

A PARTICIPAÇÃO DO JOVEM NA CONSTRUÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Leila Cristina da C. S. Almeida –Mestranda do
programa de Psicologia Social- UFPA
Giane Silva Santos Souza –Mestranda do programa
de Psicologia Social- UFPA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa refletir sobre a participação do jovem na construção do cotidiano escolar como instrumento de integração psicossocial e de autonomia. Partindo do princípio de que o ser humano é um ser de cultura, acreditamos que sua vida pode ser fruto de múltiplas experiências pessoais e coletivas.

A partir dessa premissa a escola é compreendida como fomentadora de uma educação que tenha como práxis a emancipação psicossocial do jovem. Para tal, é preciso observar os meios que privilegiam e garantam a corresponsabilidade deste na construção de acordos e ações necessárias para a organização da realidade escolar.

Para tal, foi fundamental a escolha de uma metodologia que permitisse uma investigação de caráter dialético. Assim, optamos pela abordagem qualitativa com enfoque descritivo e quanto à opção pelo procedimento técnico, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Quanto às questões que nortearam a discussão, estas foram: qual a relação do conceito de participação com a integração psicossocial do jovem na escola? Quais estratégias podem levar o jovem a inserir-se na organização do contexto escolar?

A partir dessas questões, foram estruturados quatro capítulos. Ressaltamos, aqui, que cada capítulo foi resumido para efeito de publicação nos anais deste simpósio. Estes estão ancorados no pensamento de alguns autores que forneceram subsídios importantíssimos para o desenvolvimento desta pesquisa dentre os quais, Paulo Freire, Levi Vygotsky, Hannah Arendt, Michel Foucault, Zygmunt Bauman.

O primeiro capítulo trata da escola enquanto espaço da diversidade e do relacional. No segundo capítulo, discutimos o fenômeno da violência na escola como expressão da não participação. Já no terceiro capítulo, o jovem é compreendido como sujeito histórico cultural sendo problematizada a função social da escola frente à formação do jovem. Por

fim, no quarto capítulo analisamos a regularidade das respostas dos jovens entrevistados à luz da teoria dos autores destacados.

Capítulo 1

A escola enquanto espaço da diversidade e do relacional

A palavra participação encontra a sua origem no latim *participatio, participacionis, participatum* que, de acordo com o dicionário Aurélio Ferreira (2002), significa ato ou efeito de participar, associar-se pelo sentimento ou pensamento. Já a palavra autonomia em Aurélio, remete ao sentido de “governar por si mesmo”, de liberdade ou independência intelectual, direito ou faculdade de se reger.

Há, portanto, uma imbricação entre participação e autonomia. Para tal, a escola é o lugar das mais diversas relações (professor x aluno, professor x professor, aluno x aluno, etc.), nas quais as tensões se constituem. Ao ser considerado um ser de relações, o homem necessita de conexões afetivas, culturais e sociais para encontrar o sentido de sua existência na realidade em que vive. Logo, a competência do jovem em resolver problemas, em fazer acordos e concessões, em posicionar-se no seu grupo social também depende da qualidade de sua participação na construção do cotidiano escolar.

Segundo Fernández (2005), participar é dedicar um tempo, é encontro com outros, é valorizar a coletividade, é estar disposto a ouvir outras opiniões, é modificar pontos de vistas pessoais. Por meio da participação se cria a socialização pela criatividade que promove intercâmbio e convivência no espaço escolar.

Já a autonomia seria a maturidade dos processos de participação sem, necessariamente, ocupar o lugar de produto desta. Podemos considerar que embora tenha seu conceito próprio e bem delimitado, ela possui uma relação estreita com a participação. Afirmamos, inclusive, que o desenvolvimento do sujeito autônomo é desencadeado por processos de participação.

A escola ao ser considerada um espaço de diversidades culturais e sociais, deve ser pensada e analisada como possibilidade do relacional, do vir a ser, dos conflitos e das “encucações”. Nela se constroem as oportunidades de expressão das fases do desenvolvimento humano desde a infância até a juventude. São sentimentos que se processam dialeticamente numa alternância de crises e convicções, construções e desconstruções, que são respondidas e equilibradas com experiências partilhadas no dia a dia.

De acordo com Freire (1996), a negação de qualquer processo de participação dentro da escola deve provocar mobilizações. A garantia ao direito à autonomia é a condição para a liberdade do aluno de ter curiosidade, de ser criativo e de ser autêntico. O que entrelaça os conceitos de participação e autonomia é justamente o olhar relacional e dialógico de uma educação que não sujeita o outro.

A autonomia, em seu conceito, se relaciona com liberdade. Além de ser vital para o desenvolvimento pleno do ser humano, ela, ao mesmo tempo, é caminho e meta para a maturidade dos processos psicológicos. Junto com a participação ela é o sinal eloqüente da incompletude do homem e da sua construção processual e histórica. Portanto, negar a autonomia do ser que está sendo educado é transgredir o princípio da liberdade que rege a condição humana.

Ainda dentro dessa reflexão esse autor vai dizer:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (Freire, 1996, p.60)

O sujeito que participa também questiona, acompanha, sugere e avalia; o sujeito autônomo sabe da sua incompletude e se lança pela construção de relações éticas. Sendo assim, a possibilidade de se enxergar a escola como lugar de dissensos e de intersecções a nomeia como o espaço privilegiado da mudança.

Por se tratar de uma categoria humana, a ética encontra a sua possibilidade de expressão na cultura, já que, segundo Ortega y Gasset a humanidade no homem não tem um ponto fixo e dado para sempre. Tal colocação é feita com a seguinte afirmação:

Ora bem, resulta que o homem não tem natureza; nada nele é invariável. Em vez de natureza tem história, que é o que não tem nenhuma outra criatura. A história é o modo de ser próprio a uma realidade cuja substância é, precisamente, a variação; portanto, o contrário de toda substância. O homem é insubstancial. Que vamos fazer? Nisso estriba sua miséria e seu esplendor. Ao não estar circunscrito a uma consciência fixa, imutável-a uma 'natureza'. (Ortega y Gasset, *Passado e porvenir para el hombre actual*. Madrid: Revista de Occidente, 1974, p.646. Tradução nossa.)

Segundo o autor, é justamente por não possuir um ser dado que ele está em “franquia para ser”. Assim, o único remédio para sua insubstancialidade é a cultura que o faz escolher, decidir por si mesmo e se distinguir dos outros, ao mesmo tempo, que o faz possuir uma existência coletiva e circunstancial.

Os processos de participação, na perspectiva ética, fundamentam o sentido social da existência da escola. O reconhecimento das formas de organizações que deles surgem como: grêmios estudantis, associação de pais, conselho de escolar, entre outros, nasceram da vontade de fazer parte, de protagonizar. O que significa dizer que é inerente ao clima educacional o surgimento de grupos que desestabilizam a rotina escolar e ajudam a fundamentar o sentido histórico da escola.

O pensamento de Freire sobre o imperativo ético nas relações é o seguinte:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo [...] o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (Freire, 1996, p. 59)

O reconhecimento do jovem como ser que se desenvolve culturalmente e a cada dia, se expressa no respeito a sua ‘rebeldia legítima’, uma vez que, no protesto e na irreverência está a linguagem da inquietude e o desejo de mudança. Compreender isso é responsabilidade de toda a escola.

Sobre isso, podemos ainda dizer que na tentativa de burlar a ordem estabelecida, há uma desordem organizada. Os processos de emancipação do aluno na escola também se dão pela contestação por meio de atitudes de indisciplinas e caos. A busca pela participação e pela autonomia podem ser os motivadores intrínsecos de certas “atitudes violentas”. Assim como, o comprometimento ético da escola com o jovem está na tentativa de interpretar essas atitudes e possibilitar formas de mediar relações no ambiente escolar.

Capítulo 2

O fenômeno da violência na escola como expressão da não-participação

O mais evidente nas abordagens sobre violência é a relação ou distinção feita entre poder e violência como um exercício necessário para a compreensão de um ou de outro conceito. Portanto, para se falar de violência apresentar-se-á como caminho a análise das relações de poder.

Segundo Arendt (2010), a violência se distingue de poder. Este é representação do povo, portanto é delegado, é concedido por um número de pessoas para alguém; já a violência é o enfraquecimento ou ausência deste poder legítimo. E ainda, violência é ato que se opera fisicamente sobre o oponente e se assenta em implementos de natureza imediatista.

Essa autora discorda das concepções absolutistas do século XVII sobre a natureza da violência que atribuíam às categorias inatas do ser humano o sentimento de dominação e de agressividade sobre o outro. Assim também define o conceito de poder como ‘transferência de’, como contrato feito pela maioria que autoriza alguém a representá-la. Sua definição de poder é assim estruturada:

O poder não precisa de justificação, sendo inerente à própria existência das comunidades políticas; o de que ele realmente é legitimidade. O tratamento corriqueiro dessas duas palavras [poder e violência] como sinônimos não é menos enganoso ou confuso do que a equação corrente entre obediência e apoio. O poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto. (Arendt, 2010, p.69)

Portanto, diferente da violência, o poder representa o ‘todos contra um’ por ser consentimento da maioria que se sente representada. No entanto, não havendo mais essa

regência autorizada, a representatividade perde o sentido e deixa de existir. Assim, o poder enfraquece porque a maioria não está sendo mais ouvida e nem consultada. Na ausência do poder aparece e ganha força a violência.

Maffesoli, ao estudar os elementos que compõe a violência atribui a esta um significado de destruição e construção colocando-a num plano de energia que revela a vontade de viver, de não permanecer inerte. Assim, a relação entre a ordem e a desordem gerada pelos processos de violência vai desencadear um movimento que alimenta a própria energia social. Ele observa a violência enquanto analisadora social quando diz:

É quando existe uma imposição absoluta, quando a vida social como um todo é compartimentalizada pela norma, que a ilegalidade, em suas diversas modulações, pode ser considerada como a expressão de um desejo de viver irremediável. (Maffesoli, 1987, p.23)

Para este autor, a violência é fecunda sob o ponto de vista da qualidade social e individual, uma vez que ameniza a força repressora das normas por meio das tensões que se formam entre a ordem e a desordem, entre a harmonia e o caos, entre a obediência e a subversão.

Para Foucault, não se transfere poder e nem este se localiza em um só corpo. Ele é exercido numa relação de mobilidade, no qual o indivíduo já é um efeito dessa organização de poder. Sobre isso ele diz:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o resultado simultâneo de todos. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Foucault, 1995, p.126)

Segundo este autor, a violência hoje não é espetáculo público. Ela se dá de forma velada e escondida num processo de atualização de forças. Assim, as relações de poder e suas formas de violência atravessam a família, a sociedade e também a escola como dinâmica permanente que se atualiza.

Diante dessa premissa, o poder permeia todas as relações e não pertence a uma única classe e nem prescinde da violência para ser, uma vez que este produz 'realidade' antes mesmo de reprimir.

Em épocas de globalização muito se tem falado em ‘gestão participativa’ nas empresas e instituições como reconhecimento das diversas partes que compõe uma comunidade, com o objetivo de garantir o envolvimento de todos nas tomadas de decisões que afetam interesses comuns.

A “pseudo-participação” torna-se um grande impeditivo de mudanças pessoais e coletivas; de acordos e negociações que qualificam e ressignificam as relações sociais. A participação, pelo contrário, além de formalizar processos de diálogos apropriando-se das diversidades entre interesses e idéias, não gera consensos o tempo todo, mas discute e pactua sem deixar de reconhecer a estrutura hierárquica existente.

Neste sentido percebemos que, muitas vezes, a escola atual têm muitas dificuldades em adentrar e compreender o universo do jovem e, uma dessas dificuldades se dá pelo não favorecimento a sua participação efetiva nas discussões e na organização interna das atividades escolares.

Para Bauman (1999), a globalização traz uma nova marca nas relações sociais, na qual os laços humanos se desintegram e não se solidificam em costumes. E ainda, o novo contexto mundial apresenta uma nova sociedade que busca soluções individuais para os problemas produzidos socialmente.

A qualidade das relações sociais deveria ser medida pela capacidade do ser humano se comprometer e de se sentir pertencente a um grupo ou a uma comunidade. No entanto, muitas vezes essa qualidade é medida pela criatividade individual do ser humano em se livrar de problemas que demandem esforços coletivos e vínculos afetivos.

Tal afirmação encontra-se na seguinte reflexão:

O capital pode sempre se mudar para locais mais pacíficos se o compromisso com a “alteridade” exigir uma aplicação dispendiosa da força ou negociações cansativas. Não há necessidade de se comprometer se basta evitar. (Bauman, 1999, p.18)

Segundo este autor, o princípio da mobilidade e de fluidez que impõe o mercado econômico mundial também pode ser encontrado nas relações humanas. Dessa forma, observamos a dificuldade da permanência de valores duráveis e constantes que garantam que o princípio da alteridade esteja acima de qualquer paradigma econômico. E, é justamente a partir da perspectiva de globalização da cultura que se encontra a possibilidade de se discutir uma cultura da não-violência.

Dessa forma, o pensamento de Bauman citado acima, ao refletir sobre o efeito da globalização na vida em sociedade desperta para outra reflexão: se o comportamento social pode ser globalizado, os meios, as discussões e as atitudes que construam a cultura da não-violência também podem. Contudo, não através de medidas objetivadas e arbitrárias que sobreponha uma cultura a outra, mas através de atualizações constantes de mediações que salvaguardem o princípio da alteridade nas relações humanas.

A partir dessa reflexão, a não-violência é compreendida como processos dinâmicos de paz que busquem o envolvimento coletivo para os problemas produzidos socialmente. E ainda, que acima de tudo estejam fundados em valores universais que desenvolvam cada vez mais no ser racional as suas potencialidades humanas, portanto, potencialidades éticas.

Capítulo 3

O jovem como sujeito histórico-cultural

Embora o estudo sobre o ser humano nunca se esgote e nem seja possível fazê-lo através de uma única ciência, a psicologia tem colaborado imensamente com a pedagogia na compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente, através da teoria sociointeracionista a relação do homem com o mundo é pensada de maneira mais complexa e abrangente considerando a construção do conhecimento como conexão entre os aspectos afetivos, culturais e sócio-ambientais do sujeito. Dessa forma, a percepção da realidade muda de pessoa para pessoa, dependendo do grupo no qual está inserido e das possibilidades apresentadas a ela.

Diante desta perspectiva, a sociedade pode ser o espaço para a concretude de potencialidades do ser humano. Bem como, o espaço para a conquista de uma cultura que se dá no contexto da sua inserção social. Assim, fazendo uma analogia com a educação, pode-se chamar a esse processo de compreensão do homem como sujeito pleno, capaz de descobrir-se como pessoa, de interagir com os outros e ser capaz de transformar a sua realidade.

Segundo Vygotsky, na internalização dos signos produzidos pela cultura, há transformações comportamentais, e nestes se estabelecem relações entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. A busca por uma investigação que estabeleça um

elo entre os processos mentais e o comportamento humano, encontra respaldo na interação do homem com o meio social. Tal proposição é formulada na seguinte afirmação:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.(Vygotsky, 1991, p.41)

Se o homem é capaz de transformar a natureza de acordo com suas necessidades naturais, ele também é capaz de transformar a si mesmo através da experiência social. Logo, na perspectiva sociointeracionista as mudanças históricas podem provocar mudanças na natureza humana.

Logo, das suas experiências depende a sua constituição enquanto ser autônomo e emancipado, uma vez que, de acordo com Vygotsky, os processos mentais e comportamentais são fenômenos que têm a sua história caracterizada por mudanças.

Esse movimento dialético na constituição da subjetividade do sujeito é percebido quando:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (intersicológica), e, depois, no interior da criança (interpsicológica). (Vygotsky, 1991, p.41)

De fato, ao considerarmos que é em sociedade que a própria cultura se constrói, a educação pode ser a grande aliada do ser humano em seu processo de realização pessoal, interpessoal e profissional. Se salvaguardada a participação efetiva do jovem nos projetos e planejamentos, ou seja, a sua participação na organização do cotidiano escolar, as experiências vividas no contexto educacional serão meios para mudanças *intra e inter* pessoais.

Portanto, se tratando do desenvolvimento humano, se analisa processos e não objetos estáveis e fixos. Assim, quando há participação na construção de uma realidade, as decisões ficam mais compreendidas e ganham significado e, posteriormente, são internalizadas pelos sujeitos que hão de pô-las em ação.

Capítulo 4

O que pensa o jovem da sua participação no contexto escolar

Com bases no pensamento de Paulo Freire (2009) sobre a problematização da realidade pelo aluno, foi fundamental estar na escola para ouvir e dialogar com os jovens e, a partir daí, analisar e refletir *in loco* sobre a qualidade da participação deles no ambiente escolar.

Através do recurso metodológico da entrevista semi-aberta, foram ouvidos vinte alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacharias de Assumpção, localizada no bairro do Guamá, na cidade de Belém-Pa.

As categorias investigadas foram: a importância da participação do jovem; como se dá a participação; a participação direta do jovem na elaboração de algum projeto; a participação enquanto desencadeadora de mudança; a participação e a diminuição da violência na escola; problemas mais frequentes na escola; resolução de problemas pela participação dos jovens; corresponsabilidade do jovem com o processo de ensino aprendizagem; ideias dos jovens para melhorar a escola; os elementos que faltam para a maior participação do jovem.

Na entrevista, as categorias analisadas evidenciam as seguintes regularidades nas respostas: quanto à importância da participação do jovem, observa-se a compreensão de que a escola é feita pela participação de todos uma vez que estar na escola é também envolver-se das situações que se constituem dentro dela, como afirmam os jovens 4 e 14 consecutivamente: “a escola não é só professores, só a diretora, só o aluno”, “quando o aluno participa das atividades da escola ele também está pronto para ajudar a avaliar o que está certo e o que está errado dentro da escola.”

Na categoria como se dá a participação do jovem nas atividades, é enfatizado nas respostas os vínculos que se estabelecem entre os alunos e os professores em determinadas atividades, embora considerem que pouco são consultados. Assim evidenciam os alunos 1 e 13: “participo de tudo. É muito legal porque criamos um monte de coisas e os professores ficam mais próximos de nós”, “gosto dessas atividades e fico animada, apesar de achar que os alunos poderiam ser mais consultados sobre o desenvolvimento delas.”

Quanto à categoria participação direta do jovem na elaboração de algum projeto, oitenta e cinco por cento respondem desconhecer qualquer atividade que tenha brotado, na sua origem, da criatividade deste ou daquele aluno. Apenas quinze por cento respondem que já ouviram falar de alguma atividade planejada pelos alunos. Esse percentual destaca o quanto é percebido pelos jovens a falta de tal iniciativa e acolhida. Ao mesmo tempo revela que o trabalho feito para aproveitar tais experiências discentes ainda são tímidos e incipientes quanto à comunicação interna da escola.

Sobre ver a participação enquanto desencadeadora de mudança na escola, cem por cento dos jovens respondem que sim. É importante dar destaque para esse percentual porque há uma defesa não explícita nesse resultado de que a carência material e estrutural da escola não justifica reincidências de problemáticas comportamentais e de aprendizagem. Mas que, a valorização das experiências dos alunos é provocadora de mudança. Portanto, através da abertura constante para realidades construídas coletivamente, é possível fomentar processos de emancipação no sujeito.

Já quanto à relação entre a participação do jovem no cotidiano da escola e a diminuição da violência, noventa por cento respondem que sim e dez por cento que não. O resultado desta categoria mostra que a violência se fortalece ou é desencadeada pela ausência de propostas pedagógicas, seja nas aulas ou fora destas, que cultivem o pertencimento do aluno ao ambiente escolar. E também, que dialoguem com suas diversas necessidades ampliando as oportunidades de “escutar o que está silenciado” em cada aluno.

Na categoria problemas mais frequentes na escola, os mais evidenciados foram infraestrutura das salas e alunos fora de sala, como responde o aluno 20: “salas quentes e alunos que gazetam aula.” Entretanto, ao serem indagados sobre a resolução dos problemas com a participação dos jovens, estes respondem que os jovens devem discutir os problemas da escola numa atitude de corresponsabilidade e mobilização dos próprios jovens sobre o que se passa no interior da escola. Tal resposta é observada no que diz o aluno 6: “quando a conversa é de jovem para jovem às vezes ouvimos mais, já que sempre é o adulto querendo ensinar para os alunos.”

Da corresponsabilidade do jovem com o processo de ensino aprendizagem, as respostas mais frequentes evidenciam que o interesse e a participação são a contrapartida dos jovens para que o aprendizado aconteça. Nesta categoria, o conhecimento está sendo

compreendido pelos jovens enquanto abertura ao outro, reciprocidade e intencionalidade, conforme se observa nas respostas dos alunos 13 e 15: “o ambiente que se forma na sala, influencia no tipo de aula do professor”, “os professores não querem só a presença do aluno na sala, mas que eles estudem e perguntem”.

Quanto às ideias dos jovens para melhorar a escola, apesar da surpresa demonstrada com a pergunta, as respostas revelam o olhar que eles têm sobre si mesmos. O ponto comum nas respostas é do aluno como protagonista, como aquele que sabe fazer e que sabe por onde começar, conforme registro dos alunos 3 e 6: falta “os chefes de turma sugerirem aos professores filmes e debates no auditório”, “já tive vontade de reunir um grupo para fazermos aula de dança e teatro na escola.”

Por fim, sobre a categoria elementos que faltam para o jovem participar mais, prevalece como resposta a pouca abertura e aproximação da escola ao universo dos jovens, somadas ao receio destes em perguntar. A regularidade de tal resposta, exemplifica-se na fala dos alunos 1 e 11: “falta sair da rotina, ter novidade dentro da escola para os jovens”, “a escola deveria chamar os alunos para saber o que eles querem, às vezes temos vergonha de chegar.”

As respostas dos jovens alunos revelam que, a avaliação que fazem do contexto escolar é um instrumento potencializador de mudança, uma vez que os coloca em uma situação de críticas e perspectivas. Dessa maneira, as respostas a essa categoria demonstram a reflexão que fazem sobre suas identidades de sujeitos do conhecimento e o sentido que buscam para suas vidas na escola.

Tanto a cultura da paz quanto o fenômeno da violência se dão pela construção social e histórica do próprio sujeito. Ambos estão presentes nas relações que são culturalmente produzidas. Segundo Foucault (1995), não há relação de poder sem que também haja condições de liberdade. Logo, falar da participação efetiva do aluno dentro da organização do cotidiano escolar é uma das possibilidades de se construir a cultura da não- violência.

Para Hanna Arendt (2010), o poder nas relações é uma forma legítima de se fazer representado. Contudo, ele não pode ser confundido com autoridade imposta. Nele é preservada a diversidade do ser humano e os mais variados interesses de uma comunidade. A partir dele, o ser humano se sente representado livremente e transfere poderes através de acordos e negociações.

Dessa forma, a participação defendida é aquela na qual o aluno se sinta incluído e representado; na qual interaja com situações desafiadoras que desenvolvam a sua capacidade de negociação.

Por fim, a comunidade escolar deve construir acordos. Dentro dos seus espaços de autonomia, os sentimentos e as experiências de seus sujeitos precisam estar acima das determinações institucionais que muitas vezes estão fundadas em perspectivas causais. Logo, a relação da escola com os jovens precisa ser de confiança para que haja, de fato, um encontro e uma acolhida que legitimem qualquer esforço desta, pela participação efetivamente construída.

CONCLUSÃO

Hoje em dia a democracia é um instrumento político no qual se expressa o desejo da construção de uma sociedade livre de ideologias excludentes. Na educação o discurso que fundamenta a gestão democrática deveria garantir processos participativos na escola que prescindissem de valores éticos.

A ausência dessa garantia leva a práticas veladas de violência no cotidiano escolar. Portanto, o diferencial da escola está em oportunizar no aluno a vivência de experiências que valorizem o seu envolvimento pessoal em construções coletivas. Que gere sentimento de pertencimento deste a realidade escolar.

A negação ao diálogo também é uma forma de violência que, quando associada a tomadas de decisões verticais, passa a ser anulação da subjetividade do outro, neste caso, do jovem. Daí, conclui-se que a participação deste na construção do cotidiano escolar ainda não se dá de maneira satisfatória.

Olhar para o jovem enquanto aluno, como uma condição circunstancial, talvez leve a escola a despertar para o precioso tempo histórico que dispõe para intervir positivamente na sua vida. Quem, de fato, só tem o que ensinar e o que todos, indistintamente, sempre temos que aprender?

Numa perspectiva otimista, são sugeridas algumas mediações participativas para desenvolver processos de emancipação no aluno:

- a comunicação clara e objetiva com os alunos sobre o enfrentamento a alguma dificuldade na escola;
- a prática sistemática de reunir os representantes de turma para ouvir o que se passa na classe e quais seus sentimentos com a escola;
- a criação de grupos formados por professores, direção, técnicos e alunos para discutir determinadas demandas na escola;
- a delegação de responsabilidades aos alunos em atividades e projetos, assessorando-os para que se estabeleça uma relação de confiança recíproca;
- a mediação de conflitos entre os alunos como tensão necessária e fértil para ações criativas e corresponsáveis dentro da escola;
- não deixar sem respostas as suas necessidades. Se estas não puderem ser resolvidas, dar-lhes a devida satisfação e envolvê-los na busca de outras soluções;
- convidá-los a participar do planejamento escolar anual, dos conselhos de classe e jamais menosprezar suas contribuições;
- Reconhecer os equívocos e as falhas cometidas pela escola.

Propor caminhos que propiciem a participação do aluno cada vez mais nas situações que se constroem na escola, é respeitá-lo como sujeito em construção. Portanto, a objetivação de suas fases de desenvolvimento gerado pela negação da sua presença participativa é prejudicial inclusive para o sentido socializador da escola.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e soluções de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade: tradução: Fluvio Lisboa**. São Paulo: Madras, 2005.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio século XXI: minidicionário da língua portuguesa**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões (parte 3 e 4). Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASSET, Y Ortega. **Passado e porvenir para el hombre actual**. Madrid: Revista de Occidente, 1974.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. Tradução José Sipolla Neto, 4^a ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1991.