a partir de pressupostos empresariais. Cada vez menos, os conteúdos, historicamente acumulados, têm espaço nas salas de aula, dando espaço para esses conceitos ideológicos do capital. Consideramos que essas ideologias e práticas impactam diretamente na politização e na participação dos estudantes na escola e na sociedade.

#### **4. Capítulo III — Gestão democrática na escola pública, grêmios estudantis e participação dos estudantes**

Neste capítulo, intitulado *Gestão democrática na escola pública, grêmios estudantis e participação dos estudantes*, apresentamos breves considerações sobre o princípio da gestão democrática na escola pública constante na legislação federal brasileira e, também, definimos o conceito de participação. Além disso, descrevemos os órgãos colegiados escolares e a participação dos estudantes no grêmios e na gestão da escola.

A GD ganhou destaque nas discussões educacionais a partir da década de 1980, com destaque para o trabalho realizado pelo FNDEP. Discutimos o conceito de GD, apontando temas relevantes para discutir a realidade da GD no contexto da LDB, assim como a possibilidade democratizante do Conselho Escolar (CE), surgido durante a década de 1980.

Discutimos o conceito de participação e suas duas concepções, a concepção liberal fundada no Estado moderno, por meio da representação, e a concepção crítica da concepção liberal, a qual considera a participação direta das pessoas nos processos de decisão. Revisamos, também, neste capítulo, dois importantes órgãos colegiados da escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola. Para tanto, desenvolvemos um breve histórico de cada um desses órgãos e sua importância para a participação da comunidade escolar. Verificamos, por fim, a importância dos GE, a participação dos alunos nessas entidades e a participação dos alunos no CE.

##### **4.1. Algumas considerações sobre o princípio da gestão democrática na escola pública: conceito e principais elementos**

A GD da escola pública ganhou destaque nas discussões sobre a educação brasileira, principalmente, a partir do final da Ditadura Civil-Militar, na década de 1980. De lá para cá, a discussão tem sido temática de várias reflexões acadêmicas, de movimentos sociais, de trabalhadores da educação, entre outros.

Dal Ri (2012) destaca a movimentação política realizada pelo FNDEP, que reunia quinze entidades representativas de trabalhadores da educação, de estudantes e de associações científicas, na luta pela democratização da educação. Em estudo feito por Pinheiro (2015), no intuito de identificar as experiências de administração colegiada e a GD, que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, observamos que, no começo da década de 1980, o termo gestão democrática ainda não havia se consolidado. A autora identifica que a

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), depois do lançamento da revista *Educação e Sociedade*, começou a publicar trabalhos críticos. Dentre esses trabalhos críticos, encontram-se os estudos de Paro (1987), um dos primeiros textos científicos a conceber um novo paradigma para a administração escolar, com base em uma discussão metodológica sobre o materialismo histórico e a administração capitalista. (PINHEIRO, 2015)

Trindade (2009), ao fazer uma revisão da gestão democrática, afirma que:

Os sistemas educacionais desenvolveram-se lentamente a partir da segunda metade do século XIX, tornando-se mais rápido esse desenvolvimento no período pós-guerra em decorrência da consolidação das transformações ocorridas no processo de produção a partir da introdução de novas tecnologias. A semelhança entre as estruturas administrativas fez com que, tanto os teóricos da administração de empresas quanto os teóricos da administração escolar, acreditassem que ambos os organismos, empresa e escola, pudessem ser administrados de acordo com os mesmos princípios, porém com algumas alterações necessárias. (TRINDADE, 2009, p. 20).

No entanto, Paro (2015), ao refletir sobre as definições e as caracterizações da GD da escola pública brasileira, diferencia administração da escola e da empresa, pois no campo conceitual existem diferenças no modo de pensar cada uma delas, diferenciando, também, os termos administração e gestão. O termo administração educacional era designado para conceituar o modo de organizar os recursos da escola de acordo com os princípios da administração empresarial. Já a gestão da educação, embora abarque a administração racional de recursos, supera a administração, uma vez que é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração de uma empresa especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro (PARO, 2015).

Paro (2007), no texto intitulado *O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB*, afirma que, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, pelo governo de FHC, tem várias determinações no que diz respeito à gestão da educação. Portanto, o autor levanta seis temas considerados relevantes para a democratização da gestão da educação e seus sistemas de ensino.

O primeiro tema são algumas observações constantes na norma de gestão democrática no texto da LDB. O autor considera absurdo restringir GD apenas ao ensino público. Para ele, os legisladores da lei em questão cederam ao almejo do lucro dos interesses privados que permite que a da lógica do mercado se sobreponha aos interesses da sociedade. A esse respeito, Silva Junior (2012) afirma.

É também interessante observar que tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases, o princípio da gestão democrática é considerado de maneira reduzida. Ele só se aplica à gestão das escolas públicas, o que suscita, desde logo, duas indagações: ou não se trata de um princípio, já que sua aplicação é limitada e não, universal; ou a democracia não constitui componente necessário da vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-la em sua gestão. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 89).

Outra observação feita por Paro (2007) diz respeito à pretensão presente na LDB de que, na legislação federal, o princípio da GD esgotou-se. Isso é confirmado, no texto da lei, ao delegar aos sistemas de ensino a regulamentação sobre o princípio em questão (PARO, 2007).

O segundo tema apontado por Paro (2007) é a respeito das condições de trabalho na escola. É necessária, segundo o autor, a adequação de recursos e de pessoas para *dar conta* dos objetivos da escola pública. Os conceitos de qualidade e de quantidade são, dialeticamente, interdependentes. Assim sendo, é necessário que as escolas tenham um mínimo de qualidade de modo a manter seus estudantes. Deve-se universalizar o acesso e oferecer condições de permanência aos alunos.

O terceiro é sobre a autonomia da escola. Segundo o autor, “[...] a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação.” (PARO, 2007, p. 77). Dessa forma, em relação à autonomia administrativa, é preciso tomar cuidado para não confundir descentralização com desconcentração de tarefas e autonomia de gestão financeira com privatização.

A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva. (PARO, 2007, p. 77)

O quarto tema considerado relevante para a democratização da gestão das escolas é a participação da comunidade na gestão. Essa participação é garantida pelos artigos 12 e 13 da LDB. O autor considera como importante essa participação, sobretudo no processo de tomada de decisões e nas avaliações das atividades da escola.



O quinto tema é sobre a formação profissional dos dirigentes escolares. O autor defende a superação da vinculação da formação do dirigente escolar ao curso de Pedagogia, pois considera que isso é herdado do tecnicismo educacional. É preciso levar em consideração que a função de direção tem caráter político-pedagógico.

Todo professor deve ser um dirigente escolar em potencial. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o curso em nível superior para professor conte com conteúdos básicos da área específica, os fundamentos da educação, a didática e as metodologias de ensino, e “[...] as questões relacionadas à escola pública.” (PARO, 2007, p. 80).

Esta formação, sobre a qual se poderá desenvolver a experiência escolar, bem como outros conhecimentos adquiridos pela formação continuada em serviço, é imprescindível para a formação do futuro dirigente escolar e não parece passível de ser satisfeita sem uma integração de muito do que se aprende hoje nos cursos de pedagogia e licenciatura e também uma superação da formação proporcionada por essas duas vias, de uma maneira não prevista nesse Art. 64 da LDB. (PARO, 2007, p. 80).

O último tema trata do processo de escolha dos dirigentes escolares. Paro (2007) considera, positivamente, o ingresso docente por meio de concurso público de provas e de títulos, bem como levar em consideração a experiência. Contudo, alega que é importante que o processo de ingresso ao cargo seja por meio de eleições. No entanto, o autor adverte que o processo eleitoral, em si, não garante a democratização escolar, mas é um mecanismo importante.

Um importante órgão escolar que auxilia na democratização da educação e que surgiu com a abertura política é o CE. Os Conselhos surgiram no início da década de 1980, junto com as ideias de democratização do Brasil (PARO, 1999). No contexto de surgimento e de consolidação dos CE no Brasil, o autor afirma.

O maior dos problemas existentes é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. (PARO, 1999, p. 210).

Para Dal Ri (2012, p. 39), os CE “[...] constituem-se em um elemento importante na construção da democracia na escola, porém, juntamente com ele outras ações democráticas devem se estender para as relações da escola, a principal é a participação.”. Consideramos, portanto, o CE como um órgão com potencialidade de proporcionar relações mais

democráticas no ambiente escolar, com a função de planejamento, de execução e de deliberação, contrariando a participação de representantes dos atores escolares.

Os Conselhos Escolares constituem um espaço de relações de poder. [...] Não há poder, *a priori*, nos Conselhos Escolares, mas como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, do nível de escolaridade dos participantes e da politização da comunidade escolar, as percepções que os diferentes atores desenvolvem sobre o poder real influem nas relações de poder. (WERLE, 2003, p. 10, grifo da autora).

Entendemos que, para a gestão ser verdadeiramente democrática, há necessidade que se revejam as relações de poder na escola.

## **4.2. Participação democrática**

No terceiro capítulo da dissertação de mestrado de Lanza (2010), fruto de pesquisa bibliográfica e empírica, a autora discute sobre as diferenças entre as concepções de *democracia de orientação liberal* e a *democracia de orientação crítica* e no que esses conceitos divergem em relação à participação nos processos decisórios.

Ao tratarmos do conceito de democracia, levamos em consideração uma concepção hegemônica e outra concepção não-hegemônica. Chamamos de concepção hegemônica a democracia de orientação liberal, enquanto contra-hegemônica se relaciona à de concepção crítica, pautada na autodeterminação no mundo do trabalho como o centro do processo de exercício da soberania, por parte dos cidadãos entendidos como indivíduos produtores. (LANZA, 2010, p. 59).

Existe uma diferença fundamental nas concepções, pois são concepções divergentes. Dal Ri (2010) afirma que democracia é um conceito *polissêmico* e possui diferentes concepções construídas mediante o embate de interesses antagônicos das classes sociais e grupos que compõem a sociedade.

### **4.2.1. Democracia liberal**

O conceito de democracia hegemônica de orientação liberal fundamentado nos princípios do advento e na consolidação do Estado Moderno.

O desenvolvimento do sistema capitalista de produção, que se deu em meio ao acirramento do antagonismo entre as emergentes classes burguesa e proletária, coincide com o desenvolvimento das teorias liberais ou pensamento liberal. É justamente neste movimento que ocorreu o processo de conflituosa consolidação da hegemonia da classe burguesa, em meio ao qual se originaram múltiplas concepções de democracia e justificação do modo de exercício do poder político e posse da propriedade por uma determinada classe, em detrimento da ausência ou escassa participação nos processos decisórios e expropriação sobre outra classe. (DAL RI, 2010, p. 28).

Macpherson (1978, p. 17 *apud* DAL RI, 2010, p. 28) aponta que, desde o do século XIX, a tradição liberal democrática reconhecia a sociedade dividida em classes antagônicas e propunha-se a ajustar uma estrutura democrática a esse tipo de sociedade. No entanto, Dal Ri (2010, p. 28) adverte que “[...] a relação entre liberalismo e democracia não se dá de forma imediata ou necessária, pois o liberalismo em certas fases prescindiu da democracia.”.

O temário da propriedade é justamente o ponto de aproximação e estabelecimento de relação entre liberalismo e democracia, visto que nem sempre, no decorrer da história, a democracia foi vista com bons olhos pela classe dominante. [...] Apenas quando a democracia aparece como um meio de reproduzir as relações de desigualdade na posse dos meios de produção e, conseqüentemente, no real exercício do poder político, isto é, relações de dominação de uma classe sobre outra, ela passa a ser aceita, moldada, formulada e teorizada de acordo com os interesses da classe dominante, pois passa a ser concebida a partir da submissão dos trabalhadores despossuídos dos meios de produção à necessidade absoluta de venda de sua força de trabalho ao capital. (DAL RI, 2010, p. 30-31).

Lanza (2010) afirma que o pensamento liberal foi introduzido na Inglaterra, no século XVII, por influência de pensadores, como John Locke, Adam Smith, Stuart Mill e Montesquieu.

Nos postulados de alguns dos maiores pensadores da tradição liberal (Hobbes, Locke, Adam Smith, Stuart Mill) o indivíduo é apresentado como um ser livre, autossuficiente, independente e que não deve satisfação de sua vida, seus atos, sua liberdade e seus bens à sociedade. Esse indivíduo isolado, no entanto, é uma invenção da modernidade, concebido no contexto histórico da emergência da burguesia como classe social autônoma, pois na tradição filosófica antiga o indivíduo se constitui na medida em que é uma parte do todo social. (FREIRE, 2015, p. 33).

A autora afirma que, em Hobbes, o poder decisório da sociedade é limitado ao monarca, cabendo *aos indivíduos isolados* se associarem, tendo acima de si uma força maior que decide. Locke elabora uma concepção de liberdade natural, que consiste na insubmissão a

qualquer obrigação, exceto a da *lei da natureza*, isto é, a preservação da propriedade, da vida, da liberdade e dos bens. Locke diz que os indivíduos, ao deixarem o estado de natureza, não abdicam totalmente de sua liberdade. Nesse pensamento, as leis civis servem para conservar e para ampliar a liberdade dos indivíduos (FREIRE, 2015).

De acordo com Locke (1998 apud LANZA, 2010, p. 61), “[...] o poder político edita leis com a finalidade de regular e preservar a propriedade privada, e a força do Estado é usada na sua proteção e na execução das leis. O poder, portanto, deixa de ser concentrado segundo o laço sanguíneo e desloca-se para as mãos dos proprietários.”

Para Freire (2015), “[...] a doutrina do liberalismo político, fundamentada nas ideias de Hobbes e Locke, postula um Estado dotado de poderes limitados por leis civis que têm como foco central a preservação da propriedade privada e da liberdade individual.” (FREIRE, 2015, p. 34).

Lanza (2010, p. 61) aponta que a *democracia representativa* é a forma de governo que permite a participação e concomitantemente preserva a propriedade privada, afirmando que “[...] a democracia representativa somente se tornou possível, quando a maioria dos teóricos liberais encontrou razões para acreditar que o sufrágio universal não ameaçaria a propriedade privada e a continuidade da divisão da sociedade em classes.”

Respondendo à questão sobre a possibilidade de o povo governar, anteriormente feita, a perspectiva liberal da democracia ressalta que o povo não pode governar de forma direta, mas, sim, por meio de representantes por ele eleitos. A participação dá-se, conseqüentemente, de forma indireta e representativa. (LANZA, 2010, p. 61).

Freire (2015, p. 35, grifo nosso) enuncia que:

No desenvolvimento histórico da realidade social a questão da participação é apreendida no bojo das preocupações da classe burguesa com o equilíbrio das relações de exploração e dominação próprias do sistema do capital, que cria uma estrutura política baseada num sistema legal-jurídico e burocrático de sustentação e justificação destas relações. O Estado moderno, constituído a partir do princípio da **democracia liberal**, será a esfera institucional do controle político, não por meio da participação direta dos indivíduos, mas sim por meio de um sistema de representação parlamentar.

O sistema de democracia por representação é conveniente para a democracia liberal, pois aspira para a manutenção da sociedade da sociedade de classes.

#### 4.2.2. Perspectiva crítica da democracia liberal

Lanza (2010, p. 63-64) questiona, em seu trabalho, se “[...] ‘é possível que o povo governe?’. A perspectiva crítica de democracia retruca que o povo pode, sim, governar e decidir questões importantes, em assembleia e por consenso. A participação dá-se, portanto, de maneira direta e participativa.”.

Para a autora, a perspectiva crítica da democracia liberal identifica a *pluralidade humana* em contraste com as *formas homogeneizadoras* de organização da sociedade pensadas pelos liberais. Assim sendo, a democracia crítica implica ruptura com as tradições estabelecidas e defende a soberania popular por meio da participação direta.

Para discutir a democracia de perspectiva crítica, a autora aponta duas fontes: Rousseau (2007) e Wood (2003). Para Lanza (2010), o conceito de soberania popular, encontrado na obra *Do contrato social* de Rousseau, é definido como um governo do povo, ao invés de um governo para o povo.

Na perspectiva de Rousseau (2007), para que haja democracia, é imprescindível que todas as pessoas estejam em condição de igualdade: ninguém poderá ser autoridade diante dos demais e das convenções criadas por todos os que constituem a base de toda a autoridade legítima. Para o mesmo autor, o interesse de um representante é sempre privado e não pode expressar as necessidades do conjunto e, por isso, considera a representatividade uma ideia absurda e originária da sociedade civil corrompida. (LANZA, 2010, p. 64).

Em Rousseau, a representatividade é adequada ao Poder Executivo, no entanto, nas instâncias legislativas, não é cabível o sistema de representação, pois, segundo o pensador, a lei é a declaração da vontade geral. “Em outras palavras, o governo é considerado um funcionário do poder legislativo, cuja função é executar as decisões do soberano.” (LANZA, 2010, p. 64).

Lanza (2010) considera que Wood (2003), na obra *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*, parte da proposição da incompatibilidade entre capitalismo e democracia direta. Segundo Wood (2003), no capitalismo, há um hiato entre a área política e a econômica com o objetivo de esvaziar o conteúdo político e social e “[...] no contexto da democracia capitalista, a exploração sócio-econômica e a desigualdade coexistem com a igualdade e liberdade cívicas.” (LANZA, 2010, p. 65).

A autora argumenta, ainda, que, na proposição de Wood (2003), foi possível intencionar a democracia liberal depois do surgimento das relações sociais capitalistas de propriedade.

O capitalismo tem a capacidade única de manter a propriedade privada e o poder de extração de excedentes sem que o proprietário seja obrigado a brandir o poder político direto no sentido convencional. O estado – que é separado da economia, embora intervenha nela – pode aparentemente pertencer (por meio do sufrágio universal) a todos, apropriador e produtor, sem que se usurpe o poder de exploração do apropriador. (WOOD, 2003, p. 43 *apud* LANZA, 2010, p. 65).

Dal Ri (2010) expõe que na perspectiva crítica, a concepção de democracia diverge da concepção liberal, afirmando que, a partir da análise da natureza das relações sociais do capitalismo, a contradição entre democracia e capitalismo torna-se evidente e que o capitalismo é, essencialmente, antidemocrático. Nesse sentido, “[...] as expressões de democracia existentes no capitalismo denotam apenas o mecanismo de manutenção do domínio de uma classe possuidora sobre outra desapossada. É a expressão da reprodução das relações sociais de dominação.” (DAL RI, 2010, p. 45).

Neste sentido, a democracia existente em uma sociedade de classes, a saber, democracia formal capitalista, ocorre como um fenômeno extra-econômico. Independente da condição econômica todos são iguais. Porém, se observada com acuidade, a partir da natureza do Estado capitalista e das categorias *trabalho, relações de trabalho, divisão social do trabalho, trabalho alienado*, em última instância essa democracia aparece como um conceito absurdo. Ser cidadão perde todo o significado, pois as relações sociais de trabalho se dão sob imperativos econômicos, fonte do poder político numa sociedade dividida entre proprietários e não proprietários, preservando as desigualdades sem serem tocadas pelos direitos de cidadania. (DAL RI, 2010, p. 46, grifo da autora).

A partir das bases marxistas, Dal Ri (2010, p. 50) demonstra que o exercício da democracia,

[...] em nossa sociedade, ocorre principalmente como prática dos direitos de cidadania burguesa. Como direito de todos, direito dos cidadãos, a educação possui o Estado como seu principal provedor. Desta maneira, o Estado possui a função de formular as normas para a garantia destes direitos. No entanto, esta função é cumprida de acordo com as determinações estruturais da própria formação social capitalista que incide sobre a política educacional como modalidade da política social e que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Isto significa que o Estado encontra-se

numa situação de profunda limitação, transferindo a mencionada função para o mercado.

Freire (2015, p. 38) faz uma análise, buscando, também, bases marxistas, em especial em Mészáros (2007) no trabalho *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*.

Para Mészáros (2007), a questão efetiva da participação relaciona-se a um processo de mudança significativa no modo de organização da produção e reprodução da vida social, que tenha como norte a instituição da igualdade substantiva. Em sua concepção, participação significa ‘autogestão plenamente autônoma da sociedade pelos produtores livremente associados em todos os domínios’ (2010, p. 16). Contrapondo-se, portanto, à participação formal, baseada no indivíduo isolado, proposta e efetivada pela concepção de democracia liberal burguesa, está o desafio apontado por Mészáros (2007) de instauração de uma coordenação geral do processo social realizada pelos sujeitos do trabalho.

Portanto, nesta perspectiva, e para que haja a *democratização da participação*, deve-se ir para além da dimensão política formal, deve estar relacionada a uma mudança do modo de organização da produção.

### **4.3. Participação democrática na escola**

Neste item, abordamos alguns dos colegiados escolares e a sua importância para a gestão democrática escolar, tais como o Conselho de Escola (CE) e a Associação de Pais e Mestres (APM) e discutimos a questão da participação.

#### **4.3.1. Conselho de Escola**

O CE foi criado com caráter consultivo, mas, na década de 1980, passou a ter caráter deliberativo. Em 1984, no estado de São Paulo, o Conselho adquiriu caráter deliberativo. Isso é mostrado no trabalho de Trindade (2009), que dedica parte do seu estudo em analisar a trajetória legal do CE paulista.

No Estado de São Paulo, o Conselho de Escola teve como antecedentes as Congregações dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal e os Conselhos de Professores, que auxiliavam a direção da escola na administração muito antes do aparecimento do Conselho de Escola. (TRINDADE, 2009, p. 148).

A autora esclarece, também.

Em 1977 surgiu o Conselho de Escola como um colegiado que, embora restritamente, abriu espaço para a participação de pais e alunos. No entanto, a garantia dessa participação somente foi firmada em 1985, com a reestruturação da composição do Conselho de Escola, pela Lei Complementar nº 444/85. (TRINDADE, 2009, p. 148).

Em 1985, a Lei Complementar n. 444/1985 instituiu um novo Estatuto do Magistério Paulista e afirmou a natureza deliberativa do Conselho de Escola, reestruturando sua composição e redefinindo suas atribuições.

Artigo 95 - O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º - A composição a que se refere o 'caput' obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos; (SÃO PAULO, 1985).

Em 1998, o Parecer CEE n. 67/1998 instituiu as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Normas essas que tratam do Conselho, nos artigos de 15 a 19. O artigo 16 reafirma a natureza do CE nas escolas mantidas pelo estado de São Paulo. "O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar." (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 23).

Paro (1999) afirma que os CE surgiram no Brasil no início da década de 1980, juntamente com as ideias de democratização do Estado brasileiro. No entanto, para o autor,

[...] [o] maior dos problemas existentes é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. Para a reversão desse quadro, é preciso uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola. Para alimentar essa nova ética, basta o que se leva em conta os objetivos últimos da escola em sua função educativa, como



atualização histórico-cultural dos indivíduos. Isto significa, antes de tudo, adotar uma concepção de mundo que vê o homem como um ser histórico, auto-criador de sua humanidade em relação com a natureza e com os demais seres humanos. (PARO, 1999, p. 210).

Paro (1999) declara, também, que um dos aspectos de fragilidade ao CE é a baixa participação da comunidade escolar nas reuniões.

Mas, independentemente de modificações que façam na natureza do Conselho de Escola, um aspecto preocupante de sua situação atual é a fraca participação dos vários setores da escola e da comunidade em suas reuniões, especialmente no que diz respeito aos usuários. [...] Mas existem dois aspectos dessa baixa participação que merece registro especial: trata-se, por um lado, da situação de vulnerabilidade que envolve a participação dos usuários no Conselho; e por outro, da necessidade do oferecimento de condições mínimas de participação e de exercício da representação por parte dos pais. (PARO, 1999, p. 214).

Em relação à participação dos alunos, Paro (1999) alega haver uma baixa participação desse segmento. Isso ele diz que é devido a um receio de serem perseguidos ou punidos pelas suas opiniões. Os pais dos alunos temem que seus filhos sofram represálias por participarem de modo mais questionador no CE. Veremos mais a frente, no item que trata da participação do grêmio na GD, o que as pesquisas indicam sobre a participação desse segmento no CE.

#### **4.3.2. Associação de Pais e Mestres**

A APM tem uma história que foi iniciada na década de 1930. Segundo Trindade (2009), o educador *escolanovista* Lourenço Filho foi o idealizador das primeiras Associações de Pais e Mestres do Brasil. Baseado nos ideais liberais da Escola Nova, Lourenço Filho pretendia estabelecer uma proximidade entre a escola e a família através de um trabalho pautado na reciprocidade.

Trindade (2009, p. 94) afirma que “[...] de 27 de outubro de 1930 a 23 de novembro de 1931, Lourenço Filho esteve à frente da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. Período em que lutou pela instalação de Associações de Pais e Mestres nas escolas públicas de São Paulo.”.

Neste primeiro momento, era finalidade das APM “[...] promover um entendimento entre pais e professores a respeito dos problemas locais de educação sendo que aos pais a participação estava desvinculada de qualquer contribuição financeira.” (TRINDADE, 2009, p. 94-95) e a composição do Conselho Diretor da APM era de quatro pais e três professores.

Percebe-se que as APMs, inicialmente, deveriam possuir um perfil de flexibilidade e adaptação ao meio e também que havia uma clara intenção de valorizar a presença dos pais na escola. Nesse sentido, as diretrizes estabelecidas pelo Comunicado nº 3/1931 mantêm a preocupação de ampliar o relacionamento entre os pais e a escola. (TRINDADE, 2009, p. 95-96).

No entanto, em 1934, o governo do estado de São Paulo mudou a legislação. Essa mudança deu-se “[...] com a publicação do Comunicado de 01 de junho de 1934, que estabeleceu o primeiro estatuto padronizado das APMs, estas passaram a ser subordinadas às Diretorias de Ensino.” (TRINDADE, 2009, p. 96). Essa mudança deu início a um processo de centralização a órgãos superiores. Institui-se um sistema de sociedade ilimitada, na qual podiam se associar todos os pais de alunos e professores do estabelecimento, inclusive pessoas estranhas que dela desejassem fazer parte. Com esse sistema, surgiram duas categorias de sócios, em que os que tinham maior poder aquisitivo eram denominados de *sócio benemérito* e a outra categoria era *sócio auxiliar*.

A direção da APM ficaria a cargo de um Conselho Diretor composto por: um diretor geral (o Diretor da Escola); uma 1ª secretária; uma 2ª secretária; um tesoureiro e quatro pais de alunos, os quais fariam parte da comissão fiscal. Segundo o artigo 6º do Comunicado de 01 de junho de 1934 poderiam ser criadas outras comissões que fossem necessárias para o bom funcionamento da associação. (TRINDADE, 2009, p. 97).

Ainda segundo o autor, a LDB de 1961 estabeleceu que as escolas deveriam estimular a formação de associações de pais e professores. No entanto, no estado de São Paulo, isso já vinha acontecendo desde 1931. Durante a Ditadura Civil-Militar, de 1964 a 1985, o governo paulista editou algumas normas educacionais, entre elas o Decreto n. 45.159-A/1965, e o Decreto n. 47.404/1966, que mudaram a estrutura das APM. A principal mudança do Decreto de 1965 foi que a APM não deveria interferir na administração da escola. Isso mostra o caráter autoritário do governo e dos órgãos de repressão. Quando ao Decreto de 1966 aprovou as novas *Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal*.

A nova estrutura das APMs assim composta por três órgãos sugere uma estrutura organizada com cadência hierárquica. Cada órgão dentro da Associação funciona como uma pequena célula e possui suas próprias incumbências. Assim, o Decreto de 1966 organizou a forma de participação dos pais definindo que funções deveriam desempenhar através da Assembléia Geral. (TRINDADE, 2009, p. 100).

Ainda é importante destacar que,

[...] a participação dos pais era, enquanto membros da Assembléia Geral, requerida somente uma vez ao ano limitando sua presença na escola. Também chama a atenção o fato de os livros da APM ficarem à disposição somente dos membros da instituição e não para o público em geral. Apesar do aspecto voluntário, a legislação dá à Assembléia Geral a prerrogativa de fixar valores para as contribuições dos alunos, mantendo a tendência, que se iniciara em 1934, de arrecadar fundos. (TRINDADE, 2009, p. 101).

Trindade (2009) declara que a Portaria n. 105/1968 deu à APM um caráter obrigatório, pois, até aquele momento, a constituição da entidade pelas escolas era facultativa. Com isso, o estado de São Paulo antecipou o que seria afirmado na LDB de 1971, que determinou em âmbito nacional o caráter de obrigatoriedade.

Outra mudança ocorreu em 1971, em São Paulo, com o Decreto n. 52.608/1971, estimulando a fusão das Caixas Escolares, dos Órgãos de Cooperação Escolar e de outras instituições, que passaram a contar somente com as APM. Em anexo ao Decreto, foi publicado o novo Estatuto Padrão da Associação de Pais e Mestres, no qual foi mantida a obrigatoriedade do órgão nas UE. Dividiram-se os sócios em três categorias: natos, admitidos e honorários, passando a extinção a figura do sócio benemérito (TRINDADE, 2009).

Para a autora. “[...] a legislação estabeleceu que a APM seria administrada pelos seguintes órgãos: a) Assembléia Geral; B) Conselho Deliberativo; c) Diretoria Executiva e d) Conselho Fiscal.” (TRINDADE, 2009, p. 107).

No entanto, o governo paulista, no intuito de obrigar as APM a ter um caráter jurídico, editou o Decreto n. 12.983/1978, modificando o Estatuto Padrão das APM. Esse decreto definiu que, para ser reconhecida como instituição jurídica, a APM deveria cumprir certos requisitos burocráticos, tal como, registro em cartório. Trindade (2009, p. 111) declara que com essas mudanças “[...] as atividades estão mais voltadas para a aproximação entre os pais e a escola [...]” e que “[...] o novo Estatuto promoveu mudanças na estrutura da APM alterando a composição do Conselho Deliberativo e da Diretoria Executiva, mantendo, no entanto, a composição da Assembléia Geral e do Conselho Fiscal.”. Segundo a autora, essa estrutura era composta por

Assembléia Geral  
 - constituída pela totalidade dos associados (Diretor da Escola – presidente)  
 Conselho Deliberativo  
 - Diretor da Escola (presidente nato)

- 30% professores
- 40% pais de alunos
- 20% alunos maiores de 18 anos
- 10% sócios admitidos
- Diretoria Executiva
  - Diretor Executivo
  - Vice-Diretor Executivo
  - Secretário
  - Diretor Financeiro
  - Vice-Diretor Financeiro
  - Diretor Cultural
  - Diretor de Esportes
  - Diretor Social
  - Diretor de Patrimônio
- (não há participação de alunos)
- Conselho Fiscal
  - 02 pais de alunos
  - 01 professor ou representante do quadro administrativo. (TRINDADE, 2009, p. 112).

De acordo com Trindade (2009) “[...] o Estatuto Padrão das APMs, instituído por meio do Decreto nº 12.983/1978, permaneceu inalterado por mais de vinte anos, e continua em vigor até hoje.” (TRINDADE, 2009, p. 114), passando somente por algumas alterações em seu texto para se adaptar às normatizações do campo educacional.

No estado de São Paulo, Trindade (2009) afirma que as APM têm caráter jurídico e são, portanto, aptas a celebrar convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade federal responsável pelo repasse dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Em seu princípio, podia-se vislumbrar um forte traço do princípio democrático, mas, de decreto em decreto, a APM foi se revestindo cada vez mais de um caráter arrecadador e financeiro. Dessa forma, de uma possível instituição democrática, a APM foi se transformando numa instituição financeira que, no interior da escola, firma contratos, recebe verbas federais e estaduais, executa os gastos e presta constas. (TRINDADE, 2009 p. 147).

A APM transformou-se em sua trajetória, percebendo que a participação dos pais na entidade se voltou para as atividades que se relacionam à gestão dos recursos financeiros que a escola recebe. Essa constatação é dada por Dias (2015, p. 128), ao considerar a atuação de alguns colegiados escolares, entre eles a APM.

Nesse sentido, é importante retomarmos uma das evidências das pesquisas de Estado da Arte tratadas nesse trabalho, pois revelavam que os conselhos de escola e APM passaram a trabalhar mais no sentido de referendar os usos

das verbas e buscar o consenso diante dos conflitos inerentes à gestão da unidade de ensino.

Em estudo empírico, Dal Ri (2010, p. 101) analisa, também, a participação dos pais em colegiados escolares, nesse sentido a autora afirma que a APM e o CE são mecanismos de ação coletiva que propiciam participação da população nas atividades da escola. No entanto, devido ao caráter formalista e burocratizado essas entidades não estão servindo satisfatoriamente a essa função.

#### **4.4. Participação dos estudantes no grêmio estudantil**

Neste item, abordamos as possibilidades que o GE tem de organização e atuação nas escolas. Grácio e Aguiar (2002) apontam que o GE é um órgão representativo dos alunos que favorece as práticas de cidadania, o trabalho coletivo, social e político, de construção de novas relações de poder dentro da escola, ultrapassando as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico. Relembramos que o processo sócio-histórico de construção dos GE no Brasil foi abordado no Capítulo I, desde as primeiras entidades, sua ampliação, até os dias atuais.

Nesse cotejo, apresentamos, aqui, por meio de pesquisa bibliográfica, discussões sobre alguns dados de pesquisas empíricas realizadas em escolas da rede estadual paulista que outros autores realizaram, com o objetivo de verificar a implantação da GD e dos GE nas escolas.

A Lei n. 7.398/1985 dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências, chamada de Lei do Grêmio Livre, em seu primeiro artigo, traz o seguinte dispositivo.

Art . 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

[...]

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral. (BRASIL, 1985).

A referida legislação garante às entidades estudantis de base, os grêmios estudantis, uma organização autônoma e livre, e um processo eleitoral livre de interferência de órgãos e

pessoas externas. No entanto, em relação ao processo eleitoral, Dal Ri (2010, p. 169-170) constatou que “[...] os processos eleitorais para as diretorias das entidades estudantis não ocorrem de maneira autônoma na escola [...]” e a “[...] eleição sofre a interferência direta das direções das escolas.”.

Segundo Ferraro (2008, p. 95) e Hojas (2007, p. 29), de acordo com os discursos dos alunos, há uma clara interferência dos/as diretores/as e dos/as professores/as das escolas nos GE, tais como, escolhas dos alunos que irão concorrer ao processo eleitoral para as diretorias das entidades, e interferências na organização do pleito. Essas escolhas seguem classificações de alunos *bons e ruins*, segundo os relatos.

De acordo com esses relatos, a escolha dos membros da diretoria da entidade estudantil sofre a interferência da direção da escola. A autonomia dos alunos fica comprometida, pois antes do processo eleitoral eles precisam entregar à diretora uma lista com os nomes dos integrantes das chapas. (HOJAS, 2007, p. 29).

No tocante às relações de poder entre alunos participantes do grêmio e a direção escolar, Dal Ri (2010, p. 171) verifica que “[...] de acordo com os depoimentos, além de interferir nas eleições para a diretoria da entidade estudantil, as direções das escolas exercem determinado controle sobre as atividades a serem realizadas por seus integrantes.”.

Segundo os alunos, a autonomia de ação da entidade representativa dos estudantes é bastante restrita nas escolas. Os Grêmios encontram-se fortemente dependente da autorização das equipes dirigentes para desenvolverem suas atividades e não podem tomar decisões sem comunicar ou consultar a direção da escola. (DAL RI, 2010, p. 171).

Hojas (2007, p. 30) aponta, também, que as direções das escolas realizam controle sobre as atividades a serem realizadas pelos integrantes dos grêmios, destacando que “[...] segundo alguns entrevistados, a direção exerce um papel contraditório, pois solicita uma maior atuação do Grêmio, mas, ao mesmo tempo, não apóia a entidade no desenvolvimento de suas atividades.”. Ainda, que “[...] alguns alunos relatam que a direção, na maioria das vezes, coloca obstáculos para a realização de atividades.”.

Segundo esses alunos, a autonomia de ação da entidade representativa dos estudantes é bastante restrita na escola. O Grêmio encontra-se fortemente dependente da autorização da equipe dirigente para desenvolver suas atividades e não pode tomar decisões sem comunicar ou consultar a direção da escola. (HOJAS, 2007, p. 31).

Ao revisar o trabalho de Dal Ri (2010), podemos compreender o *interesse* dos estudantes secundaristas em participar do GE e de atividades desenvolvidas pelo GE. Com relação ao interesse dos estudantes em participar da diretoria do grêmio, percebemos que os secundaristas se interessam por assuntos relativos a melhorias da unidade escolar. A autora avalia que os “[...] estudantes apresentam uma visão fragmentada com relação aos objetivos do Grêmio Estudantil e não têm muito claro o significado de sua atuação. Para eles, o papel da entidade se restringe em melhorar a convivência entre os diversos segmentos que integram o ambiente escolar.” (DAL RI, 2010, p. 177).

Embora alguns membros do Grêmio tenham consciência de que a entidade deve desenvolver ações voltadas aos objetivos e interesses dos alunos, eles não conseguem intervir na realidade escolar para que as necessidades do corpo discente sejam atendidas e atuam mais na prestação de serviços junto à direção, como veremos a seguir. (DAL RI, 2010, p. 177-178).

Dal Ri (2011) afirma que, em 1998, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reeditou um documento que orienta a formação do GE e o encaminhou às escolas. Esse documento condiciona que a formação dos GE nas unidades escolares é considerada como um dos indicadores de gestão participativa, sendo pontuado na avaliação da gestão da escola e interferindo no bônus dos gestores da Rede Estadual.

Em 2004, 2005 e 2006, foram editados atos normativos pelo Governo do Estado de São Paulo e pela SEDUC/SP, com a finalidade de regulamentar e definir critérios para concessão do bônus aos integrantes do quadro do Magistério para a organização dos GE nas escolas mantidas e administradas pela rede estadual paulista, conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2 — Atos normativos da SEDUC/SP referentes à concessão de bônus aos integrantes do Quadro do Magistério pela existência de grêmio estudantil na UE.**

Nome do documento
Decreto n. 48.486, de 09 de fevereiro de 2004
Decreto n. 49.365, de 09 de fevereiro de 2005
Decreto n. 50.549, de 17 de fevereiro de 2006

Fonte: elaborado pelo autor

Consta, no Decreto n. 48.486/2004, no artigo 4.

Artigo 4º - O valor do Bônus a ser concedido aos integrantes do Quadro do Magistério de que trata o inciso I do artigo 2º deste decreto será obtido

mediante a soma do número de pontos, em escala de 0 (zero) a 25 (vinte e cinco), apurados na seguinte conformidade:

[...]

b) ações desenvolvidas pela escola no ano letivo de 2003 - indicador que será traduzido em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) pontos e aferido mediante aplicação da Tabela 3 do Anexo I deste decreto, considerando:

1. existência de grêmios estudantis, desde que a última eleição tenha ocorrido entre 10 de fevereiro de 2003 e 31 de maio de 2003, com base em informações fornecidas pelo Dirigente Regional de Ensino. (SÃO PAULO, 2004).

Os dois outros decretos seguem a mesma orientação, mudando as datas e a quantidade de pontuação na tabela. Aparentemente, a existência dos grêmios é vista como uma política de qualidade. No entanto, a prática realizada nas escolas se assemelha a uma cooptação dos grêmios estudantis pela SEDUC/SP de São Paulo.

A uma clara tentativa de cooptação dos GE no estado de São Paulo, também, por meio do Projeto de Lei n. 238/2008. A tramitação dessa propositura durou de 2008 até 2015, com a publicação da Lei n. 15.667/2015 que dispõe sobre a criação, sobre a organização e sobre a atuação dos GE nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio públicos e privados. A referida lei tem origem legislativa, tendo sido proposta em abril de 2008 na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, pelo, então, deputado tucano Bruno Covas. No entanto, em junho do mesmo ano, o Governador vetou totalmente o projeto, sob argumentação de que já existe uma lei federal (Lei n. 7.398/1985, conhecida como Lei do Grêmios Livres) que garante a organização de GE como entidades autônomas de representação dos estudantes da educação básica em escolas públicas ou particulares do país. A título de exemplificação, o referido projeto determinava uma punição administrativa dos responsáveis das escolas, se não houve a criação do GE em sua respectiva escola.

Entre tantos vetos, a Lei n. 15.667/2015 é uma tentativa de burocratização estatal da criação dos GE no estado paulista.

Artigo 3º - A criação do grêmios estudantis dar-se-á mediante Assembleia Geral de Estudantes convocada por edital de autoria:

I - da diretoria de ensino; ou

II - do diretor da escola; ou

III - dos alunos, através de abaixo-assinado que contenha assinatura de 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados; ou

IV - da Associação de Pais e Mestres.

§ 1º - A Assembleia terá como objeto a discussão e a deliberação dos seguintes assuntos:

1. nome do grêmios;

2. estatuto interno do grêmios;

3. comissão eleitoral;



4. data da eleição.

§ 2º - A Assembleia Geral deve ser realizada no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a publicação do edital a que se refere o ‘caput’ deste artigo.

§ 3º - Essa publicação deve ser ampla e irrestrita dentro do ambiente escolar, com divulgação dentro das salas de aula e demais dependências de convívio escolar. (SÃO PAULO, 2015).

Observamos que o direito de organização autônoma pelos próprios estudantes foi restringido, pois a lei dá a entidades controladas pela direção da escola ou a própria direção escolar o direito de ditar as regras do jogo. Outro aspecto da institucionalização do GE é observado, também, na pesquisa de Carlos (2006, p. 81).

Enfim, talvez a imposição do grêmio (através do bônus) e conseqüente erradicação de um processo de construção e diálogo esvazia o potencial crítico e reserva este espaço quase que exclusivamente para a sociabilidade, seja no nível da interação de grupo, seja quanto ao entretenimento ou às demandas materiais. Em qualquer dos casos, a institucionalização se mostra eficaz na erradicação de uma postura de intervenção, percepção mais ampliada e mais crítica.

Dal Ri (2010) verifica que as atividades realizadas pelo grêmio ocorrem como atividades comemorativas, recreativas e auxiliando à direção das escolas, constatação que, também, foi feita por Balieiro (2018, p. 61), ao afirmar “[...] que grande parte das ações efetivas (dos discentes), nas unidades escolares, reduz-se em ajudar na organização de festas e interclasses.”.

Ferraro (2008) afirma que, quando questionou acerca do papel que os GE vêm desempenhando na escola e se ele é importante, as opiniões dos informantes dividiram-se. Enquanto para os alunos que eram membros da diretoria do GE, a resposta era positiva em relação à importância do órgão, os outros alunos afirmaram que não. As respostas de discordância desse segundo grupo giravam em torno da imobilidade das entidades em relação às atividades de *melhoria da escola*.

Na pesquisa de Falleiros (2017) realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada em uma cidade no interior de São Paulo, a autora constatou que,

Ao serem questionados sobre as atividades desenvolvidas pelo grêmio da escola, onze alunos responderam que o grêmio estudantil não tem presença marcante junto ao coletivo da escola. Dois responderam que os líderes atuam nas áreas de comunicação, cultura e esporte, dois alegaram que o grêmio promove atividades que são importantes na rotina da escola e apenas um

aluno respondeu que o grêmio colabora em atividades que melhoram a aprendizagem dos alunos. (FALLEIROS, 2017, p. 90).

Podemos perceber que, de acordo com as afirmações da autora, as atividades desenvolvidas pelo GE ilustram as afirmativas de Dal Ri (2010), no sentido de serem atividades *comemorativas, recreativas e auxiliares* da direção da escola. A autora afirma que as entidades se encontram despolitizadas, com uma atuação restrita ao ambiente escolar, sem mobilização para que as necessidades discentes sejam atendidas.

Nos depoimentos é possível perceber, ainda, que os integrantes do Grêmio se preocupam em ouvir as opiniões e sugestões dos alunos. Mas, apenas transmitem o recado para que a equipe dirigente tome as devidas providências. A dependência em relação à equipe dirigente não é algo positivo, pois os interesses e necessidades dos alunos acabam sendo colocados em segundo plano. (DAL RI, 2010, p. 179).

Um exemplo dessa despolitização encontra-se na pesquisa de Falleiros (2017), ao questionar os alunos sobre a participação na elaboração das regras de convivência da escola. A autora expõe que “[...] quanto à afirmação de que sobre as regras de convivência são criadas com a participação dos professores, alunos, pais e funcionários, 1% concorda plenamente com a afirmação, 26,6% concorda parcialmente, 20% discorda completamente e, 46,6% discordam parcialmente.” (FALLEIROS, 2017, p. 92).

Mesmo não afirmando explicitamente, essas regras compõem um documento importante das escolas, o regimento escolar. O Parecer CEE n. 67/1998 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo aponta que o regimento escolar deve ser elaborado com participação representativa da comunidade escolar.

Artigo 25 - As normas de gestão e convivência, elaboradas com a participação representativa dos envolvidos no processo educativo – pais, alunos, professores e funcionários - contemplarão, no mínimo:

I- os princípios que regem as relações profissionais e interpessoais;

II- os direitos e deveres dos participantes do processo educativo;

III- as formas de acesso e utilização coletiva dos diferentes ambientes escolares;

IV- a responsabilidade individual e coletiva na manutenção de equipamentos, materiais, salas de aula e demais ambientes.

Parágrafo único - A escola não poderá fazer solicitações que impeçam a frequência de alunos às atividades escolares ou venham a sujeitá-los à discriminação ou constrangimento de qualquer ordem. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 23).

Os dados obtidos na pesquisa, no qual 66,6% dos alunos discordam completa e parcialmente da afirmativa, sugerindo que a participação dos alunos tem sido bastante restrita na elaboração do regimento escolar e, conseqüentemente, para elaborar as regras de convivência da escola.

Segundo Ferraro (2008), os alunos informantes, quando questionados sobre se o grêmio deveria ter liberdade total de *organização* e *atuação* na escola, a totalidade deles afirma que de organização sim, mas não totalmente de atuação.

No entanto, quando indagados sobre se o GE deveria ter total liberdade de organização e atuação na escola, a maioria disse que de organização sim, mas não totalmente de atuação, pois caso o grêmio quisesse fazer algo absurdo na escola alguém teria que barrar e, nesse caso, eles indicam o diretor para este papel (FERRARO, 2008, p. 96).

A autora considera que as divergências

[...] entre os alunos advêm da própria contradição que existe neles. Porque enquanto percebem suas possibilidades de auto-organização, a ideologia dominante que dissipa a posição de inferioridade dos menores os faz afirmarem que são incapazes. Assim, alguns alunos reproduzem o que pensam deles, que devem ser orientados e comandados em seus próprios assuntos. (FERRARO, 2008, p. 96).

De acordo com Pistrak (2011, p. 150), a auto-organização dos alunos deve ter as seguintes condições: (i) ser introduzida na medida em que há as necessidades dos alunos; (ii) o ensino seja compreendido pelas crianças como ação importante para sua vida; (iii) o papel do educador (adulto) como companheiro de trabalho, um facilitador e auxiliador.

Pistrak (2011), no livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*<sup>16</sup>, no qual apresenta a relação do ensino com o trabalho na escola.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia a sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, p. 30).

---

<sup>16</sup> Este trabalho de Pistrak é uma referência na pedagogia socialista da União Soviética.

Nesse sentido, quanto às respostas dadas pelos alunos sobre sua restrição de atuação, descritas, anteriormente, coaduna com a afirmação do educador soviético sobre o objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas.

O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças ‘ao progresso da civilização’ e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar. (PISTRAK, 2011, p. 140).

No trabalho de Dal Ri (2010), podemos, também, compreender como na atualidade os secundaristas das escolas estatais estão se formando politicamente, “[...] para que os estudantes possam participar de maneira mais efetiva nas decisões tomadas no interior da escola, eles precisam organizar-se e saber discutir os problemas politicamente.” (DAL RI, 2010, p. 181). Portanto “[...] a capacidade de mobilização dos alunos é desenvolvida a partir do momento em que a escola deixa de ser apenas um espaço para a prática educativa institucionalizada, voltada ao mercado de trabalho, e se constitui em um espaço político.” (DAL RI, 2010, p. 181).

No entanto, ela verifica que, nas escolas pesquisadas, a *formação política democrática* não é exercida entre os alunos. Segundo a autora, “[...] os alunos são formados para aceitarem a hierarquia, a disciplina e se submeterem à ordem social estabelecida.” (DAL RI, 2010, p. 181). Nesse sentido, verifica-se, portanto, com as constatações das pesquisas aqui apresentadas, a falta de autonomia dos GE em sua organização, em suas atividades e em suas discussões. O GE encontra-se sob tutela da estrutura de poder da direção da escola. Assim, concordamos com as conclusões de Dal Ri (2011).

Em decorrência da forte dependência hierárquica e da ilegalidade do ato de interferência por parte dos dirigentes escolares, a entidade não consegue se firmar como instrumento representativo dos estudantes e encaminhar as reivindicações ligadas aos seus interesses e necessidades. (DAL RI, 2011, p. 722).

Podemos concluir, também, que a participação dos estudantes está mais relacionada a uma participação liberal por representação, devido à falta de dispositivos democráticos, tais como assembleias gerais de discussão dos problemas dos estudantes e das escolas.

#### 4.5. Participação dos estudantes na gestão democrática

Neste item, refletimos sobre a possibilidade de o GE contribuir para a implementação da GD na escola. Para isso, retomamos alguns assuntos discutidos anteriormente.

Segundo Dal Ri (2010, p. 167), “[...] o princípio da gestão democrática do ensino público coloca o desafio de transformar a escola num espaço onde as decisões são compartilhadas entre os diversos segmentos do universo escolar: diretores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade.”.

Para que ocorra a participação da comunidade escolar nas discussões e nas decisões do cotidiano da escola é necessário criar uma concepção de escola baseada na construção coletiva. Dal Ri (2010, p. 168) afirma que a participação dos alunos “[...] na gestão da escola pode conduzir a experiências bastante significativas do ponto de vista político: participar de reuniões, manifestar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões, entre outras.”.

Um dos espaços que os alunos têm para participação na gestão da escola é o CE, como afirmado anteriormente. A garantia de um CE deliberativo, com possibilidade de representantes da comunidade, em especial dos alunos, não garante que, na realidade das escolas, esse direito esteja sendo exercido. Buscamos responder, aqui, a pergunta para compreender essa realidade *é como se dá a participação do grêmio estudantil, conseqüentemente, os membros diretoria, na GD da escola? Os alunos dos grêmios participam do CE?*

Em pesquisa empírica realizada por Dal Ri (2010), em escolas estaduais no município de Marília sobre a participação dos alunos no CE, a autora constata que a participação desse segmento se encontra no nível da observação e da audiência, apenas executando e divulgando as decisões tomadas.

Um aspecto observado por Dal Ri (2010) é a dinâmica das reuniões no CE. A autora, por meio de entrevista semiestruturada, observa que os alunos desconhecem a dinâmica de uma reunião colegiada. Os entrevistados desconhecem o que é uma pauta de reunião e sua participação na discussão e elaboração dos pontos de pauta, tendo medo e timidez quando têm a *palavra*.

Encontramos dados semelhantes na pesquisa de Ferraro (2008), que questionou aos membros do CE se expressavam suas ideias, em especial os discentes. As respostas indicam que há oportunidade para que todos deem suas opiniões, mas eles têm medo e timidez para falar e as resoluções já estão tomadas.

Os alunos membros do CE, quando indagados sobre as deliberações que haviam presenciado no colegiado e os assuntos de competência do órgão, dizem, por exemplo, que o CE discute sobre regras da escola e problemas de comportamento. “[...] concluímos que os alunos não têm clareza sobre as competências legais do CE, as suas respostas foram dadas com base no que haviam presenciado nas reuniões.” (DAL RI, 2010, p. 125).

Segundo Dal Ri (2010), quando perguntados sobre processo eletivo dos alunos para o CE, os alunos afirmaram que são escolhidos por indicação da direção ou do coordenador pedagógico.

Todos os entrevistados da Escola D afirmaram que ficaram sabendo que faziam parte do CE há pouco tempo, nunca foram em uma reunião, sequer foram comunicados das datas e que não sabiam como foram escolhidos. As respostas dos alunos das Escolas A, B e C foram semelhantes a estas. (DAL RI, 2010, p. 126).

Os dados de Ferraro (2008, p. 101) apontam, também, para essa direção, pois “[...] indagados sobre a forma de escolha dos alunos para o CE, os entrevistados afirmaram que são escolhidos por indicação da direção ou do coordenador pedagógico.”

Segundo Dal Ri (2010), quando indagados sobre a importância da sua participação no CE, “[...] a maior parte dos alunos entrevistados, ainda, revelou que a parcela de alunos que se interessa em participar do CE é bastante pequena [...]” (DAL RI, 2010, p. 127), e que “[...] os entrevistados ainda afirmam que os alunos se interessariam em participar se conhecessem o CE ‘porque todo mundo quer falar. Algumas pessoas querem falar, querem dar idéias’ (ALUNA E3).” (DAL RI, 2010, p. 127).

Com relação a quem exerce maior poder dentro da escola, os entrevistados, nesta pesquisa, apontaram que é a direção da escola. “Embora não tenham plena consciência das relações de poder existentes na escola, mediante as respostas, os alunos revelam que a opinião da direção prevalece perante o CE.” (DAL RI, 2010, p. 173).

Dal Ri (2010) observa que, nas entrevistas, os informantes alegaram que, nas reuniões de Conselho, não são utilizados para discutir as demandas do grêmio, bem como as levadas pelos alunos.

Perguntamos aos entrevistados se os alunos levam solicitações, pedidos ou reclamações às reuniões do CE e a maioria dos entrevistados respondeu que não, que levam para a Diretora. Somente dois alunos afirmaram que levariam para a Coordenadora, mas que ‘os alunos levam para a coordenadora, se ela não resolver para a Diretora’ (ALUNA D2). (DAL RI, 2010, p. 128).

A autora, portanto, considera que essas respostas

[...] indicam que o CE não tem visibilidade e nem prestígio nas escolas enquanto um órgão importante de decisão. Podemos constatar, também, que de acordo com os alunos quem toma as decisões na escola é a direção e que, portanto, qualquer expectativa em levar solicitações ao CE é *perda de tempo*. (DAL RI, 2010, p. 128, grifo da autora)

Um tópico importante para a GD na escola tem sido, também, a discussão sobre o provimento do cargo de diretor. Na pesquisa de Dal Ri (2010), questiona-se aos alunos a respeito da forma do provimento para o cargo de diretor, já que é um dos mecanismos institucionais da GD. Os resultados das respostas dividiram-se entre concurso e eleição pela comunidade escolar. Nenhum deu respostas como a forma de provimento por indicação política.

Ao se referir à modalidade denominada *livre indicação dos diretores pelos poderes públicos*, ou popularmente denominada como indicação política, Dourado (2008) declara que essa se caracteriza pelo favoritismo de alguma autoridade política na indicação do diretor.

Dentre essas modalidades, a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se configura como a que mais coaduna e contempla as formas mais usuais de clientelismo. Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como ‘curral’ eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo na ‘comunidade escolar’, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte interferência do Estado na gestão escolar. (DOURADO, 2008, p. 83).

O concurso público de provas e de títulos é a forma de provimento para o ingresso no cargo mais defendida, uma vez que a prova mede, ou deveria medir, a capacidade técnica de gestão e de habilidades intelectuais do candidato ao cargo. Dourado (2008, p. 83-84) afirma que essa modalidade tem sido defendida por vários interlocutores por “[...] se imputar a ela a objetividade na escolha de méritos intelectuais.”. No entanto, o cargo diretivo escolar não é apenas técnico, mas tem, também, uma dimensão política e pedagógica que não pode ser esquecida quando se trata de defender a GD.

A forma de provimento, apontada pelos pesquisadores que defendem a democratização da gestão escolar e por grande parte dos movimentos sociais em prol da

educação pública, é a eleição direta para o cargo diretivo escolar. A eleição direta tem sido assinalada como um caminho de democratização das relações escolares.

As eleições diretas para diretores têm sido, historicamente, uma das modalidades tidas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento de professores como uma das formas mais democráticas, apesar de se apresentar também como uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se a crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão. O processo de eleição apresenta-se de formas variadas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral - que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou à sua totalidade, compreendida como o universo de pais, alunos, professores, técnicos e funcionários - até a definição operacional para o andamento e transparência do processo - data, local, valorização ou operacional dos votos de participação dos vários segmentos envolvidos. (DOURADO, 2008, p. 84-85).

Questionou-se, também, no trabalho de Dal Ri (2010), sobre *quem manda* na escola e quem é a autoridade máxima, direção ou o Conselho, e a grande maioria dos alunos afirmou que quem manda na escola é o diretor ou a diretora.

Portanto, entendemos que para os alunos, o diretor é o responsável pelas deliberações finais nas escolas e, assim, de acordo com a percepção dos entrevistados, a relação do diretor com a gestão democrática nas escolas pesquisadas está longe de ser ou se tornar realmente democrática. (DAL RI, 2010, p. 132).

Para Dal Ri (2010, p. 175) “[...] é possível afirmar que a participação desses alunos no CE não está relacionada à representação e intervenção política. Trata-se de uma participação voltada para a colaboração, coesão e integração de modo a reduzir conflitos e reforçar o controle interno.”

A partir de Dal Ri (2010), “[...] a participação, não apenas dos alunos, mas da comunidade escolar em geral ocorre em alguns momentos, quando é permitida e, segundo os relatos, de forma organizada para que a decisão do diretor prevaleça.” (DAL RI, 2010, p. 133). É possível, também, compreender a concepção dos alunos acerca da GD.

Os informantes “[...] afirmaram nunca ter ouvido falar no termo gestão democrática. Alguns tentaram juntar a definição que conheciam das palavras separadamente para entender o termo.” (DAL RI, 2010, p. 133). No entanto, os informantes afirmaram que são a favor da GD na escola.

No trabalho da pesquisa de Balieiro (2018, p. 59) realizada em escolas estaduais de Franca (SP), por meio de pesquisa documental e empírica, verificou-se, por meio de



questionário discursivo, na questão sobre a concepção dos alunos sobre a GD “[...] que 29% declaram que a escola é democrática, associando a efetivação do princípio democrático a resolução de conflitos disciplinares [...]”, e

[...] 7% destes atribuem a existência de um princípio democrático associando-o ao pleito eleitoral do Grêmio Estudantil [...] - que 21% dos entrevistados não expressaram opinião sobre o tema, ou seja, alegam não identificarem quaisquer momentos em que se observe a efetivação de princípios democráticos na escola e que; 43% não responderam este item no questionário. (BALIEIRO, 2018, p. 59).

Portanto, verificamos, a partir do trabalho de Balieiro (2018), o desconhecimento da maioria dos alunos sobre a GD.

Seguindo nossas análises, constatou-se que 57% dos alunos disseram que a escola não é autoritária, sem, no entanto, apresentarem indícios, por meio de suas respostas anteriores, onde sinalizavam não serem ouvidos na elaboração de regras (combinados) de convívio, nas tomadas de decisões, ou seja, observamos uma atuação passiva que justifica até mesmo a falta de combate de formas variadas de autoritarismo. (BALIEIRO, 2018, p. 60).

Para a autora, os dados revelam a ausência de *espírito crítico* na expressão dos discentes. Isso decorre de uma falsa impressão de que há na escola uma evidente GD.

Diante das assertivas, pode-se afirmar que falta, aos alunos, a ideia de conceber os colegiados escolares e suas dinâmicas, dentre eles o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil, como uma das primeiras oportunidades que as crianças, os adolescentes e os jovens têm em participar de maneira organizada das decisões de uma instituição [...] (BALIEIRO, 2018, p. 61).

Na pesquisa, os alunos foram perguntados se é positivo que participem da GD com direito a voto, com todos afirmando que sim (DAL RI, 2010). Questionou-se, também, se os alunos têm competência para colaborar na administração da escola.

A maioria dos alunos considera que quem deve participar das decisões na escola são os mais responsáveis. Mas, quando perguntamos se eles se consideram responsáveis, todos afirmaram que sim. Quando indagamos como se saberia quais eram responsáveis, alguns afirmaram que se deveria votar entre os alunos da sala de aula, entre seus pares. (DAL RI, 2010, p. 136).

A autora conclui o tópico afirmando que, de qualquer forma,

[...] os alunos demonstram ter um *ideal* de gestão democrática diferente da que estão vivenciando. Demonstram, em suas falas, que desejam a divisão do poder, que acreditam que os segmentos podem aprender a participar, participando da tomada de decisão em prol de um objetivo: uma escola pública de qualidade na qual esteja inclusa a educação *para e pela* participação. Assim, os alunos, razão de ser da escola, poderiam ter uma compreensão crítica do mundo e lutar por condições de vida melhores para hoje e para o futuro. (DAL RI, 2010, p. 137, grifo da autora).

Verificamos, portanto, que a participação dos alunos no CE se encontra precária e só ocorre quando é permitido. O poder da equipe dirigente, ainda, tem predominância para com os alunos e comunidade escolar.

## 5. Conclusão

Uma das formas de participação sociopolítica dos alunos da Educação Básica nas escolas é pelos GE. Por meio desses, os alunos têm a possibilidade de fazer a defesa e a construção da escola pública de interesse público. Essas entidades de representação e de participação foram construídas em um longo percurso histórico do movimento estudantil secundarista.

Como apontamos, no primeiro capítulo deste trabalho, já havia, desde o período monárquico da história brasileira, entidades nas quais os estudantes se reuniam, com interesses acadêmicos, desportivos, literários, até mesmo cívicos. No início do século XX, surgiu o primeiro GE registrado na história. Essa primeira entidade e as outras que foram surgindo eram entidades voltadas a interesses desportivos e de recreação. Contudo, já existiam nas entidades do período monárquico e da primeira república, mesmo que embrionárias, lutas estudantis de cunho político e social. Durante a segunda república, essas lutas intensificam-se, mas é com a criação da UNE que os estudantes universitários e secundaristas transformam essas lutas, regionalizadas e transitórias, em grandes campanhas nacionais.

No período da Quarta República Brasileira, os estudantes secundaristas, até então utilizavam a UNE como entidade para se encontrarem, criam uma entidade nacional própria, a UNES, que depois se chamaria UBES. Como discutimos no capítulo, havia conflitos internos na entidade e, por isso, passaram a coexistir a UNES e a UBES, por um período. Os conflitos apenas foram resolvidos em 1956 com a reunificação da UBES em uma entidade única.

No período republicano, houve grandes campanhas nacionais e a criação de grandes bandeiras históricas que a entidade viria a conquistar durante o tempo. As mais significativas, a nosso ver, foram a campanha *O Petróleo é Nosso* e a pressão nas ruas que o ME fez no governo Jango pelas reformas de base. Mesmo com a organização golpista, composta por empresários, por militares, por políticos e por imprensa, os estudantes secundaristas estavam na rua juntamente com outros movimentos sociais.

Com o golpe de Estado em 1964, os estudantes não cessaram suas manifestações de rua e nem sua oposição aos ditadores e à política adotada do regime. Ao contrário do que se esperava na lógica de repressão, o medo não paralisou os estudantes. O descontentamento do desenvolvimentismo e a expansão do capitalismo brasileiro pela via da coerção em uma conjuntura mundial de Guerra Fria, fez com que os estudantes aumentassem suas indignações contra a Ditadura.

A agitação estudantil alastrou-se pelo Brasil, com manifestações nas principais capitais. Na quarta-feira, 26 de junho, o movimento alcançou seu ápice. No Rio de Janeiro, cem mil manifestantes concentraram-se na Cinelândia e desfilaram pelo centro, numa demonstração permitida pelo governo. (MAESTRI FILHO, 2008, p. 19).

No entanto, o governo ditatorial aperfeiçoou, nesse período, suas táticas de repressão e de coerção. Ainda, na intenção de legitimar, juridicamente, o plano foi decretado o AI-5, que foi um golpe dentro do golpe. Com isso, o Poder Executivo teve quase que poderes ilimitados. Pós esse ato institucional, as organizações estudantis foram praticamente dizimadas.

Em 1977, marco da volta das lutas estudantis às ruas, pouco a pouco organizações de estudantes vão voltando a se manifestar. Nesse contexto, os secundaristas aderem à campanha pela anistia de presos políticos e, depois, ao movimento pelas *Diretas Já*. Isso, em um cenário pela redemocratização do Estado brasileiro.

Em 1985, depois de 21 anos de Ditadura-Civil Militar, foi eleito, indiretamente, um presidente civil, chegando ao fim o regime ditatorial. Para o MES, nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei do Grêmios Livres, decorrente de anos de luta dos secundaristas, garantindo-se o direito de reorganização dessas entidades, postas na ilegalidade pelo regime ditatorial.

Nesse mesmo contexto de redemocratização, começa o embate por uma nova CF. Grupos, com interesses antagônicos, debatem um projeto de Nação. De um lado, os movimentos sociais em prol de melhores condições de vida e de trabalho e pela educação pública. Do outro, setores ligados ao capital nacional e internacional, defendendo os interesses da burguesia. Esses interesses estiveram, também, no campo educacional. No primeiro grupo, vale ressaltar o papel da FNDEP e, também, do ME.

O dispositivo Constitucional da área da educação, no que tange ao princípio da GD, restringiu-se a abordar apenas o ensino e não a educação. Incumbiu, também, aos sistemas de ensino regulamentar o princípio constitucional, i.e., não houve um sistema orgânico de regulamentação do princípio pelo país todo em escolas públicas e particulares. Essa tendência manteve-se na promulgação da LDB/1996. A GD restringiu-se à participação da comunidade nos colegiados e aos direitos dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola. Todavia, não discutiu outros mecanismos de democratização, tal como o processo eleitoral dos dirigentes escolares.

Nos anos de 1990, depois do Consenso de Washington e com as recomendações dos organismos multilaterais nas políticas dos países ditos subdesenvolvidos, desde o governo Collor até os dias atuais, o Estado brasileiro vem passando por sucessivas reformas para se

adequar às novas exigências do capital. Na área educacional, vários documentos foram construídos, em especial por economistas, para adequar a educação ao *novo milênio*. Vários conceitos do mundo empresarial foram transpostos para a educação, conceitos como protagonismo juvenil, empreendedorismo, resiliência, entre outros.

As sucessivas reformas neoliberais embasaram as políticas educacionais no Brasil. No entanto, destacamos o papel do MES que, em alguns momentos, resistiu a essas políticas, tais como as lutas de estudantes nos governos Collor e a chamada primavera dos estudantes em 2015. Em especial, essa última ocorreu de forma autônoma sem a representatividade dos GE. Houve uma forma de democracia direta, naquele momento, entre os estudantes, que organizaram protestos, ocupações e atividades culturais nas escolas.

Contudo, de um modo geral, as políticas neoliberais estão se tornando modelo de organização estudantil atualmente e vêm ganhando força entre os estudantes com o chamado protagonismo juvenil.

Nesta pesquisa, verificamos, também, o papel do GE na escola e na *construção* da GD. Verificamos, portanto, com as constatações das pesquisas, aqui, apresentadas, a falta de autonomia dos GE. A começar pela constatação da interferência da equipe dirigente escolar no processo eleitoral dos alunos. As práticas de intervenção ocorrem por meio de escolha de *melhores alunos* com critérios subjetivos, nada democráticos, pelo contrário, exercem seus poderes travestidos de burocracia estatal.

Verificamos que é disseminada a ideia de que os alunos têm que pedir permissão aos dirigentes escolares para desenvolver suas atividades. Essa ideia estende-se sobre a quem pertence a escola pública e, principalmente, a entidade estudantil. Outro aspecto é sobre a contradição de que pode existir o grêmio. No entanto, há um poder mediador do que ele pode ou não fazer.

As pesquisas indicaram que a atuação do grêmio é fragmentada, pois o papel das entidades se restringe às atividades de integração dos alunos. Essa ideia remete-nos à discussão do modelo de *protagonismo juvenil* discutido no segundo capítulo deste trabalho. Cada vez mais, as políticas educacionais neoliberais imbricam na concepção de atuação dos alunos para a atuação como protagonistas de sua vida, sem uma concepção de atuação mais crítica ou politizada. A ideia de que os alunos são *atores sociais* pode ser verificada nas pesquisas, pois os alunos têm que negociar com a equipe dirigente as suas atividades e suas discussões.

Ainda, as pesquisas também indicaram que há uma cooptação dos GE pela SEDUC/SP. Isso se dá pela institucionalização das entidades e pela política de bônus ao

quadro do magistério, pelo simples fato da existência da entidade nas unidades escolares. Nesse aspecto, segundo os dados da própria Secretaria, 92%<sup>17</sup> do total de escolas estaduais têm o GE (SÃO PAULO, 2021b). No entanto, fica um questionamento que não temos como responder, neste trabalho, pesquisa: *quantos grêmios, desse total, foram organizados pelos próprios alunos?*

Verificamos que as atividades dos grêmios giram em torno de atividades de socialização e de integração dos alunos e os alunos compreendem que suas atuações devem ser mediadas pelos docentes e dirigentes.

As pesquisas indicam que a participação dos alunos no conselho de escola segue um modelo de representação, o modelo liberal de participação. Constatamos que essa participação é precária, em nível de observação. Situação semelhante acontece em outros países, como, por exemplo, Portugal, que, em síntese, “[...] a participação discente na gestão pode ser caracterizada, actualmente, pelas suas características **formais**, e por constituir uma participação **indirecta, passiva e convergente**, sequência congruente e marca do período de crise que vem atravessando.” (LIMA, 1988, p. 150, grifo do autor).

Verificamos que, na instância colegiada, os alunos desconhecem a dinâmica das reuniões. Há, também, um desconhecimento sobre o aspecto deliberativo desses colegiados. Além disso, os alunos são indicados pelos dirigentes para compor o CE. Isso mostra que há uma desqualificação dos GE, uma vez que a indicação deveria ocorrer a partir dos próprios alunos e, também, deveria ter representantes do GE nos Conselhos.

Compactuamos com Dal Ri (2012) ao afirmar “[...] para o presente momento, a gestão que encontramos nas escolas públicas não é a gestão democrática, mas sim o que denominamos de gestão alienada. Ou seja, é um tipo de organização do poder que reflete e reproduz a organização do trabalho alienado na escola.” (DAL RI, 2012, p. 49).

---

<sup>17</sup>Dados atualizado em julho/2017.

## Referências

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. *E-book*.
- ARAÚJO, M. P. N. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.
- BALIEIRO, C. F. P. C. **A gestão escolar do legal ao real: uma análise da atuação dos colegiados em duas instituições da rede estadual paulista**. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Rio Claro, 2018.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>.
- BOITO JÚNIOR, A. Os atores e o enredo da crise política. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 23-30.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 26 fev. 1969. Revogado pela Lei nº 6.680, DE 16 de agosto de 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979**. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, 28 ago. 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6683.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm). Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.398 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades estudantis de 1º e 2º graus e assegura aos estudantes o direito de se organizar em Grêmios. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1985.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 1996.
- BRASIL. Superior Tribunal Eleitoral. **Referendo de 1963**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/plebiscitos-e-referendos/referendo-1963/referendo-de-1963>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- CARLOS, A. G. **Grêmios estudantis e participação do estudante**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, V. I. **Gestão democrática**: práticas discursivas dos integrantes de escolas públicas estaduais paulistas ocupadas em 2015/2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 28 jan. 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68.

CHAUI, M. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 15-22.

CINTRA, A.; MARQUES, R. **UBES, Uma Rebelião Consequente**: a história do movimento estudantil secundarista do Brasil. São Paulo: CEMJ, 2009. Disponível em: <http://ubes.org.br/memoria/publicacoes/>. Acesso em: 18 maio 2020.

COMPARATO, F. K. Desenvolvimento econômico e solidariedade para viver a democracia. In: HADDAD, F. (org.) **Desorganizando o consenso**: nove entrevistas com intelectuais à esquerda. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). **Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998**. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. São Paulo, 20 mar. 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/1998/152-98-Par-67-98.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-123.

CUNHA, G. S. **As ocupações estudantis nas escolas públicas paulistas**: análise de processos de resistência (2015-2018). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231382>. Acesso em: 03 maio 2021.

DAL RI, N. M. Gestão democrática nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do município de Marília. **Relatório de Pesquisa CNPq**. Marília, 2010.

DAL RI, N. M. Papel do Grêmio Estudantil e Gestão Democrática na Escola Pública. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp**: artigos realizados em 2008. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação, 2011. p. 707-726. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DAL RI, N. M. Organização Escolar, Gestão Democrática e Participação dos Alunos. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp**: artigos 2010. São



Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação, 2012. p. 29-52. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DAMIÃO, D. R. R.; SANTOS, D. F. L.; OLIVEIRA, L. J. A ideologia do empreendedorismo no Brasil sob a perspectiva econômica e jurídica. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, Marechal Cândido Rondon, n. 25, p. 191-207, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/9515>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DIAS, A. M. G. **Gestão democrática, educação e cidadania**: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

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. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-96.

FALLEIROS, S. R. O. N. **Do discurso à realidade da gestão democrática: um estudo sobre a participação da comunidade escolar em uma escola pública do interior de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Rio Claro, 2017.

FERRARO, K. P. **Participação dos alunos na gestão democrática da escola pública em Marília**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

FREIRE, J. S. E. Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Palmas, v. 2, p.31-66, 2015.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out.-dez., 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401121&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401121&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167626>.

GOES, M.; CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRÁCIO, J. C.; AGUIAR, R. C. F. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOJAS, V. F. **Gestão Democrática e Grêmios Estudantis na escola pública**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

LANZA, F. F. S. **Gestão democrática, sindicato e participação política dos professores Marília**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. 232 p. E-book.

LIMA, L. **Gestão das escolas secundárias**: A participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-68.

MAESTRI FILHO, M. Brasil, 1968: o assalto ao céu, a descida ao inferno. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 8, n. 1, p. 13–27, 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/6869>. Acesso em: 11 maio 2020.

MANCE, E. **O Golpe**: Brics, Dólar e Petróleo. Passo Fundo: IFIBE, 2018.

MARCHESAN, R. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. *In*: **Portal UOL**. São Paulo, 14 set. 2019. Entrevistado: Ricardo Antunes. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, dez. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401079&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401079&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016171219>.

MÜLLER, A. “Você me prende vivo, eu escapo morto”: a comemoração da morte de estudantes na resistência contra o regime militar. **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 61, p. 167–184, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882011000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882011000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 maio 2020.

OKUMURA, J. H. **Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-88)**: debates, propostas e pensamento educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180988>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

PARO, V. H. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional** - organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. p. 209-219. v. 3.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T.; MINTO, C. A. (et al.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

POCHMANN, M. Economia Brasileira Hoje: seus principais problemas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 109-132.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 67-108

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POERNER, A. J. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. 5. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [1985]. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 48.486, de 09 de fevereiro de 2004**. Regulamenta e define critérios para concessão do Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 09 fev. 2004. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48486-09.02.2004.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 05 jan. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=165008>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 02 out. 2014. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=06/03/2021%2016:39:31](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=06/03/2021%2016:39:31). Acesso em: 19 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.667, de 12 janeiro de 2015**. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=173952>. Acesso em: 03 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 30, de 9 de maio de 2016**. Cria a Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 09 maio 2016a.

Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/30\\_16.HTM?Time=19/05/2020%2000:35:11](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/30_16.HTM?Time=19/05/2020%2000:35:11). Acesso em: 19 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 31, de 13 de maio de 2016**. Dispõe sobre criação de Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 13 maio 2016b. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31\\_16.HTM?Time=19/05/2020%2000:37:09](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31_16.HTM?Time=19/05/2020%2000:37:09). Acesso em: 19 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã**. Transformação hoje, inspiração amanhã. Disponível em: [https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Inova\\_Educacao\\_Jornalistas.pdf](https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Grêmios Estudantis**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil>. Acesso em: 18 jan. 2021b.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, C. A. Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a). In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C.(org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 85-100.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006.

TRINDADE, E. F. R. **A trajetória legal dos mecanismos de gestão democrática no Estado de São Paulo: os caminhos percorridos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Passe livre e revogação do aumento das passagens**. Disponível em: <https://ubes.org.br/memoria/conquistas/#passe-livre>. Acesso em: 27 jan. 2021.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago.2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100004>.