

ENTRE ALUNOS E PROFESSORES: PERCEBENDO OS NÍVEIS DE REALIDADE DA DEMOCRACIA

ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES: PERCIBIENDO LOS NIVELES DE REALIDAD DE LA DEMOCRACIA

*Melissa Bevilaqua Sampaio Contreiras

Recebido em: 15/04/2020

Aceito em: 24/06/2020

Resumo

A partir da observação etnográfica do conselho de classe participativo de uma escola da rede pública do DF, deseja-se compreender como os princípios de gestão democrática previstos na legislação educacional traduzem-se para a prática cotidiana da escola. Ou seja, como princípios constitutivos do direito à cidadania estruturam e são estruturados por um ambiente marcado pela existência de diferentes universos simbólicos permeados por relações de poder derivadas de uma hierarquia calcificada nas escolas.

Palavras-chave: escola; gestão democrática; cidadania.

Resumen

Por medio de la observación etnográfica del consejo de clase participativo de una escuela pública en el Distrito Federal, se pretende entender cómo los principios de gestión democrática previstos en la legislación educativa se traducen en la práctica diaria de la escuela. O sea, se busca entender como los principios constitutivos del derecho a la ciudadanía se estructuran y son estructurados en un contexto marcado por la existencia de distintos universos simbólicos permeados por las relaciones de poder derivadas de una jerarquía calcificada en las escuelas.

Palabras-clave: escuela; gestión democrática; ciudadanía.

1 Introdução

A observação etnográfica foi realizada durante a minha atuação em uma escola da rede pública do Distrito Federal no Recanto das Emas - bairro localizado na chamada região periférica de Brasília - durante o período de setembro de 2018 a abril de 2019 como integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As semanas atípicas nas quais ocorrem os conselhos acontecem no fim de cada bimestre e precedem

o período de recuperação. Ele é chamado de conselho de classe participativo, pois diferentemente de como se organizam regularmente os conselhos de classe, esse é um momento em que é permitida a participação dos alunos. No dia em que ocorre, não há aula, mas os alunos devem comparecer à escola para a atividade, que dura cerca de duas horas, totalizando duas turmas por tarde para cada grupo de professores. Refiro-me a grupo de professores,

pois acatando o sistema de semestralidade, cada professor acompanha determinada turma por um semestre, já que, no seguinte, terão aulas dos componentes curriculares que não foram ofertadas no primeiro. Isso não se aplica à disciplina de Português nem à de Matemática, cujos professores continuam atuando anualmente com cada turma.

A existência desse conselho pode ser justificada pela intenção da escola de aplicar os princípios democráticos indicados na legislação como base estruturante da educação. Espera-se conseguir criar um ambiente com um canal de comunicação aberto entre alunos e professores, onde críticas e sugestões possam ser feitas e comportamentos e relações, conversados. Entretanto, pude perceber que, na prática, o principal objetivo do conselho participativo ainda é o mesmo de um que os alunos não estariam presentes: discutir o desempenho escolar de cada aluno com base nas suas notas e no seu comportamento em sala de aula.

Destarte, nesse artigo desejo tentar iluminar, a partir da observação etnográfica do conselho de classe participativo, como os princípios de gestão democrática previstos na legislação educacional traduzem-se para a prática cotidiana da escola. Ou seja, como princípios baseados na máxima de igualdade constituem e são constituídos por um ambiente marcado pela existência de diferentes universos simbólicos permeados por relações de poder derivadas de uma hierarquia solidificada.

2 O conselho de classe participativo

O conselho teve lugar em uma das salas de aula da escola. O espaço foi reorganizado a fim de que todos os adultos presentes - professores daquele semestre,

o diretor e uma funcionária do Serviço de Orientação Educacional (SOE) - sentassem, enfileirados, à frente dos alunos. Todos os matriculados na sala devem participar do conselho. E ocupam suas posições nas cadeiras organizadas de forma apertada em três fileiras, de frente para seus professores. Quando o conselho de uma turma acaba, os professores permanecem, os alunos se retiram e os da outra turma tomam seus lugares.

Os alunos entraram em sala acanhados e quietos, atitude nada usual para pessoas de 15 anos e especialmente dessa turma que eu acompanhava há três semanas. Era uma turma muito unida e o nervosismo que sentiam ficava claro ao perceber que quase todas as meninas apertavam a mão de alguma colega. Para os professores, aquele era só mais um dia de entregar notas e fazer discursos impessoais sobre o mau rendimento dos alunos. Para aqueles adolescentes, esse era um dia visto como um divisor de águas - afinal, já estavam no final do ano e o mau rendimento nesse bimestre poderia levá-los à recuperação final, temida por todos.

Observei o conselho de classe participativo de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, os dois estruturados da mesma forma. Por meio de uma sequência de ações ordenadas e predeterminadas, pude perceber um aspecto ritualístico e performático do evento. O primeiro que fala é o professor conselheiro da turma - professor responsável por acompanhar a turma durante o ano, devendo ajudá-los e orientá-los. Uma análise geral do comportamento da turma é realizada e, logo em seguida, a própria turma faz uma auto-avaliação. Todos os comentários giraram em torno de uma suposta desordem da turma e desinteresse nos conteúdos a serem transmitidos.

Antes do conselho acontecer, o professor



conselheiro reúne-se com a turma para que possam fazer uma avaliação de cada professor e da estrutura da escola, atribuindo-lhes notas de 0 a 5, em quesitos como: método avaliativo, relação com os alunos, uso do tempo da aula e didática. Essas notas, juntamente com reclamações e elogios da turma, são expostas pelo professor conselheiro. A razão de ser assim é que os professores e a direção da escola entendem que os alunos não se sentem à vontade para avaliar os professores na frente deles, por mais que seja isso que os professores fazem com os alunos logo em seguida.

A próxima etapa acontece da seguinte forma: o diretor fala em voz alta o nome de um aluno, em seguida cada professor fala se o aluno ficou ou não de recuperação na sua matéria, podendo fazer comentários sobre o comportamento do aluno. É nesse momento, também, que a funcionária do SOE faz seus comentários sobre o aluno, caso tenha algo a falar. Depois que todos os adultos falam, é dada a palavra ao estudante alvo. Esse formato remete à ideia de que o aluno está ali para ser “julgado”.

Após serem expostas as “acusações”, o aluno pode tentar se justificar, sendo ele seu próprio “advogado de defesa”, dentro da perspectiva de um “júri”. Esse é o momento de extrema ansiedade para os alunos, e muitos choram. No conselho de uma das turmas, uma aluna participativa e tranquila precisou sair da sala e ir pra casa, pois estava passando mal de ansiedade. Não é somente a organização que faz lembrar um “juízo”, mas o sentimento, perceptível pelos corpos, de que os alunos - como “réus” - fizeram algo de errado e os professores - como “advogados de acusação” e “juizes” - estão ali para apontar esse erro e decidir se por causa dele o aluno ficará ou não de recuperação.

Tal postura por parte do corpo docente ilumina o quão contraditórias e injustas são essas posições assumidas

A primeira fala de um dos professores chamou-me a atenção. O conteúdo da fala dirigida à turma como um todo era que o conselho de classe participativo era um espaço democrático e que os alunos deviam sentir-se à vontade para falar, sempre prezando por uma postura respeitosa ao se dirigirem aos seus professores. Entretanto, o que pude perceber é que chegado esse momento dos alunos falarem, eles não o faziam. O silêncio, a postura retraída e cabisbaixa e o choro deixaram entrever que esses alunos, quando não sentiam um embaraço diante dos comentários tecidos a seu respeito na frente de toda a turma, sentiam-se extremamente acanhados. Como resultado, os professores não recebiam retorno algum. Eu tinha ciência, devido a conversas informais anteriores, que os alunos tinham muitas críticas a respeito de alguns professores e, nos conselhos das duas turmas que acompanhei, ouvi apenas uma crítica sendo feito por parte de um aluno.

Ainda no início, enquanto o professor conselheiro anunciava as notas dadas aos outros professores, todos eles procuravam justificar-se, em uma tentativa de invalidação das notas recebidas - caso fossem baixas - e das reclamações feitas pelos estudantes. O conteúdo deste movimento de invalidação era basicamente o mesmo, de que a turma era difícil - seja pela existência de conversa paralela ou da falta de interesse por parte dos alunos - e que isso impedia o professor de realizar um bom trabalho. Isentando-se, assim, de autorreflexões acerca de sua prática pedagógica. E a turma ouvia calada.

Nas avaliações individuais de cada aluno, no momento que lhes era permitido falar, alguns justificavam



as atitudes apontadas pelos professores, reportando problemas que estavam tendo em casa ou com sua vida pessoal de forma geral. Muitos problemas graves foram expostos, em alguns momentos até por insistência dos professores que perguntavam incisivamente qual tinha sido o motivo do baixo rendimento do aluno. Toda coragem necessária ao aluno para expor certos aspectos íntimos de sua vida na frente de toda a sua turma e de todos os seus professores não era acolhida, na medida em que os professores ouviam com desdém e, ao final, afirmavam: “Eu também tenho problemas pessoais, mas você não vai me ver trazendo eles aqui para escola. Você tem que aprender a separar as coisas, sua vida em casa não pode afetar seus estudos.”[1]. E depois delegavam a responsabilidade de resolução desses conflitos para a funcionária do SOE.

Além disso, o único aluno que vi fazer uma crítica a um professor, naquele momento, pediu licença para fazê-la e, uma vez terminada a sua fala, recebeu uma resposta absurda. A crítica foi direcionada ao método didático do professor e, em sua resposta, que foi dada de forma extremamente grosseira e agressiva, o professor afirmava que era dever do aluno ir atrás de tirar suas dúvidas e que ele não podia esperar que o professor “mastigasse” tudo para ele[2].

Uma vez avaliados todos os alunos, alguns professores fizeram algumas colocações finais sobre a importância do estudo em suas vidas na forma de discursos um tanto quanto genéricos e impessoais. O conteúdo da fala do professor de sociologia, o qual posso afirmar que é compartilhado por todos os professores, foi extremamente enfática no sentido de atrelar a importância da educação à aprovação no vestibular, para que assim pudessem ganhar muito dinheiro, e em afirmar que

aqueles que se esforçassem e estudassem muito, iriam conseguir. Não nego a função social que adquire a escola, principalmente para os familiares e/ou responsáveis dos adolescentes, como veículo para o alcance da mobilidade social. Especialmente, por se tratar de adolescentes que residem em uma região periférica. Entretanto, o discurso do professor faz chegar aos alunos a ideia de que devem frequentar uma universidade para, quase que exclusivamente, enriquecer, alinhando a educação a um discurso meritocrático de caráter liberal.

3 Possibilidades do olhar etnográfico localizado entre a discência e a docência

Como integrante do PIBID, fazia parte de um grupo de oito estudantes da graduação, todas nós matriculadas na habilitação Licenciatura em Ciências Sociais. O objetivo do programa, resumidamente, é familiarizar o estudante aspirante a professor com a prática da docência em Sociologia. Acompanhamos o professor de Sociologia do turno vespertino em suas aulas. No início, apenas assistíamos às aulas e realizávamos observações e levantamentos que geravam discussões em momentos posteriores de reunião junto ao nosso orientador. Como o nosso objetivo era primeiramente entender como funcionava a escola - sua organização e como se davam as relações nesse espaço - e observar o professor em ação em sala de aula, sentávamos junto aos alunos, geralmente nas cadeiras do fundo da sala.

Essa postura fez com que eu detivesse minha atenção para a posição que eu estava assumindo dentro da sala de aula e como isso repercutia na minha relação com os agentes sociais presentes na escola. Pressupondo

a relação hierárquica que existe entre quem exerce o ato de ensinar e quem exerce o de aprender, nesse primeiro momento, no qual assumíamos atitudes típicas de um estudante - como sentar na carteira e observar e fazer anotações sobre a aula - mostrávamos para os alunos que estávamos ali para aprender e não para ensinar. Fato que, sob o olhar dos adolescentes, afastava-nos da posição de professores, aliado com a questão geracional - afinal, no quesito etário, estávamos mais próximos dos alunos do que dos professores. Assim, tivemos uma ótima oportunidade de nos aproximarmos dos estudantes e percebi, vindo deles, uma maior vontade de se aproximar de nós, do que de muitos de seus professores. O que materializava o nosso objetivo: que eles soubessem que não estávamos ali assumindo o papel de seus professores e substituindo-os. Dessa forma, obtínhamos acesso, com facilidade, às suas inquietações, tanto com relação à matéria quanto com atitudes de professores, em conversas particulares, uma vez que - como eles mesmos afirmavam - não se sentiam à vontade para expor o que pensavam em sala de aula.

Concomitantemente, também não éramos enxergadas como adolescentes e nem estudantes do Ensino Médio. No momento em que nos colocamos à disposição para explicar o conteúdo, caso restassem dúvidas de alguma aula que tivesse sido dada, e em que passamos a ser responsáveis pela correção das atividades, isso ficou ainda mais evidente. Estávamos nos apropriando do ato de ensinar, nos afastando do papel que assumiam os alunos. Dessa forma, mostrávamos, igualmente, que não estávamos ali para nos tornarmos alunas da escola.

Não éramos nem alunas nem professoras ao mesmo tempo em que éramos alunas e professoras. Na

trajetória da discência à docência nos encontrávamos no meio do caminho, em um ponto privilegiado onde podíamos observar o encontro dessas duas posições sociais. Além disso, ao não fazer parte de um grupo social específico do espaço escolar, tínhamos acesso tanto ao mundo dos adolescentes, por meio dessas várias conversas, quanto ao mundo dos adultos, ao permitir que nós participássemos de reuniões exclusivas e frequentássemos a sala de professores.

Inspiro-me no trabalho de Flavia Pires (2007) sobre ser adulto e pesquisar crianças para refletir sobre essa minha posição e pensar como ela se relaciona com o foco deste trabalho - embora eu não tenha estado na escola em questão como pesquisadora:

De uma perspectiva antropológica, o pesquisador deve ser capaz de observar a comunidade de uma perspectiva interna. Isso não quer dizer que ele deva transformar-se em nativo, mas, sim, que as suas dessemelhanças em relação aos nativos não sejam um impeditivo para a relação. Um dos desafios do pesquisador é conseguir manejar sua presença no campo, de modo que respeite as normas de interação social reinantes e as especificidades daquela comunidade, ao mesmo tempo em que consiga se inserir de maneira efetiva a fim realizar sua pesquisa satisfatoriamente. (PIRES, 2007, p. 255)

A autora explicita que ao longo de sua pesquisa etnográfica pôde perceber que, em Catingueira[3], crianças e adultos são vistos como ontologicamente diferentes, habitantes de mundos que não devem se misturar. Realizando um diálogo com as conclusões obtidas por Pires (2007) em seu campo, concluo que, na escola, esses mundos também não se misturam, embora, obrigatoriamente

se entrecruzem. E é nesse entrecruzamento de diferenças que se percebe como se formam as relações de poder e hierarquia entre professor e aluno.

Os sujeitos que se relacionam na escola possuem referenciais simbólicos diversos e atribuem sentidos diferentes à experiência escolar. Assim, posso afirmar que utilizei a posição ocupada por mim na escola como facilitadora do meu acesso a esses símbolos e sentidos particulares de cada grupo.

A percepção da existência de diversos universos simbólicos que interpretam a realidade e atuam nela através do corpo de forma a se diferenciarem, é, antes de tudo, visual e espacial. Não é que a organização espacial, do conselho em questão seja diferente do que se vê na esmagadora maioria das salas de aula pelo Brasil, o que importa aqui é entender como esses diversos corpos se portam diante de uma atividade escolar delineada para o exercício e consolidação da democracia.

O fato dos professores, no conselho, se posicionarem à frente e a forma como se comportavam - todos com seus computadores ou folha de avaliação dos alunos, falavam alto e davam risada, mostrando tranquilidade e descontração - quando em comparação com a forma que os corpos dos alunos se portavam, nota-se uma evidente diferença do significado desse evento para o grupo dos adultos e para o grupo dos adolescentes. O medo que os alunos sentem em criticar as aulas para os próprios professores é mais um sinal da destoante posição que assumem esses dois grupos.

4 Construindo o Estado democrático

A partir da década de 1980, pôde-se observar, no Brasil, um movimento em prol da consolidação da

democracia e do retorno do Estado de direito, após longos anos de ditadura. Entende-se que a construção de um Estado democrático requer a imposição de certos princípios e o estabelecimento de práticas que impliquem em sua concretização. É possível percebê-los por meio da linguagem que se desenvolve no âmbito legal, uma vez que esse processo é acompanhado e constituído pelo poder legislativo. No momento em que são redigidas as novas legislações que acompanham o processo de redemocratização do Estado brasileiro, torna-se evidente a afirmação das ideias necessárias à democracia e as orientações dadas às instituições para que se adequem ao contexto democrático.

Dessa forma, percebe-se os processos de reformulação legal como momentos adequados para o entendimento da constituição da noção de indivíduo de determinada sociedade - no caso, a brasileira. A educação aparece como um importante foco desse processo de reformulação legal, sendo repensada a partir dos princípios de democracia e cidadania. Acatando essa perspectiva, como exemplos dessas modificações, em uma tentativa de adequação da legislação ao contexto democrático, aparecem a própria Constituição Federal, promulgada em 1988, e leis inspiradas em legislações de proteção aos direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996.

A importância da escrita dessas leis, para o presente artigo, não está em iluminar as novas regras e procedimentos, mas em informar maneiras de imaginar a realidade que dão significado às práticas empregadas na constituição do que é ser um indivíduo, ou melhor,

um cidadão do Estado democrático brasileiro. Falar de cidadania é falar dos direitos e dos deveres de um indivíduo em uma sociedade organizada na forma de Estado. Tais direitos e deveres, para além de serem formalmente estabelecidos, são incorporados por agentes específicos[4]. Isso significa - como fica evidente na descrição das relações constituídas no âmbito escolar feita acima - que em domínios sociais particulares, haverá referenciais simbólicos diferenciados articulando-se em constante luta pela própria definição de sentido que esses direitos e deveres explicitam.

É esse ângulo de visão acerca dos sentidos que os direitos assumem em contextos específicos que possibilita a constituição do que talvez seja a principal contribuição antropológica: a passagem da análise dos princípios formais para as práticas cotidianas da constituição dos direitos, de seus sentidos, usos, apropriações e reformulações na particularidade das experiências sociais. (SCHUCH, 2006, p. 58-59)

Dessa maneira, concluo que as transformações, que impulsionam esse momento de reformulação legal, nos sentidos atribuídos aos direitos e deveres e, conseqüentemente, nas relações de poder - derivadas dessa luta pela definição de sentido - são evidenciadas no momento em que as leis são colocadas em prática. Assim, ao refletir sobre a experiência do conselho de classe participativo, pretendo realizar uma tentativa de compreender como essas leis se traduzem na prática, ou seja, quais os significados esses conceitos assumem quando incorporados pelos diferentes agentes sociais que ocupam um papel no contexto escolar e o sentido que tomam os direitos e os deveres associados às práticas educativas.

Pensar sobre a promulgação de certos direitos vai muito além da percepção de como se expressam valores humanitários, ilumina a existência de filosofias incorporadas por agentes diversos que se articulam em constante disputa. É nesse contexto que são mobilizadas discussões nacionais que tem como resultado o ECA, no que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e a LDB, no que diz respeito à proteção do direito e à disciplina da educação escolar.

Para a compreensão dos efeitos sociais que surgem como consequência do momento de mudança legal e das legislações pensadas a partir disso, é necessário destacar como essa transformação de princípios é expressa nas relações entre diversos agentes estatais com as crianças e adolescentes e seus familiares e/ou responsáveis. A institucionalização dessa reestruturação legal em órgãos específicos e a consolidação da criança como um sujeito de direitos[5] direcionam o foco dessa discussão para as diversas práticas observadas nas escolas.

Historicamente, as escolas ocuparam um papel de socializar o conhecimento sistematizado e organizaram-se de forma excludente, principalmente no Brasil, onde se percebem os traços de uma herança colonial e jesuítica, além de uma displicência para com a escolarização das massas. O que torna evidente um duplo movimento da educação de resumir legados culturais de gerações precedentes e preparar para as exigências do futuro (PENIN; VIEIRA, 2002).

É perceptível a fluidez das práticas que conduzem o processo educacional, no momento em que se entende que quaisquer mudanças significativas nas bases sociais de uma sociedade exigem novas atribuições à escola. Assim, com base no que foi dito, o momento



de transformações que se inicia com o fim da ditadura militar no Brasil, atua de forma a exigir mudanças estruturais significativas nas escolas, uma vez que, passa-se a cobrar dessas instituições que se organizem sob princípios democráticos e de cidadania e em consonância com o ideal de infância que vinha sendo discutido.

Uma vez que, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal de 1988 são a materialização desse processo de reformulação legal e que, em seus discursos, estão expressos os valores que a educação deve possuir, reitera-se, conseqüentemente, que em sua construção estão definidos os fins da educação brasileira. A democracia, como valor, está presente nas leis, e como processo, se explicita no cotidiano escolar. Para que os princípios democráticos se estabeleçam como um ideal de sociedade é necessário que permeiem as relações construídas no espaço escolar gerando a aprendizagem do exercício da cidadania. Sendo a escola um lugar de coabitação de diferentes agentes sociais esses princípios são incorporados e vivenciados de diferentes formas, que entram em confronto através das relações de poder estabelecidas.

5 A performance ritual: da legislação à prática

A escola, como foco da presente análise etnográfica, possui uma importância, em articulação com a democracia, para além de iluminar o modo como as leis - ou valores do Estado - transmutam-se em práticas cotidianas através das relações entre professores, alunos, gestores etc. A relevância da escola, nesse sentido, é

que além de ser responsável por ensinar o exercício da cidadania, deve ensinar os princípios da convivência democrática como um todo, tornando-se essencial para o Estado democrático de direito na promoção da paz, no respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Consolida-se, dessa forma, o papel da educação, que deveria se dar na democracia e para a democracia.

O processo que tem como objetivo a consolidação dos valores democráticos se materializa através de práticas que assegurem a prevista condição de igualdade a todos. A gestão democrática aparece no art. 3º da LDB como um princípio básico da organização do ensino público e se traduz em experiências que viabilizam a participação. E é com essa evidente intenção que se realiza o conselho de classe participativo.

A gestão pode ser compreendida como um conjunto de ações que constituem um processo que vai desde a tomada de uma decisão até sua consolidação em práticas concretas. Caracteriza-se por uma série de procedimentos que visam a atingir os objetivos da escola em dois eixos. O primeiro, os instituídos pelas normas legais e definidos pelo Estado. O segundo, os oriundos no contexto sociocultural e político no qual se dão relações específicas em uma determinada escola (DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Observa-se a existência de diversas concepções de gestão escolar, que refletem os papéis sociais e as posições políticas dos sujeitos que constituem o espaço escolar. A escolha de determinado modo de organização e a forma como é posto em prática possui uma dimensão pedagógica, uma vez que, traz a lume o compromisso da escola com a conservação ou transformação social. Na concepção de uma gestão democrática, é de suma importância que



os objetivos específicos da escola sejam assumidos por todos, não somente pelos adultos, mas também pelos alunos, visto que, são membros desse sistema e não apenas usuários do serviço promovido pela instituição escola. Assim, é essencial a participação ativa dos agentes sociais em âmbito escolar considerando-se suas subjetividades (DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Nesse sentido, a escola possui a função social de mediar o acesso dos alunos às competências para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social. A participação aparece como o principal meio de assegurar a gestão democrática. Em uma perspectiva de afastar a escola de uma concepção técnico-científica[6] baseada no poder e na autoridade, que é o modelo mais comum na realidade educacional brasileira (DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

A opção por realizar a descrição do conselho participativo para focalizar a problemática em questão advém desse entendimento de que esse evento enfatiza os valores de igualdade, liberdade e paz necessários à prática cidadã e democrática nas escolas. É um evento que por mais que seja considerado atípico pelos agentes educacionais, faz parte da rotina da escola etnografada, dada sua constância e centralidade para a implantação de uma convivência democrática. Aproximando-se, dessa forma, da definição de ritual teorizada por Tambiah (1985)[7] e podendo ser comparado, em certo nível, à noção de espetáculo de Geertz (1980) desenvolvida a partir do estudo do Negara. Uma vez que, assim como os espetáculos do Estado balinês, o conselho de classe não se define como um meio para que se alcance determinado

fim, ele é o próprio fim. Em outras palavras, já que, uma sociedade democrática como finalidade máxima das ações institucionais, implica afirmações de intenções e manifestações que a concretize, o conselho de classe participativo não é instrumental para que se alcance uma sociedade democrática, ele é a própria sociedade democrática em funcionamento (SCHUCH, 2006).

Na medida em que o significado incorporado que a convivência democrática assume é diferente, a atividade é vivenciada de forma diferente. A democracia pressupõe igualdade, e faz sentido que professores e alunos estejam nesse espaço, que tem como função consolidar a convivência democrática, com objetivos diferentes? Ao entrar na sala que ocorria o conselho de classe à primeira vista entendia-se o que aquele posicionamento espacial significava: uma reafirmação da hierarquia do saber. Os professores, à frente, mostravam que continham informações que os alunos não. E os alunos temiam essas informações, era quase como se estivessem esperando o veredicto de um “júri”. Fica evidente o entrecruzamento entre poder e significado que estrutura as relações de sala de aula, num claro tom de desigualdade. Compreende-se que a escolha pela gestão democrática não é o suficiente, na medida que, na prática, acabam sendo reproduzidas formas de organização e gestão mais convencionais.

As reações dos professores nos momentos em que os alunos relataram seus problemas pessoais e lhes atribuíram notas baixas ou criticaram suas metodologias, demonstram que a prerrogativa da igualdade é definida pelos adultos, ou seja, são os professores que definem em que momento os alunos serão tratados como iguais e em quais não o serão. O professor ter comparado o seu



modo de lidar com problemas pessoais com o dos alunos e esperar que eles deixem esses problemas, que na maioria das vezes são extremamente complicados, de lado, é, no mínimo, desleal. Uma enorme diferença socioeconômica e etária tem que ser levada em consideração nesse caso em que os dois grupos foram tratados como iguais.

E quando a questão é o respeito, modo com o qual se deve tratar todas as pessoas sem distinção, isso é cobrado de forma completamente desigual. Dos alunos exige-se um respeito que não é dado pelos professores, mascarando uma relação que na verdade é de autoridade e submissão. Percebe-se como as noções de cidadania são sentidas e revertidas em práticas a partir do universo simbólico dos professores logo, dos adultos. Cobra-se um senso de dever e responsabilidade do adolescente ao mesmo tempo em que não se proporciona um acesso pleno aos seus direitos por não ser adulto e por estar ocupando a posição social de aluno. Aqui mais um princípio é questionado quando posto em prática na convivência democrática: o da liberdade. A liberdade de expressão, prevista como um princípio democrático, é incorporada pelos professores de modo a ser amplamente utilizada por eles e cerceada dos alunos, através da coação.

O pressuposto do Estado democrático de que todos são iguais é amparado na ideia de uma universalidade ontológica, tal concepção protagoniza a garantia dos direitos da cidadania e da infância. Entretanto, principalmente quando tratamos de um país com histórico colonial não se pode negar a existência de uma multiplicidade de atores, histórias e categorias, que são excluídas pela ideia de indivíduo universal. Dessa forma, infere-se do momento ritual observado que ao mesmo tempo em que

os professores constantemente reafirmam seus direitos enquanto cidadãos pertencentes a um Estado democrático, os alunos não integram esse ideal de indivíduo universal portador de direitos fundamentais. Esses adolescentes encontram-se, assim, numa posição decisiva, pois, seguindo-se a lógica apreendida no conselho de classe, se conseguirem entrar em uma universidade - e ganharem dinheiro - podem ter a chance de, finalmente, ter acesso aos seus direitos. Fica evidente, então, o alinhamento do ser cidadão ao ensino para o enriquecimento. O que pode ser traduzido por uma frase comumente reproduzida para os alunos: “estude para ser alguém na vida”.

E, para além disso, a passagem da responsabilidade do alcance desses direitos para o adolescente, quando, na verdade, sabe-se que chegar e manter-se em uma universidade pública no Brasil não é uma tarefa fácil para um jovem da periferia. A democracia em articulação com o exercício da cidadania e com a qualificação para o trabalho pressupõe uma igualdade que não é real, mas é incorporada pelos agentes sociais em seus discursos e ações.

6 Conclusão

Concluo, assim, que uma vez que, a igualdade aparece como requisito fundamental da prática democrática, todos os outros valores serão incorporados e aplicados de forma diferente para determinados grupos sociais, pois essa igualdade não existe. Destarte, afirmo que os princípios sob os quais a escola é construída são os de hierarquia calcificada e obediência à autoridade. Alunos e professores não são diferentes apenas em suas posições sociais, no caso de uma escola de ensino fundamental e médio, eles se diferenciam, também, por



serem adolescentes e adultos. Em níveis de realidade diferentes, a cidadania e a democracia assumem diversos sentidos. Na escola, elas são colocadas em prática cotidianamente da forma como são incorporados esses princípios pelos adultos. Se, a escola, prezando pela democracia deve praticá-la e ensiná-la e é através do sentido que assume no universo simbólico dos professores que isso é feito, são esses sentidos que aos poucos vão sendo incorporados também pelos alunos, criando um ciclo de reprodução mascarada das desigualdades[8].

Como consequência, afasta a educação daquele que deveria ser o seu objetivo: capacitar e libertar. O conselho, um espaço que poderia ser usado para se pensar em conjunto uma maneira do aprendizado se tornar libertador, é usado para a execução de rituais de controle e exercício injusto do poder (HOOKS, 2013). Poder-se-ia dizer, então, que o conselho de classe participativo pode ser um exemplo de como a Unidade Escolar em questão está falhando no momento de transmissão e vivência de valores democráticos formalmente construídos para a prática cotidiana. Mas, desejo ir além e pensar que expressa em suas manifestações de democracia e cidadania a realidade sob a qual os princípios orientadores do nosso Estado de direito e, conseqüentemente, a nossa legislação, foram pensados. Uma vez que o ritual pode ser caracterizado como um momento no qual estruturas e papéis sociais se iluminam ao mesmo tempo em que se mantém o controle social. Encena-se a igualdade a fim de renovar a hierarquia.

NOTAS

*Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília.

[1] Transcrição de uma fala que testemunhei proferida por um dos professores presentes no conselho após um aluno ter feito um relato de um problema que estava passando em casa e que o atrapalhava de focar nos estudos.

[2] Tal atitude pode ser entendida, por uma visão de que a falta de conformidade com o método utilizado pelo professor por parte dos alunos era vista como um gesto vazio de desafio cujo objetivo é mascarar um trabalho abaixo do padrão que se espera (HOOKS, 2013).

[3] Cidade na qual PIRES (2007) realizou seu estudo de campo.

[4] Uma das chaves do conhecimento antropológico é a admissão de que as categorias existem em contexto, isto é, são temporal e espacialmente referidas (CHAVES, 1996).

[5] O que pode ser explicado observando-se o contexto internacional e a recém criação de instituições - como a Organização das Nações Unidas e seu órgão especializado em crianças e adolescentes, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - que difundiam a todo vapor a ideia de indivíduo portador de direitos fundamentais, acima de qualquer identidade atribuída.(SCHUCH, 2006)

[6] A concepção técnico-científica, a nível de projeto pedagógico, baseia-se na racionalização e na eficiência e, a nível de organização, na hierarquia de cargos e funções. É uma forma de administração conservadora, na qual podem ser observados princípios do que seria uma administração empresarial (DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

[7] Ritual enquanto sistema de comunicação simbólica (TAMBIAH, 1985).

[8] Aqui, resalto assim como CHAVES (1996) que para

operar, o esquema conceitual de apreensão do mundo simbólico demanda estabilidade, não nego, entretanto, sua propensão à dinamização do significado decorrente da interação social própria dos eventos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DE ALENCAR CHAVES, Christine. Eleições em Buritis: a pessoa política. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1996.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

GEERTZ, Clifford. Negara. Princeton University Press, 1980.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-45, 2002.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. Revista de Antropologia, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

SCHUCH, Patrice. Direitos e sensibilidades: uma

etnografia das práticas de justiça da infância e juventude. Antropologia e direitos humanos, v. 4, p. 57-120, 2006.

TAMBIAH, Stanley J. A Performative Approach to Ritual. In: Culture, Thought and Social Action: An Anthropological Perspective. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.