

NATALIÊ CARDOSO

# FORMAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES



# UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

José Fernando Fragalli  
**Reitor**

Clerilei Aparecida Bier  
**Vice-Reitora**

Pedro Girardello da Costa  
**Pró-Reitor de Administração**

Gustavo Pinto de Araújo  
**Pró-Reitor de Planejamento**

Julice Dias  
**Pró-Reitora de Ensino**

Rodrigo Figueiredo Terezo  
**Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade**

Sérgio Henrique Pezzin  
**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

## CONSELHO EDITORIAL – UDESC

Luiza da Silva Kleinubing (Presidente)  
Marcelo Gomes Cardoso (Secretário)

### **CAV**

Veraldo Liesenberg (Titular)  
Roseli Lopes da Costa Bortoluzzi (Suplente)

### **CCT**

Gilmario Barbosa Dos Santos (Titular)  
Regina Helena Munhoz (Suplente)

### **CEAD**

Carmen Maria Cipriani Pandini (Titular)  
Tania Regina da Rocha Unglaub (Suplente)

### **CEART**

Giselle Schmidt Alves Diaz Merino (Titular)  
Milton de Andrade Leal Junior (Suplente)

### **CEAVI**

Rogério Simões (Titular)  
Iraci Leitzke (Suplente)

### **CEFID**

Caroline Ruschel (Titular)  
Carla Garcia Hostalacio Barros (Suplente)

### **CEO**

Denise Antunes de Azambuja Zocche (Titular)  
Rosana Amora Ascari (Suplente)

### **CEPLAN**

Delcio Pereira (Titular)  
Fernanda Hansch Beuren (Suplente)

### **CERES**

Danielle Rocha Benicio (Titular)  
Carolina Stolf Silveira (Suplente)

### **CESFI**

Luiz Filipe Goldfeder Reinecke (Titular)  
Alexandre Magno de Paula Dias (Suplente)

### **ESAG**

Leonardo Secchi (Titular)  
Fabiano Maury Raupp (Suplente)

### **FAED**

Fernando Coelho (Titular)  
Luciana Rossato (Suplente)

NATALIÊ CARDOSO

# **FORMAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES**

**OS GRÊMIOS ESTUDANTIS COMO  
ORGANIZAÇÃO COLETIVA**



Florianópolis, 2024

**REVISORA**

Janete Maria Gheller

**PROJETO GRÁFICO**

Giovanna Pimenta Robaina

**DIAGRAMAÇÃO**

Giovanna Pimenta Robaina

**EDITORA UDESC**

Fone: (48) 3664-8100

Email: editora@udesc.br

C268f

Cardoso, Nataliê

Formação política de estudantes: os grêmios estudantis  
como organização coletiva/ Nataliê Cardoso. -

Florianópolis: Editora Udesc, 2024.

146 p. il. p&b.

ISBN: 978-85-8302-221-3

ISBN-e: 978-85-8302-222-0

1. Grêmios estudantis. 2. Educação fundamental. 3. Auto-  
organização. 4. Pedagogia libertária. I. Título.

CDD: 320.981

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciana Mara Silva – CRB 14/948  
Biblioteca da UDESC



# DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às mulheres que, como a minha mãe, regam com riso e pranto a vida. Cheias de utopias e, sem precisar conceituar, constroem heterotopias a nuas mãos. Forjam suas lutas diárias e infindas, fazem-nas vívidas e maiores que si mesmas. Ofereço aos homens fortes e sensíveis que abrem espaço, quando necessário, ao passo feminino. Dedico aos estudantes que renovam o mundo e impulsionam a mudança. Aos adultos despertos que ao caminhar cantam, mas também sabem gritar em coro. Dedico a tudo e todos que vieram antes de mim, visíveis e invisíveis aos olhos; pelos caminhos abertos, palavras ditas, escritas, editadas; aos homens e mulheres que se dedicam ao bem comum, autodeclarados ou anônimos. Dedico à gente simples, que conversa na rua sob qualquer pretexto, que enxerga o outro, que sabe o valor do tempo, do sorriso e do afeto. Dedico à generosidade da terra e das águas por nutrirem a existência, lembrando que a vida é também mistério. Dedico aos corações que ousam vibrar sempre e em qualquer tempo, nos mais difíceis, incluso, e aos pés corajosos que seguem, mesmo quando o destino não se faz conhecido.

# AGRADECIMENTOS

Agradeço à Editora UDESC que com a publicação deste livro materializa meu compromisso com a pesquisa e me possibilita oferecer uma significativa devolutiva ao campo, ampliando diálogos e trocas, reflexões e discussões sobre o tema, em especial com estudantes e profissionais das escolas públicas municipais de Florianópolis, parte significativa deste trabalho.

Agradeço aos professores que tive até aqui, à minha família e amigos pelo amor, força e constância.

Agradeço à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e expresse meu afeto aos estudantes e profissionais que, em suas mais variadas funções, empregam leveza para carregar flores e força para quebrar pedras. Grata pelo sonho partilhado, situado no tempo e no espaço.

---

# **PREFÁCIO**

**10**

---

## **1 UM CAMPO DE PESQUISA HETEROTÓPICO**

**15**

1.1 TRAJETÓRIAS, BAGAGENS E  
COLETIVOS **16**

1.2 PRESSUPOSTOS INICIAIS  
PARA UMA FORMAÇÃO POLÍTICA  
ESTUDANTIL COM AUTONOMIA E  
LIBERDADE **27**

---

## **2 JUVENTUDES, MAIO DE 68 E EXPERIÊNCIAS LIBERTÁRIAS: UMA ANÁLISE NÃO NORMATIVA**

**43**

2.1 REPERCUSSÕES DE MAIO DE  
68 NO MOVIMENTO ESTUDANTIL  
MUNDIAL E BRASILEIRO **48**

2.2 ANARQUISMOS, EXPERIÊNCIAS  
LIBERTÁRIAS E AUTOGESTÃO NA  
EDUCAÇÃO **56**

---

## **3**      **FORMAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NA RMEF** **65**

3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A  
FORMAÇÃO CONTINUADA NA RMEF 66

3.2 OS ENCONTROS DE GRÊMIOS  
ESTUDANTIS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA RMEF 75

---

## **4**      **POR UMA PRÁXIS DA AUTONOMIA ESTUDANTIL: NARRATIVAS E OFICINAS INTEGRADAS** **89**

4.1 A SUPERAÇÃO DO  
AUTORITARISMO COMO PRINCÍPIO  
PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA  
ESTUDANTIL 108

4.2 ALGUNS APONTAMENTOS  
SOBRE OS LIMITES DA DEMOCRACIA  
REPRESENTATIVA 121

---

## **5**      **CONSIDERAÇÕES FINAIS** **129**

---

## **POSFÁCIO** **136**

---

## **REFERÊNCIAS** **138**



# PREFÁCIO

**SÍLVIO GALLO**  
PROFESSOR TITULAR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP  
PESQUISADOR DO CNPQ

# GRÊMIOS ESCOLARES E FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES

O campo educativo é atravessado por um intenso debate em torno da formação política dos estudantes; será papel da escola fazê-lo? Uma pensadora do quilate de Hannah Arendt, por exemplo, não teve dúvidas em afirmar que a escola tem um papel “pré-político”, ela forma crianças e jovens para que, no futuro, possam exercer seus direitos políticos, mas a escola, em si mesma, não é lugar de se fazer política. Em direção absolutamente inversa, o não menos importante pensador John Dewey afirmava que a escola é um “laboratório de democracia”, que a vivência democrática nas escolas aprimora o regime democrático em uma dada sociedade. Por sua vez, Paulo Freire não se cansou de afirmar que educar é um ato político, analisando e desvelando os múltiplos aspectos desta afirmação.

Nos últimos anos, no Brasil, um neoconservadorismo crescente vem reivindicando que escola não é lugar de política, que qualquer esforço de politizar a educação vem dos setores da “esquerda” e que isso não passa de ideologia. Movimentos que se aliam a essa perspectiva defendem uma educação e uma escola “neutras” sem, no entanto, ter a coragem de admitir que essa já é uma posição política, longe de qualquer neutralidade que, de resto, é impossível no campo da educação. Então a questão volta: haverá educação sem o assumir posições políticas claras? Isso seria prejudicial na formação dos estudantes? Como enfrentar, hoje e na imanência de nossas escolas, tal problemática?

Um dos elementos para este debate é, sem dúvida, o papel dos grêmios estudantis, na medida em que, ao congregar os estudantes no seio da escola, essa instituição parece ser o local privilegiado para a formação política dos estudantes; nela, eles aprendem a agir politicamente agindo, assumindo funções e papéis e se relacionando coletivamente, visando ao bem comum da comunidade escolar. Não por acaso, o campo da gestão democrática da escola reserva aos grêmios uma atenção especial, visto ser um canal privilegiado para a participação ativa dos estudantes na gestão. Mas, precisamos nos interrogar: haveria perspectivas mais “radicais” nesta direção?

Uma resposta podemos encontrar nas ações anarquistas em escolas. Procurando ser breve, mas com a preocupação de não deixar o leitor não familiarizado com este tema sem um mínimo de informação, devo dizer que o movimento anarquista foi criado em meados do século XIX, preconizando uma luta intensa contra o Estado, defendendo sua abolição por entender que esta instituição política é o pilar da exploração humana. Contra essa exploração, os anarquistas fazem uma defesa intransigente da liberdade; mas não de uma liberdade estritamente individual. Ao contrário, os anarquistas defendem a liberdade de cada um no contexto da liberdade coletiva de todos. A minha liberdade só faz sentido se todos forem livres, não se ela for a causa da dominação de outrem. O anarquista Mikhail Bakunin, por exemplo, afirmava que a liberdade do outro não é um limite

para a minha, mas que “a liberdade do outro – e de todos – eleva a minha ao infinito”.

Querendo produzir uma nova sociedade, os anarquistas sempre pensaram que a educação é um fator primordial para essa construção, por isso envidaram esforços em criar escolas nas quais crianças e jovens pudessem aprender a liberdade e aprender em liberdade, na contramão das escolas capitalistas. Nas escolas que foram criadas em diferentes locais e com o concurso de diferentes culturas, desde as últimas décadas do século XIX e até nossos dias, a participação ativa e efetiva de todos os estudantes sempre foi uma tônica. Em tais escolas, a instituição política por excelência sempre foi a das assembleias, com a participação de toda a comunidade escolar, sempre em condição de igualdade radical: estudantes de qualquer idade, educadores, gestores. Sem uma predeterminação de adultos sobre as crianças e jovens, as decisões sendo tomadas sempre com muita conversa e debate, valendo as escolhas coletivas, mas sem impor às minorias as decisões da maioria.

Mesmo com essa brevíssima exposição, penso que fica claro aos leitores que aquilo que os anarquistas realizaram e seguem realizando em termos de educação pode trazer elementos importantes e interessantes para nosso atual debate sobre a ação dos grêmios estudantis nas escolas públicas brasileiras.

Nisso reside um dos méritos deste belo livro de Nataliê Andiará Be Cardoso. Atuando na rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, a autora foi responsável por um trabalho de assessoria à criação de grêmios nas escolas, tendo atuado na criação e realização de uma série de oficinas que visavam apoiar estudantes e professores nesta ação. Este livro não apenas relata as experimentações feitas neste sentido, mas traz profundas reflexões sobre múltiplos aspectos deste empreendimento, dentre eles as contribuições que podem ser buscadas nas ações anarquistas e em sua pedagogia libertária. Ao fazê-lo, Nataliê lança luz sobre a atualidade e profundidade das contribuições anarquistas, colocadas em ação em uma rede pública de ensino. Com cuidado, a autora se compromete a não instrumentalizar as contribuições anarquistas, apropriando-se delas para apoiar ações de cunho neoliberal, mas, ao contrário, mostrando sua fecundidade para tensionar o momento político-social que vivemos, mostrando caminhos alternativos e possibilidades outras, sempre comprometidas com a boa formação dos estudantes.

Embora este livro esteja circunscrito a uma experimentação realizada na cidade de Florianópolis, ele diz respeito a todo educador e a toda educadora brasileira comprometidos com a educação pública, que se engaja em processos de participação coletiva direcionados para uma educação que vise à formação libertária dos estudantes, abrindo-lhes caminhos para fazer da escola em que estudam a sua escola, não a escola “do Estado” ou “do governo”. Professores e educadores encontrarão aqui relatos e reflexões importantes que podem alimentar sua própria ação na militância por uma educação pública de qualidade, preocupada com a formação política dos estudantes, com um combate à alienação e com a possibilidade de produzir novos caminhos.

Assim, trata-se de uma obra atual e oportuna, que convoca os educadores comprometidos a não apenas lamentar os caminhos que nossa sociedade vai tomando sob o influxo dos movimentos neoconservadores, mas a traçar estratégias de ação e de luta, visando a uma escola melhor, uma sociedade melhor para cada um e para todos. Um debate e uma ação sempre abertos na construção de nosso presente e futuro.



# 1

## UM CAMPO DE PESQUISA HETEROTÓPICO

Quando eu sugeri que falaria do sonho e da terra, eu queria comunicar a vocês um lugar, uma prática que é percebida em diferentes culturas, em diferentes povos, de reconhecer essa instituição do sonho não como uma experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia. [...] têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas. (KRENAK, 2019, p. 51-53).

**E**ste livro é fruto de uma pesquisa de mestrado que se desdobra e se mistura à minha formação humana. Para tanto, procuro nestas páginas iniciais, fazer uma tecitura de minhas experiências e contextualizar meu lugar de fala. Remonto minha trajetória como estudante e profissional da educação na escola pública, fato que me permite ir apresentando com intencionalidade política-pedagógica os caminhos que me trouxeram até aqui e o quanto tal temática é valorosa para mim. De modo que as subseções que seguem anunciam conceitos importantes para as reflexões travadas ao longo do livro.

### 1.1 TRAJETÓRIAS, BAGAGENS E COLETIVOS

Meu lugar de fala, de quem sente grande motivação por desenvolver esse trabalho, tem origem nas experiências que compõem minha trajetória estudantil em instituições públicas, tanto na educação básica como no ensino superior e se amplia com minha atuação profissional na educação popular e na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Tais caminhos estão pautados na valorização das pessoas, na organização de coletivos e na busca da qualidade da educação pública.

A trajetória se inicia onde nasci, morei e estudei até os 19 anos, num bairro um pouco afastado do centro de Chapecó, cidade do extremo oeste catarinense, basicamente composto por trabalhadores vinculados à empresa de criação e produção de cortes de animais. Na escola, estive envolvida com a organização de coletivos, em especial na quinta e na oitava série, na constituição e atuação no grêmio estudantil. A escola era um local de referência, a qual frequentávamos em período extraclasse para realizar pesquisas na biblioteca, fazer reuniões, trabalhos em grupo, ensaios de teatro e outras performances inventadas. No grêmio e fora dele, permaneci envolvida com meus colegas na organização de festas, gincanas e eventos vinculados ao calendário escolar, embora essa atuação revele resquícios da ditadura militar na redução e controle do movimento político estudantil em ações cívicas de caráter recreativo<sup>1</sup>. Ainda assim, essas experiências seguramente possibilitaram uma atuação social importante para minha formação frente às restritas possibilidades do entorno, e a dialogar com os adultos de forma mais constante, compreendendo a dinâmica de organização e funcionamento escolar para além da sala de aula. A escola, tal qual o Centro de Saúde e o Centro Social Urbano<sup>2</sup>, eram os espaços públicos e culturais do bairro.

---

<sup>1</sup> Tal crítica se relaciona com a lei brasileira 4.464 criada durante a ditadura militar de 1964, conhecida como Lei Suplicy. Paiva (2021, p. 33, grifo do autor) explicita seus contornos: “[...] tais entidades estudantis ‘pelegas’, criadas pela ditadura, que eram limitadas a realizar somente atividades de ‘caráter cívico, social, cultural, científico, técnico, artístico, e, desportivo, visando à complementação e ao aprimoramento da formação universitária. Sendo proibida qualquer possibilidade de expressão denominada de ‘político-partidária’ no dia a dia da entidade estudantil. (BRASIL, 1964).” E, ainda que a retomada das entidades estudantis pós-ditadura venha marcada pela crítica à atuação que secundariza ou anula a dimensão política, tais práticas representam uma forte herança.

<sup>2</sup> O Centro Social Urbano Ilma Rosa de Nês, localizado no bairro Saic, oferecia cursos de pintura em tecido geralmente tendo como alunas mulheres adultas e de teatro, este mais frequentado por adolescentes e jovens. Os cursos tinham um custo bastante acessível, ainda que isso trouxesse certa restrição ou dificuldade de permanência.

No ensino médio, fiz parte da União Municipal de Estudantes Secundaristas (UMES), com ações de apoio à estruturação de grêmios em escolas da cidade, assim como na mobilização de pautas do movimento estudantil local, algumas destas ações vinculadas à União Catarinense de Estudantes Secundaristas (UCES) e à União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES). Nesse período, participei das discussões e militei na União da Juventude Socialista (UJS), vinculada ao PCdoB, entretanto sem me filiar ao partido. Embora tenha aprendido muito - cultivei amizades, afetos, participei de congressos, cursos e tive significativas experiências -, percebo a posteriori que a negativa em me filiar politicamente já anunciava minha resistência a certo cerceamento de liberdade, condicionado à redução da representatividade que o formato político-partidário se inscreve e que não estava alinhado às minhas aspirações e crenças. Felizmente a atuação na UJS, como nos espaços posteriores onde atuei, não predispunha filiação, o que me possibilitou atuar no movimento estudantil de base com liberdade política e o fiz muito envolvida nos processos formativos com os demais estudantes.

Aos 19 anos, passei a residir na capital do Estado de Santa Catarina, a fim de cursar o ensino público, diante da dificuldade financeira em me manter no ensino superior privado em Chapecó. Já na UDESC (2003-2006), atuei no Centro Acadêmico de Pedagogia e no Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação. Permaneci, assim, envolvida com o movimento estudantil, na participação e discussão política sobre as decisões acadêmicas. Minha atuação na educação popular se deu na comunidade periférica do bairro Monte Cristo, parte continental de Florianópolis. Atuei quatro anos (2004-2007) em distintos projetos como bolsista de extensão, bolsista de trabalho, coordenadora de projetos e professora. Tais experiências envolveram crianças, adolescentes, jovens e adultos e possibilitou que minha formação acadêmica se aproximasse de um contexto real, do cotidiano da comunidade Nova Esperança<sup>3</sup> e se somasse a importantes reflexões teórico-práticas, sobre a educação formal e não formal. Minha atuação abrangeu o desenvolvimento de ações para a elaboração e organização de projetos, reuniões e proposições que envolvessem a participação direta de representantes da comunidade nas decisões e encaminhamentos de suas demandas na articulação a entidades externas. Essa era a tônica da extensão universitária dentro do Programa Entrelaços do Saber/UDESC<sup>4</sup>, uma grande escola para mim, sem dúvida, que colocou em evidência a educação popular e a produção de conhecimento que se dá às margens da educação formal e normativa e, como afirma Tragtenberg<sup>5</sup>, (2002a, p. [1], online, grifo do autor) “Não se trata de discutir a apropriação burguesa do saber ou não burguesa do saber, mas sim a destruição do ‘saber institucionalizado’, do ‘saber burocratizado’ como único ‘legítimo’”. Ações extensionistas desta ordem priorizam, dentro da

---

<sup>3</sup> Esta comunidade, onde atuei por mais tempo, e outras do entorno, passam a compor o bairro Monte Cristo, por um processo de ocupação que iniciou nos anos 90.

<sup>4</sup> Sobre as ocupações e a atuação do Programa Entrelaços do Saber, em especial sobre a comunidade Nova Esperança ver AZIBEIRO (2006).

<sup>5</sup> Partes do texto apresentado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, em Campinas-SP. Depois publicado em *Sobre educação, política e sindicalismo*. 2. ed. São Paulo: Editores Associados; Cortez, Coleção teoria e práticas sociais, v. 1, 1990.

universidade, a discussão e a legitimidade desses saberes, criando pontes e oportunidades de troca entre universos tão distintos.

Profissionalmente, continuei mergulhada em mobilizar discussões político-pedagógicas que se traduzissem em ações e se constituíssem como práxis efetiva dentro dos espaços educativos em que atuei. Como supervisora escolar efetiva no município de Florianópolis, trabalhei (2010-2017) em unidades educativas da educação infantil e do ensino fundamental, que me conferiu certa bagagem e compreensão mais alargada da educação básica e das (des)continuidades de cada etapa e me permitiu vivenciar as contradições, os desafios e as necessidades urgentes de ampliar minha atuação com foco no diálogo entre os segmentos da comunidade educativa e na sedimentação de estratégias para subsidiar um trabalho pedagógico, coletivo, político e democrático. Vale explicitar que como supervisora escolar, é do fazer profissional discutir o currículo e as dimensões do processo de ensino-aprendizagem à luz da realidade na qual estamos inseridos e contribuir na construção de relações democráticas com estudantes, famílias e profissionais. Por isso, em minha prática cotidiana, a organização de coletivos assume importância e mobiliza a criação de estratégias para que o diálogo se dê de modo a qualificar e refletir sobre escolhas e ações que, apesar das limitações, precisam demarcar e desvelar a intencionalidade político-pedagógica nos percalços entre discursos e práticas. Como supervisora escolar, desempenhei por um ano o papel de representante sindical do coletivo de profissionais da unidade educativa ao qual estava vinculada, fazendo uma ponte entre as ações e deliberações do sindicato junto aos demais representantes de todas as unidades educativas da RMEF. Silva (2019), ao remontar à *obra-trajeto* de Tragtenberg<sup>6</sup>, reafirma o valor que ele dava à formação vinculada às lutas de base e aos movimentos sociais e traduz tal compreensão, explicitando como essa dinâmica se associa à autogestão pedagógica e pessoal.

Entendia [Maurício Tragtenberg] ser fundamental que os professores colocassem seu 'capital cultural' a serviço dos trabalhadores nos sindicatos, nas associações de bairro, nas comunidades de base. Só assim os intelectuais poderiam converter-se em 'intelectuais orgânicos' dos que são expropriados econômica, política e culturalmente, deixando de servir ao capital e sua reprodução ampliada. (TRAGTENBERG, 2012 *apud* SILVA, 2019, p. 315, grifo do autor).

De modo que esse processo coletivo, de autoformação política, entre pares e mediado pelo sindicato é de fundamental importância na constituição do repertório e da identidade profissional, ainda que tenha limites e desafios, posto que o próprio irreverente e singular Maurício, transcende a organização sindical para fazer a defesa radical da auto-

---

<sup>6</sup> Maurício Tragtenberg (1929-1998) atuou como docente na USP, UNICAMP e FGV. Recorremos a Sívio Gallo (2021, p. 25, grifo do autor) para apresentá-lo: "[...] foi um dos mais irreverentes intelectuais do meio acadêmico brasileiro. Apresentava-se como um 'socialista libertário', crítico do marxismo ortodoxo, mas também crítico de uma 'ortodoxia anarquista', assim como um autodidata, enfatizando a irregularidade de sua formação escolar."

organização dos trabalhadores<sup>7</sup> em seus locais de trabalho e além, dada a “[...] capacidade do proletariado de gerir a vida social em todas as suas esferas.” (SILVA, 2019, p. 315).

Nesse percurso profissional, atuei como assessora pedagógica<sup>8</sup> (2017-2021) na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), na qual, uma das funções era articular a formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais<sup>9</sup>. Uma das pautas apresentadas por este grupo em 2018 perpassava pela necessidade de ampliar as discussões sobre os espaços de fala e escuta dos estudantes enquanto segmento da comunidade educativa, fortalecendo a compreensão da democracia e da atuação coletiva no processo de descentralização da gestão escolar. Debrucei-me, então, a estruturar um projeto de formação política<sup>10</sup> de estudantes a fim de articular e organizar Encontros de Grêmios Estudantis com as unidades educativas da RMEF, a partir de oficinas integradas<sup>11</sup> e relatos de experiências, no intuito de alargar os espaços de participação dos estudantes, que se desdobrou, além disso, em formação continuada aos articuladores do grêmio estudantil. É com essa bagagem individual e coletiva que adentro na estruturação da formação política de estudantes por meio dos grêmios estudantis na RMEF, apoiada em minha trajetória, certa de que a instituição escola é potencialmente um lugar de aprendizado, de crescimento, de encontro, de possibilidades de transformação e de formação política, inclusive a partir de suas contradições.

---

<sup>7</sup> Na defesa de Malatesta, por onde transita Maurício Tragtenberg, o sindicato é fruto das relações de trabalho da sociedade capitalista e é importante para o trabalhador. Todavia, o sindicalismo não deve ser tornar uma profissão, com o risco de tendenciar ao conformismo a luta pela representação, para isso, a alternância de cargos deve acontecer com maior brevidade e formar cada vez mais pessoas com o aprendizado de tais tarefas. Assim como deveria ser uma forma de luta e organização de transição para o anarquismo, por isso autônomo a partidos políticos, sendo que o socialismo precisa encontrar outras formas de organização quando sua efetivação, dado seu caráter provisório, vigilante para que não se deixe enveredar, como a ditadura do proletariado, o regime sindicalista. (TRAGTENBERG, 2003).

<sup>8</sup> Ao atuar no órgão central, o profissional do magistério não goza da hora atividade em tempo, uma vez que esta se vincula a práticas relacionadas ao universo da sala de aula e/ou ao planejamento. Esse trabalho não é gratificado.

<sup>9</sup> Em Florianópolis, o grupo de Especialistas em Assuntos Educacionais é composto por administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar e formam o que se denomina de equipe pedagógica, num trabalho articulado com a gestão escolar. Esses profissionais têm por atribuição, embora com especificidades e focos distintos, articular o projeto político-pedagógico, fazer a mediação do currículo, das relações interpessoais, do processo de ensino e aprendizagem e da articulação e efetivação do projeto de gestão com a comunidade educativa na perspectiva democrática e participativa. Frente a isso, o grêmio estudantil delinea-se como um dos objetos de estudo na formação continuada dos Especialistas.

<sup>10</sup> Compreende-se neste trabalho como formação política, aquela que não se vincula ao caráter cívico-militar, à qual a lei Suplicy representa ou ainda por ações meramente recreativas ou tarefas. Muito embora a arte tenha aqui um papel fundamental, ela não é mero entretenimento. Pelo contrário, está alicerçada na emancipação e adiciona relevância ética, estética e democrática para discutir contextos sociais.

<sup>11</sup> Optou-se por assumir a denominação de oficinas integradas, oficialmente a partir de maio de 2019, para qualificar o conjunto de oficinas oferecidas simultaneamente nos Encontros de Grêmios Estudantis que envolviam diferentes temáticas como teatro, dança, saúde mental, autogestão, capoeira, cerâmica, entre outras, todas tendo como fio condutor e integrador a organização do grêmio estudantil e o trabalho coletivo. Nessa dimensão, as oficinas não tinham fim em si mesmas, mas abarcavam a integralidade de abordar o papel do grêmio e sua organização; essa integração se consolidou na socialização oral em plenária com os estudantes para partilha do que foi aprendido e vivenciado, possibilitando a todos um panorama dos temas abordados e a troca de aprendizados. No texto, quando houver a menção do termo oficina, deve-se entendê-lo nessa perspectiva.

Nesse sentido, a relação que estabeleço com o trabalho perpassa corpo, intelecto, emoções e espírito, numa relação não linear e auto-organizada, que vou mobilizando para dar forma às ideias que me fazem vibrar. Isso acontece toda vez, sempre e mais que encontro pessoas com a mesma disposição e, felizmente, elas existem e também constroem esta história. Por isso, trabalhar na educação é trabalhar com utopias e heterotopias (FOUCAULT, 2013; PASSETTI, 2002) e se vincula à ideia de tesão (FREIRE, 1990)<sup>12</sup>, como propulsão sadia e premente para construir sonhos coletivos e indispensáveis, tal qual o ar para viver. Essa compreensão de utopia como “[...] uma projeção de um lugar que não existe, ela é a potencialização da transformação, da produção do novo.” (GALLO, 2019b, p. 62-63), que desloca o sonho para um lugar de concretude, um lugar heterotópico. Embora ambas estejam implicadas, Foucault distingue utopia de heterotopia, “[...] é [a heterotopia] uma utopia que encontrou ou tem um lugar no corpo sociopolítico.” (BATISTA, 2020, p. 2). Ou ainda, que ela trata do “[...] reconhecimento de outros espaços que já estão aí, que podem ser reconhecidos e explorados. Ou mesmo espaços que podem ser criados, ressignificando o existente.” (GALLO, 2019b, p. 63). Portanto, heterotopias, no plural, pois que muitas são possíveis (senão necessárias) para refletir e representar os diferentes lugares, simultaneamente representados, contestados e invertidos “[...] como contraespaços, isto é, a transformação do espaço mesmo em outros, ainda que temporariamente.” (GALLO, 2019b, p. 63). A heterotopia fornece possibilidade concreta de luta na experiência com o tempo presente, mais realizável que a utopia, sem que esta perca sua importância, nem deixe de existir. A partir dessa análise, heterotopias são espécies de utopias efetivamente realizáveis nas quais os posicionamentos reais podem ser representados, contestados e invertidos. Para sair do que nos aliena e nos condiciona, da hegemonia que oprime, do conformismo que castra a criatividade, do discurso para a ação transformadora, é preciso gana, vontade, muita vontade, é preciso tesão. Roberto Freire nos inspira nessa reflexão a partir de sua obra *Sem tesão não há solução* (1987) (mas não somente dela), e parece oportuno sua articulação aos conceitos de heterotopias, utopias e sonhos que se fazem imprescindíveis para nos colocarmos em constante movimento. De modo que o significado que queremos imprimir de tesão, segue na contextualização de João da Mata (2020):

Em suas interações, Freire percebeu que a palavra tesão mudara de sentido semântico, ela havia sofrido uma mutação. Não mais expressava desejo sexual, mas passava a significar uma mistura de beleza, alegria e prazer no ato de viver. Palavra que possui a raiz latina *tensionem*, ainda figura nos dicionários brasileiros como algo chulo e vulgar; ou, quando muito, um substantivo masculino associado a algo tesão, que se manifesta com força ou vigor. Mas, na linguagem das pessoas, especialmente dos jovens, tesão é muito mais que isso. (MATA, 2020, online, não paginado, grifo do autor).

<sup>12</sup> Roberto Freire (1927-2008) anarquista, escritor, pensador libertário, militante político. Entusiasta do teatro e da cultura brasileira, foi roteirista, ator, diretor de teatro político, médico psicanalista, criou a Soma, técnica terapêutica corporal. Foi preso e torturado durante a ditadura militar brasileira. Mais informações ver <http://www.somaterapia.com.br>.

Viver sob esta perspectiva é viver no presente, dando lugar para os sonhos e as utopias. É viver com tesão e colocar energia necessária na ação para construir projetos e caminhos coletivos, com e além dos limites e dificuldades presentes. A morada desse sonho (KRENAK, 2019) está na dimensão coletiva. Ele tem cores, tem pretensão de ser alegre e de ser grande, de mudar, sobretudo, a pretensão de mudar as coisas. A vinculação para sonho, tesão e heterotopia acontecer é o amor. O amor como o ato mais revolucionário que existe atua na dimensão da esperança, não dos passivos, mas daqueles que acreditam e colocam em prática. Não por que isso é inegavelmente bonito e coerente, mas porque é o que nos conecta com a nossa própria humanidade. Diz Adorno (1995, p. 64), ciente da educação como produção de cultura: “Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor [...]”. Esse trabalho existe porque tem sonho, tesão e amor de pessoas que anseiam por transformação. Para transformar é preciso imaginar, imaginar o mundo que queremos e construí-lo com coerência, considerando a experiência e o sonho. Paulo Freire afirma que

[...] quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania. (FREIRE, 1997, p. 79).

Mirando heterotopias de transformação da escola e suas relações, os Encontros de Grêmios Estudantis na RMEF tinham como objetivo estimular a auto-organização de estudantes na criação de grêmios e oferecer subsídios para que o processo acontecesse com autonomia, liberdade, responsabilidade e participação direta estudantil, enquanto segmento legítimo de atuação na gestão democrática. Os relatos de experiências, a participação nas oficinas integradas e os diálogos desencadeados no e a partir dos encontros de estudantes foram propulsores para as discussões sobre autonomia e participação discente, enquanto Rede de Ensino.

Até 2019, ano em que se deu o último Encontro de Grêmios Estudantis de modo presencial, a RMEF era composta por 35 unidades educativas do ensino fundamental<sup>13</sup>, atendendo um total de 16.997 estudantes, sendo 9.728 estudantes do 1º ano ao 5º ano e 7.269 estudantes do 6º ao 9º

---

<sup>13</sup> Em 2022, momento da realização dessa pesquisa, somam 38 unidades educativas, sendo inauguradas duas na região norte e uma na região sul e fechada uma na região central.

ano. Dessas escolas, 11 atendiam exclusivamente turmas dos anos iniciais do 1º ao 3º ou do 1º ao 5º ano. A distribuição geográfica das escolas na ilha de Santa Catarina se configurava da seguinte forma: região norte: 12, região leste: 07, região central: 09, região continental: 01 e região sul: 07. Ao que se refere à educação infantil, a RMEF era composta por 79 Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM's) nove NEIM's vinculados ao ensino fundamental e 12 unidades conveniadas, totalizando 16.422 crianças atendidas entre creche e pré-escola. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se subdivide em 1º segmento (anos iniciais) e 2º segmento (anos finais), totalizava 1.427 estudantes atendidos em 62 turmas, distribuídas entre manhã, tarde e noite, em sua maioria vinculada às escolas básicas<sup>14</sup>.

A RMEF tem uma trajetória de discussão e elaboração de seu próprio currículo em diferentes formatos, por áreas do conhecimento ou áreas de atuação, de modo que sistematiza publicações importantes e dispõe de um corpo técnico-pedagógico efetivo na SME que busca, esforçadamente, articular com os profissionais da base tais discussões de modo processual e contínuo. Por ser um órgão executor, de caráter formal, os preceitos se dão em ordenamento às leis educacionais vigentes. Todavia, é perceptível em seu conjunto de publicações a busca por uma rigorosidade teórica no percurso de estudos e o aumento gradativo de profissionais pesquisadores, como também pesquisas sobre a própria Rede de Ensino, que se estabelece como um relevante campo de estudos (BARCELOS, 2014). Compreendemos que esse é um dos reflexos que a formação continuada foi assumindo historicamente.

Falar em currículo é falar de um campo de disputas, então, para além de compreender tais publicações como algo homogêneo, linear e totalmente representativo, interessa destacar o esforço de profissionais que se empenham em dar os contornos de um trabalho que entrecruza currículos pensados e currículos vividos, que dizem sobre os costumes, traduzem valores desse lugar e traçam diretrizes para garantir a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Barcelos (2014), em sua tese de doutorado sobre o trabalho da supervisão escolar na RMEF faz um alerta sobre o uso de termos que, para além de jargões pedagógicos, têm a função de expressar intencionalidades epistemológicas que são replicadas de modo indiscriminado por uma gestão e outra e confundem o leitor desavisado. “Neste sentido, podemos inferir que o discurso e, em última instância, as palavras são facilmente captadas e cooptadas pelos agentes em ação no mundo social, independente da orientação epistemológica ou político-partidária adotada.” (BARCELOS, 2014, p. 173).

De tal modo, as contradições que tais documentos por sua natureza apresentam, precisam ser compreendidas em suas presenças, ausências, avanços, limites e retrocessos e expressam, para além de documentos institucionais, também as resistências, as conquistas, os movimentos

---

<sup>14</sup> Dados numéricos de caracterização da RMEF fornecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)/SME/DIPED. A distribuição por regiões pode ser encontrada no site da PMF/SME <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+unidades+educativas++&menu=4&submenuid=139>.

e as características dos professores de área, especialistas em assuntos educacionais, diretores, gestores, técnicos, famílias e estudantes da RMEF. Sobre as descontinuidades entre cada gestão da RMEF,

Vale anotar que, no mandato anterior<sup>15</sup>, se inaugurou a dinâmica de produzir materiais originários das consultorias realizadas e dos processos de discussões ocorridos durante a formação continuada. Isto não significa afirmar que nas gestões precedentes não se tenham produzido documentos orientadores; o que destacamos é a natureza do processo de produção, que normalmente tem origens em fontes que não os processos de discussão dos professores e das unidades educativas. (BARCELOS, 2014, p. 172).

O esforço para que tal dinâmica de produção curricular venha a palmo e passo ao processo de formação continuada, torna-se uma dinâmica e um trabalho desafiador considerando a amplitude e o crescimento que a RMEF<sup>16</sup> vem tendo, compreendendo a multiplicidade que envolve a educação infantil, a educação fundamental e a educação de jovens e adultos, assim como os distintos interesses e contradições postas. Para que esse trabalho formativo se desdobre em registros que contem a história da RMEF, retratem os preceitos filosóficos, ampliem as discussões e aprofundamentos político-pedagógicos que regem a ação docente, a atuação dos profissionais de base, de formadores com bagagem e discussão teórico-prática que contribuam nesse processo, assim como a atuação de técnicos e gestores que viabilizem e apoiem essas ações, é imprescindível. Essa tônica é essencial ser seguida e defendida, como uma política de Rede de Ensino que, independentemente da política de governo, vinculada em cada gestão, deve valorizar as discussões fundantes e os avanços conquistados até o momento e ampliá-los. A exemplo da inaugural formação política de estudantes via grêmios, e a extenuante tarefa de colocá-la em prática e documentá-la, como espaço de experimentação e provocação de outras formas de conceber as relações escolares, tendo como premissa fundamental a participação direta dos estudantes, assim como a organização de coletivos discentes e o aporte institucional para sua realização.

Dentre os documentos curriculares do município, parece-nos relevante destacar a *Matriz Curricular para a Educação de Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*<sup>17</sup>, publicado em 2016, no esforço de sistematização de estudos, reflexões e práticas fruto de trabalho de longa trajetória de anos anteriores, assim como os materiais que tratam sobre o trabalho com o grêmio estudantil, *Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação*

---

<sup>15</sup> Refere-se ao mandato municipal de 1993-1996 do prefeito Sérgio Grando (Partido Popular Socialista).

<sup>16</sup> Para aprofundamento histórico da RMEF e da formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais, em especial da Supervisão Escolar, pode ser consultada a tese de doutoramento (UFSC, 2014) de Ana Regina Barcelos, intitulada *Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987- 2010)*.

<sup>17</sup> Disponível no site PMF/SME/DEF/Proposta Curricular <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=7&submenuid=253>.

e *Diário de uma transformação*, publicados online em 2020 e impressos em 2021<sup>18</sup>. Tais documentos explicitados têm relevância político-pedagógica e são, a seu modo, inovadores no sentido de trazerem temas de relevância no âmbito do currículo de modo articulado à formação de professores e estudantes, provocando aproximações mais reais e propositivas entre teoria e prática, na contramão de um currículo hegemônico.

Tal trajetória de discussão e produção curricular em Florianópolis, quando em ocasião da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dá a esta Rede a possibilidade de discutir e criticar o discurso do currículo mínimo que a BNCC defende, por se mostrar bastante esvaziada e velada, a exemplo da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e das questões de gênero que vinham sendo temas de seminários, formações e planejamentos. Fato esse que não deixa a RMEF ilesa ao receber a BNCC como um documento mandatário do Ministério da Educação, mas permite tecer contrapontos e argumentações no sentido de não a ter como documento único e basilar que, inclusive, retrocede ações já consolidadas e discussões e estudos em curso. Obviamente esse não é um entendimento unânime mesmo entre educadores, mas um importante e possível posicionamento que abre espaço para um diálogo crítico sobre a BNCC e os documentos que compõem o currículo da Rede e que não devem ser descartados, pois se trata de uma caminhada histórica e coletiva, senão representativa em sua totalidade.

Quanto às disputas que envolvem a escolarização e o capital cultural<sup>19</sup>, percebe-se que no currículo da atualidade predomina o pensamento liberal hegemônico com estereótipos e verdades únicas que é, em grande medida, reproduzido sem análise crítica, ampliação de repertórios, problematização de outras realidades ou alargamento de concepções, resultando em práticas escolares cristalizadas, descontextualizadas que servem à uma formação massificada e acrítica.

[...] as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural. Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade. (APPLE, 2006, p. 81).

O currículo oculto, segundo Apple não tão oculto assim, é traduzido no cotidiano escolar por meio do controle e da distribuição desigual do conhecimento, em consonância com a internalização de “[...] princípios e

<sup>18</sup> Disponíveis no site da PMF/SME/DEF/Grêmios Estudantis <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>.

<sup>19</sup> Michael Apple recupera primorosamente as ideias de Bourdieu sobre capital cultural e suas relações entre poder e política na criação e transmissão de cultura na escola, do que é validado como conhecimento legítimo ou não. Isso impõe uma hegemonia do saber como poder num campo de disputas, controle de corpos e significados com valores distintos, produzindo desigualdades entre grupos sociais. “O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade.” (BOURDIEU, 1969 *apud* APPLE, 2008, p. 103-104).

regras do senso comum que governam a ordem social existente.” (APPLE, 2006, p. 81). Reafirmando e legitimando a desigual distribuição econômica como projeto de sociedade, ao qual a escola corrobora e cumpre sua função. É nesse contexto macro (sociedade) e micro (escola) que acontecem as práticas educativas, as escolhas metodológicas, os avanços autoritários e os retrocessos democráticos. É nesse campo instável que a educação está centrada e o conhecimento deve ser concebido sob a perspectiva da possibilidade de transformação social e, em seu espaço público, colocado a serviço de todos, portanto, ao bem comum.

Dito isso, a RMEF expressa uma identidade múltipla, heterogênea, forjada nas disputas e conflitos entre base e gestão, militância e conservadorismo, público e privado, sem reduzi-la a dicotomias unilaterais, mas que perpassa pela compreensão de que as contradições estão postas o tempo todo e não podem ser negadas ou ignoradas. O conflito curricular, segundo Apple (2006), tem uma função particularmente importante na formação do estudante sobre como ele se relaciona com o poder e com a racionalidade. A existência e o reconhecimento do conflito curricular são extremamente salutares para se contrapor à ideia de uma verdade única, como tentativas (forjadas ou não) de homogeneização dos saberes, atreladas à manutenção da hegemonia econômica pelo conformismo social, político e cultural.

O modo como se lida com ele [o conflito] ajuda a fixar a noção de como o aluno sente os meios legítimos de buscar recursos dentro de uma sociedade desigual. Isso é especialmente importante nas áreas urbanas e das classes trabalhadoras. (APPLE, 2006, p. 127).

Sendo assim, não seria legítimo afirmar que a RMEF, em sua identidade e constituição, pertence e responde unicamente à gestão de cada governo eleito. Isso seria negar a autoria pedagógica e a atuação político-educativa ou militante de todos os profissionais que já passaram e que seguem engajados na educação pública de Florianópolis, assim como reduzir ou ignorar os desafios, retrocessos e avanços como processos e produtos de todas essas relações que compõem os currículos oculto, prescrito e real. Há que se assumir as contradições e os conflitos existentes e a partir daí fomentar reflexões e proposições com a comunidade escolar. Sobre o currículo oculto e seus desdobramentos, Apple traz duas questões recorrentes:

A primeira concentra-se em uma posição negativa sobre a natureza e usos do conflito. A segunda enfoca os homens e as mulheres como sendo recipientes de valores e instituições e não como criadores e recriadores de valores e instituições. Esses pressupostos atuam como orientações fundamentais que ordenam a experiência. (APPLE, 2006, p. 129).

Essa compreensão de si e do coletivo como uma tábua rasa e entrega do poder de escolha e de ação na terceirização radical da responsabilidade

às representações, caracteriza o problema da modernidade e reafirma o individualismo como algo confortável, circunscrito ao universo privado. O esvaziamento da subjetividade humana e a personificação institucional como um organismo vivo (GOLDMAN, 2007), experienciado na escola, por anos, anos e anos a fio, configura-se como uma cultura escolar<sup>20</sup> ligada a um projeto maior de sociedade que, sem lucidez o reproduzimos, mesmo quando o criticuemos.

As fronteiras entre os conhecimentos que os estudantes trazem, que o currículo escolar prevê e os sentidos que a vida exige, levam-nos enquanto educadores a um importante questionamento: para que servem as escolas? (YOUNG, 2007). Essas fronteiras precisam ser exploradas, consideradas, investigadas e traduzidas em conhecimentos que potencialmente promovam emancipação. Young (2007, p. 1297) destaca o papel do currículo, de modo que “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.” Young não ignora o conhecimento prévio dos estudantes ou a relação crucial de conhecer e partir do contexto, mas explicita fortemente a importância de avançar em suas condições e *circunstâncias locais e particulares*, inclusive de ampliação do local para o nacional e internacional, das parcerias com universidades e pesquisadores de diferentes campos. Com isso, defende a autonomia das escolas e a ele discute o conceito de autoridade do professor, que não se trata de autoritarismo, mas de conhecimento profissional. Para ele, “Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante.” (YOUNG, 2007, p. 1301). E assim, em nome do conhecimento prévio e local subjagam, controlam, limitam e minimizam as potentes relações entre conhecimento e emancipação.

Nesse contexto e nessa intenção de partir do real, mas de ampliação conceitual e vivencial, inscreve-se a formação política de estudantes via grêmios estudantis na RMEF. E, embora se dê pela proposição da SME, cumprindo inclusive seu papel de incentivar e qualificar as ações de tal caráter, foi planejado em constante diálogo com as escolas, por meio dos articuladores dos grêmios estudantis das unidades educativas e com os estudantes. Dar ênfase à perspectiva estudantil se anunciou como demanda concreta na formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais, expressando a necessidade de ampliar e qualificar a participação dos estudantes, como perspectiva pedagógica intencional de adultos que atuam na escola pública, organizada pela gestão democrática. E, muito embora a sustentação desse trabalho implique uma compreensão inicial e substancial de seus princípios pelo adulto, a fim de que a escola enquanto coletivo legitime e apoie a organização autônoma dos estudantes,

---

<sup>20</sup> Aqui compreendida a partir de Tragtenberg (2004) como estruturas de ensino onde os meios tornam-se foco e os fins perdem-se ou são relegados. De tal modo que a produção de conhecimento perde lugar para o controle e a burocratização, no qual a concepção de gestão centra-se na vigilância de corpos, de comportamentos e modos de pensar que compõem as regras escolares, almejando a homogeneização tanto do ensino quanto das relações.

sua referência e intervenção palmilha o *ir junto*<sup>21</sup>, que se contrapõe a normatizar e definir à priori as ações. Frente a isso, este estudo centra-se fundamentalmente na auto-organização de estudantes, no estímulo de seus próprios modos de pensar, experimentar e atuar, sendo o adulto uma referência disponível quando necessitem ou queiram mediação.

Considerando os segmentos que compõem a comunidade educativa (profissionais, estudantes e famílias), apresentamos uma análise da formação de estudantes vinculada ao seu contexto, ou seja, aos demais sujeitos e das estruturas que perpassam tais relações. Portanto, as reflexões se assentam sobre a experiência dos estudantes do ensino fundamental, mas a organização escolar, o papel do adulto e da escola também são elementos considerados na composição deste cenário. A formação do adulto como articulador do grêmio estudantil se anunciou relevante a partir do momento em que a formação com os estudantes iniciou. Por isso, analisamos em compasso tal processo, como um projeto que se ampliou na dimensão do grêmio estudantil e que considera a qualidade da mediação do adulto na etapa educacional do 1º ao 9º ano, muito presente na escola, na estruturação de tempos e espaços institucionalizados. Todavia, interessa problematizar o modo como essa mediação se dá, sob a perspectiva do não autoritarismo, da autonomia e da liberdade discente.

Apesar do amparo legal que legitima a organização da escola pública pela gestão democrática como forma de construção coletiva de seus rumos, a pura definição ou aderência a este modelo de gestão numa cultura escolar predominantemente autoritária e centrada na visão e nos interesses do adulto é um desafio constante e não garante que as relações estabelecidas se deem de modo horizontal e democrático. Tragtenberg (2004, p. 16) alerta para os perigos do engodo democrático visto que, “A participação discente não é um remédio mágico aos males [...]” ainda que absolutamente necessária, é de fato uma construção diária, contínua e coletiva que subverte a mera formalidade.

## **1.2 PRESSUPOSTOS INICIAIS PARA UMA FORMAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL COM AUTONOMIA E LIBERDADE**

O conceito de autonomia que percorremos vem da perspectiva libertária, que considera as dimensões subjetivas e coletivas, visto que somos seres eminentemente sociais, porém sem que esta última se sobreponha e se configure como processo de homogeneização dos sujeitos e do aniquilamento de suas identidades. Sobre autonomia individual, recorremos a Gallo (2007) na compreensão do indivíduo como

---

<sup>21</sup> Conceito trazido pelo filósofo francês René Schérer que problematiza a infância como um conceito criado pelo adulto para controle e tutela e tem como fim a formação do ser adulto, impossibilitando a existência da verdadeira infância. Schérer, apoiado no pensamento do filósofo Charles Fourier (1772-1837), propõe uma “infância maior”, na qual, o papel do adulto é de ir junto, pois que o caminho não deve estar dado à priori, precisa ser construído na emancipação da criança. (GALLO, 2018, 2019a; GALLO; LIMONGELLI, 2020).

[...] célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preferido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a idéia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria idéia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles. (GALLO, 2007, p. 20-21).

Destacamos e ampliamos tal compreensão para as crianças como parte deste coletivo social, que precisa ser cultivado em autonomia e exercício de liberdade, visto que “[...] *todos os indivíduos, inclusive, crianças, participam* de um corpo social, não apenas fazem parte passivamente e nele possuem agência para sua autonomia, uma garantia do exercício de direitos.” (COELHO, 2021, p. 94, grifo da autora).

De modo que há uma defesa integral e radical da subjetividade e da liberdade, que se opõe ao egoísmo, antes, vem acompanhado de solidariedade e compromisso mútuo. Para ampliar essa compreensão, evocamos Bakunin (s/d, p. 23 *apud* SOUZA, 2021, p. 53, grifo do autor) que defende que “[...] a liberdade dos indivíduos não é um facto [sic] individual, é um facto, um produto, coletivo. Nenhum homem conseguiria ser livre isolado e sem contribuição de toda a sociedade humana.”

Por isso, autonomia vincula-se ao conceito de liberdade, mas, sobretudo à sua prática, visto que liberdade é algo que precisa ser vivido, experimentado, cultivado. A ausência de liberdade na educação pode ser percebida, principalmente, pelo modo como se dá a relação professor-estudante e, em fidelidade a esse sistema, é expressa também na estrutura física e organizacional, pela preocupação latente com o controle e a regulação “[...] dos corpos e das mentes, tanto individual quanto socialmente. É a escola que prima pelo ordenamento, disciplinadora, classificatória, restritiva e punitiva, por isso seu funcionamento cotidiano tem efeito pragmático na vida dos estudantes.” (CALABRIA; FERREIRA, 2019, p. 75-76).

Tal evidência não significa uma crítica radical à escola, no sentido de investir em sua eliminação, não cultivamos esse desejo, tão pouco a pedagogia libertária se ocupa disso, o que não diminui a importância de olhar bem de perto para as dinâmicas escolares e perceber que tais práticas, do século XIX, ainda imperam e se perpetuam na formação de professores e estudantes.

A miséria da nossa educação até os nossos dias reside em grande parte no fato de que o Saber não se sublimou para tornar-se Vontade, realização de si, prática pura. [...] A maioria dos futuros mestres é o exemplo vivo dessa orientação. Cortaram-lhes magnificamente as asas: agora é sua vez de cortar as dos outros! Foram adestrados, é a sua vez de adestrar! (STIRNER, 2001, p. 81 *apud* CALABRIA; FERREIRA, 2019, p. 76).

Ter como pressuposto a autonomia dos estudantes provoca no interior das relações escolares a discussão de valores, a experimentação da empatia e do senso de pertencimento e implica refinar o olhar sobre a coletividade para viabilizar a tomada de decisões como espaço de auto-organização e autogestão estudantil. Tais elementos servem de suporte à formação humana na constituição de relações democráticas para a vida social. A dissociação entre pensar e fazer, que categoriza, estereotipa e seleciona pessoas para determinadas funções sociais é o âmago das desigualdades, dos conflitos e das injustiças.

O objetivo final desta educação [a libertária] é formar homens livres e respeitosos da liberdade alheia (Bakunin, 2003). Contudo, esse processo precisa ter no horizonte uma perspectiva de mudança social no sentido de romper com a hierarquia das funções sociais do trabalho, impedindo a distinção entre atividades nobres daquelas puramente mecânica. (SOUZA, 2021, p. 48).

A pedagogia libertária tem como fundamento a educação integral, que compreende “[...] o indivíduo indissociável do coletivo, o corpo físico conectado ao mental, a reflexão integrada à prática. A percepção crítica se desenvolve pela consciência do ser e de sua integração ao coletivo.” (GALLO; FERREIRA, 2021, p. 12). O ideal para alcançar esse estímulo é o democrático e implica que a prática pedagógica esteja voltada à integralidade humana.

A ideia moderna – de educação integral – nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (ROBIN, 1989, p. 88 *apud* GALLO, 2007, p. 34).

Para além de um conceito, democracia se faz na prática. Seus princípios dão os contornos da autogestão social, por meio de “[...] uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente do destino político de sua comunidade.” (GALLO, 2007, p. 21, grifo do autor). De tal modo, faz bastante sentido a formação política de estudantes ser estruturada por oficinas, pela possibilidade de proposição e intervenção, diálogo e análise, numa experiência coletiva.

É nessa perspectiva que miramos a experiência desenvolvida na RMEF com os grêmios estudantis e nos propomos dissecar algumas questões: Como se deu a constituição dos grêmios estudantis? Esse processo possibilitou experiências de autonomia e auto-organização estudantil? O que revelam as narrativas estudantis nos documentos analisados sobre a compreensão do processo de formação e a constituição de coletivos estudantis? Qual o papel da escola e dos profissionais da educação na promoção da auto-organização, liberdade e autonomia estudantil em

detrimento de práticas autoritárias? A partir de uma análise não normativa e libertária de Maio de 68, quais as repercussões no cenário internacional e no movimento estudantil brasileiro? Quais as implicações desse cenário no processo de redemocratização do Brasil? Qual a relevância da formação política de estudantes se estruturar por princípios libertários? Quais as relações e repercussões na auto-organização de coletivos com tendências horizontais entre o movimento de ocupação das escolas públicas de São Paulo (2015-2016), o movimento estudantil em Florianópolis (década de 60 e 2004-2005) e da auto-organização de professores em Oaxaca?

Nesse intento, apresentamos uma análise investigativa da formação política de estudantes na constituição dos grêmios estudantis em escolas do ensino fundamental da RMEF (2018-2020) à luz de experiências e princípios da pedagogia libertária e alguns autores da teoria crítica, num diálogo tecido com os teóricos Maurício Tragtenberg, Sébastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Paul Robin, Sílvio Gallo, Luís Antônio Groppo, René Schérer, Edson Passetti, Lúcia Bruno, Michel Foucault, Guilherme Carlos Corrêa, João Branco, bell hooks, entre outros. Teóricos estes que trazem em seus estudos a democracia, o diálogo, a autonomia, a liberdade, a autogestão, as oficinas, a emancipação, o ir junto, utopias, heterotopias, as narrativas, as juventudes, o não autoritarismo, a educação integral, a pedagogia libertária e os princípios anarquistas como conceitos-chave para subsidiar e desdobrar ações pedagógicas para a sustentação de uma formação crítica e emancipadora.

Tomamos como conceituação de pedagogia libertária (GALLO; FERREIRA, 2021) mais como um conjunto de práticas do que a sistematização de uma ideia pedagógica fechada, nos moldes e padrões como geralmente conhecemos, de modo a reconhecer e considerar como “[...] multiplicidade de ações e práticas características dos anarquismos.” (GALLO; FERREIRA, 2021, p. 16, grifo nosso).

Ou seja, não se espera que as práticas educativas libertárias possam ser ensinadas nos moldes da transmissão, de um receituário, o que seria incoerente com a dimensão colaborativa, horizontalizada e criativa da educação anarquista.

A referência a uma pedagogia libertária deve ser lida a contrapelo, como tática para favorecer a sua inserção em espaços consolidados e formais de educação, sobremaneira, nos cursos universitários, especialmente naqueles de formação de professores. Seu uso soa mais no sentido de uma ‘antipedagogia’ [...]. (GALLO; FERREIRA, 2021, p. 16-17, grifo dos autores).

Sendo assim, analisamos as propostas pedagógicas dos Encontros de Grêmios Estudantis e os desdobramentos desta formação política, no

entrecruzamento das narrativas estudantis<sup>22</sup> para avançar nas discussões que circundam a centralidade e o autoritarismo do adulto (consciente ou não), no intento de conhecer e propor outras formas de ver, pensar, organizar e se relacionar no âmbito educacional, cientes das escolhas políticas e teórico-metodológicas, pertinentes à estruturação de práticas democráticas, coletivas, autônomas e auto-organizadas, com foco no estudante da escola pública. Tais desafios nos impulsionam, mesmo de dentro da estrutura estatal, na criação de espaços e práticas que também possibilitem aos estudantes de escola pública relações mais livres e autônomas com o conhecimento, corpos e espaços, senão para subverter a estrutura rígida, autoritária e adultocêntrica, contribuir na construção de novos formatos que expressem mais e melhor as concepções da educação integral.

Nesse passo, de identificar no processo de formação com estudantes por meios dos grêmios estudantis possíveis práticas ou experiências libertárias, interessa-nos alargar consubstancialmente suas bases conceituais e práticas, teóricas e filosóficas na luta por sua manutenção e crescimento dentro da cooperação, coletividade, autogestão, autonomia, liberdade, reciprocidade e da livre associação, mesmo diante dos desafios e limites desse cenário se situar no contexto de escola estatal tradicional.

Para compreender parte do processo histórico que levou a juventude a se auto-organizar, compomos uma análise não normativa de Maio de 1968 pelo viés libertário e de seu prolongamento histórico, a fim de compreender a luta das juventudes contemporâneas por autonomia e participação, reconhecendo suas marcas de consolidação na França e em outros países e no processo de redemocratização do Brasil. Frente a esse contexto, analisamos as repercussões no movimento estudantil brasileiro a partir de alguns eventos como a ocupação das escolas públicas de São Paulo (2015-2016), o movimento estudantil em Florianópolis (década de 60 e 2004-2005) para refletir sobre os desafios da democracia representativa e da atuação estudantil. E, numa mirada à América Latina, trazemos a dimensão da autogestão do movimento de professores nas escolas públicas do estado de Oaxaca, no México (2005), como exemplo de uma contraproposta não hegemônica e popular.

Na dimensão local, em Florianópolis, analisamos os documentos que levantam a constituição dos grêmios estudantis e como ela se deu a partir do processo formativo (2018-2020) na RMEF, identificando experiências de autonomia e auto-organização estudantil para evidenciar a compreensão dos estudantes sobre esse processo. Essa análise reflexiva é feita juntamente sobre o papel da escola e dos adultos mediante à auto-organização estudantil e da pertinência da formação política de estudantes se estruturar por princípios libertários.

---

<sup>22</sup> Neste trabalho, não vamos distinguir conceitualmente infância e juventude, visto que nos interessa problematizar a tutela e o controle que tais grupos estão submetidos sob a orientação dos adultos. Por isso, citamos infância, juventude ou estudante, indistintamente, por compreender que utilizar um marcador estanque e fixado por um corte etário desconsidera a construção social dos sujeitos, justo o que estamos implicados. De todo modo, quando essa referência parecer imprescindível ao leitor, pode ser considerado os parâmetros legais referentes à menores de dezoito anos.

Buscamos levantar as nuances subjetivas e coletivas que a formação política via grêmios estudantis suscitou nos estudantes e seus coletivos e, tanto quanto possível, mapear ações que favoreçam a ampliação das pautas estudantis articuladas no cotidiano escolar, num processo formativo integral dos estudantes, como exercício de liberdade e autonomia política.

Por fim, tomamos como prioridade conceber tal processo reflexivo, mote para manter o diálogo aberto com a comunidade escolar, concebendo-a como parte do processo formativo, implicado em apontar desdobramentos e possibilidades da atuação política estudantil. Essa perspectiva compreende a pesquisa como um trabalho de interesse coletivo, na medida em que se transforma com o campo e também dá outros contornos à experiência vivida, não se restringindo a um processo e produto do pesquisador, mas parte integrante de uma formação comprometida com o contexto.

De tal modo que, o planejamento, a efetivação e a qualificação de tempos e espaços coletivos para que os Encontros de Grêmios Estudantis aconteçam, traz em sua concepção prática e teórico-metodológica a valorização do papel da educação enquanto prática social, voltada à cidadania, tendo o diálogo como princípio e ato político. Conforme sinalizou bell hooks (2019, p. 200), “Para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolva tanto na sala de aula quanto fora dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade.” hooks (2019) e Paro (2008) trazem à tona os desafios postos no seio da escola e na prática dos professores, a fim de chamar a atenção para as escolhas feitas que afastam teoria e prática, emancipação e educação.

Esta premissa [a democrática], apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares, que a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente. (PARO, 2008, p. 18).

**Esse pensamento é corroborado por hooks:**

Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática de liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos. (hooks, 2019, p. 201, grifo da autora).

Portanto, a defesa da educação democrática e da autonomia estudantil, implica qualificar os espaços de diálogo entre os segmentos que compõem a comunidade escolar e fidelidade na postura dos adultos quanto às concepções e aspirações de emancipação e escolhas teórico-metodológicas condizentes. Isso significa reconhecer a rigidez estrutural e a centralidade do adulto na tomada de decisão, em parte por uma

responsabilidade profissional que lhe é intrínseca, por outro lado, por ser ele próprio processo e produto de relações de um sistema que segrega e a reprodução desse processo parece se colocar como o caminho mais curto. Muito embora o discurso de uma educação emancipadora e crítica esteja presente no âmbito escolar, é preciso estar vigilante, consciente e crítico da reprodução de valores e culturas que não condizem com o que de fato queremos nos associar. Tragtenberg (2004, p. 16, grifo do autor) nos aponta que “A alternativa é a criação de canais de participação *real* de professores, estudantes e funcionários [...]” A participação discente em colegiados, como representantes de turma ou na atuação em grêmios estudantis, compõem um repertório de vivências que demarcam o percurso formativo dos estudantes e qualificam sua participação em discussões e decisões escolares. É somente na prática que os estudantes têm a possibilidade de aprender o que é autonomia e, na medida em que tenham de fato espaço para atuar dessa forma, constroem sentidos de responsabilidade e pertencimento, fundamentais para compreenderem seu papel individual e coletivo na auto-organização.

O processo formativo por meio dos grêmios estudantis firma em seu horizonte o lugar de fala dos estudantes e suas pautas, que passam a compor a formação de coletivos que se auto-organizam e manifestam desejo pelo bem comum, pela construção de caminhos para a resolução ou melhoria dos problemas da vida e da escola. Encontramos eco dessas ideias em Paulo Freire (1991, p. 74), quando se remete ao próprio sonho que nos é comum: “O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente.” É o sonho de uma sociedade justa, equânime que precisa ser construída coletivamente. O estudante é o sujeito central do processo educativo, sendo assim, garantir-lhe participação concreta no âmbito escolar, além de compromisso ético e democrático, sustenta-se na concepção do ato educativo dialógico e emancipador, com o qual a escola pública deve estar implicada. Na medida em que assumimos este compromisso, estamos imediatamente absorvidos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, autônoma e participativa e a organização estudantil é um modo possível pelo qual as mudanças sociais podem ocorrer.

A construção deste trabalho com os grêmios estudantis, enquanto Rede de Ensino, efetiva-se na parceria e articulação com as unidades educativas e com profissionais comprometidos com as pautas dos estudantes. Se dá pela abertura de canais de diálogo e pela apropriação do espaço educativo, na implementação e ampliação de estratégias de participação estudantil, a fim de avançar na construção de uma educação para uma sociedade democrática.

A democracia, enquanto forma organizativa do país e, portanto, princípio constitucional, fundamenta e normatiza o grêmio estudantil e outras formas de organização e representação social. E, na atualidade, parece imperioso defender tal princípio como forma de garantia de direitos e construção política que temos perdido enquanto sociedade, frente às implicações da organização econômica pautada pela lógica de consumo

e exploração do capitalismo e a consequente subversão de marcos e conquistas democráticas que expressam os direitos humanos, a liberdade, a equidade, a solidariedade e uma vida saudável em harmonia com a natureza, ainda que isso seja passível de problematizações, limites e avanços.

No processo de redemocratização do Brasil, inaugura e se instala o *governo das infâncias* (GALLO; LIMONGELLI, 2020) e da juventude, expresso em âmbito legal em diferentes projetos e áreas, prevê a participação de estudantes e legitima a organização estudantil. Para citar alguns, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, que define a gestão democrática como princípio de organização da escola pública e traça suas diretrizes. Ainda na esfera federal, temos a Lei nº 8.069 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a qual especifica os direitos da criança e do adolescente e, dentre eles, prevê a organização e participação em entidades estudantis. Além disso, temos a Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985, conhecida como a Lei do Grêmio Livre, que dispõe sobre a organização e representação dos estudantes de 1º e 2º graus por meios de entidades autônomas e livres, um marco legal e histórico que legitima a organização estudantil na retomada pós-ditadura militar, que silenciou, controlou e condicionou o movimento político estudantil pela Lei Suplício a atividades cívico-militares. Em 2013, o Estatuto da Juventude foi instituído pela Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto, que dispõe sobre os direitos dos jovens. Essa ação foi um desmembramento da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), assim como o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude, num processo de consolidação de princípios e diretrizes que compõem políticas públicas para a juventude. Rumando um pouco mais no sentido político-pedagógico, encontramos no Ministério da Educação um conjunto de publicações sobre o tema da gestão democrática, que compõem o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004-2009).

Nesse contexto, é notório os esforços de tutela e proteção à infância e à juventude na esfera federal, frente ao investimento e visibilidade que projetos dessa qualidade obtêm (muitos tiveram seu nascedouro em projetos sociais e humanitários legítimos) e são repaginados na esteira da herança da Nova República. Tais ações marcam o processo de redemocratização do Brasil que desenha um novo e significativo movimento de abertura política, pós-ditadura. Todavia, a administração desses projetos, assim como de todo aparato social do Estado, atende às pressões e exigências da classe burguesa e conservadora em nome da segurança social, que leva ao estabelecimento e aprimoramento dos sistemas de controle em forma de normatização de condutas e criminalização das infâncias e juventudes em suas expressões, comportamentos e identidades. A construção de liberdade e a essência democrática ainda são restritas ou, melhor dizendo, controladas, mesmo considerando os inegáveis avanços frente ao regime militar.

Ainda que evidenciando mudanças significativas relacionadas ao tempo político pré, durante e pós-ditadura, a exemplo das políticas civil-militares,

o Código de Menores (em 1979 faz revisão do Código de 1927), a Política Nacional de Bem-Estar do Menor e as Fundações Nacionais e Estaduais do Bem-Estar do Menor (FUNABEM e FEBEM) comparadas ao ECA, o qual apresenta a superação dos conceitos de *situação irregular e desajustados*, para uma lógica formativa, na compreensão do risco e vulnerabilidade da condição do menor, assim como de seus direitos que precisam ser garantidos e protegidos (GALLO; LIMONGELLI, 2020).

O ECA e demais políticas que caminham nessa perspectiva, engendram-se como um refinamento do aparato do Estado em normatizar leis, procedimentos, normativas, formações, etc., com a finalidade de minimizar danos às crianças e jovens. A questão a ser problematizada é que tais medidas não alteram a raiz das desigualdades e dos “[...] problemas que se materializam numa sociedade altamente diferenciada economicamente.” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 8) e que substancialmente provocam ações às quais as crianças e adolescentes ficam expostas e precisam ser protegidas, sustentando esse ciclo de repetição que, segundo Gallo e Limongelli (2020, p. 8) se inscrevem num “[...] campo sofisticado, em que dispositivos securitários e biopolíticos podem operar um controle mais efetivo da vida de todos [...]” ao invés de construir radicalmente processos de autonomia, liberdade e justiça social. Tal reflexão não pretende minimizar a significativa mudança de paradigma em que a política do ECA se assenta, no âmbito dos direitos das crianças e adolescentes, igualmente não acreditamos que esta é a instância promotora da equidade econômica. Contudo, é tendencioso que quando uma sociedade investe no problema e não na causa, as ações paliativas tendem a se normatizar e se perpetuar, visto que isso não altera de modo a erradicar duas dimensões primordiais: a condição de minoridade e as violências que acometem esses grupos. Dizendo de outro modo, é reconhecidamente uma conquista valiosa tal mudança paradigmática do ECA, entretanto é preciso avançar na construção de liberdade, autonomia e equidade. Estes devem ser os fundamentos e os marcadores das escolhas políticas e econômicas, das ações individuais e coletivas.

Diante do exposto, a lente que escolhemos para olhar para a criança e para o jovem é a que Passetti (1985) destaca como uma continuidade da vida, dos processos humanos, que são passíveis de ser mensurados, porém não definidos com linearidade e exatidão, visto que as passagens da vida, embora possam ser ritualizadas, não são a preparação para outra etapa, pois não há um rompimento do ‘eu’, mas um processo de crescimento da própria condição social humana e não o cumprimento de regras e etiquetas para atender um projeto já idealizado seja pela família, pela escola ou outros grupos sociais. Esse processo é de crescimento, mas também pode e deve ser de superação de limites da geração anterior ou de novas descobertas, numa sucessão da vida que não cabe em normativas, que precisa ser vivida por cada um em sua ampla dimensão e integralidade. Ademais, a concepção de *menor* (PASSETTI, 1985) está muito mais vinculada aos filhos de famílias compostas por rearranjos parentais, de configuração não nuclear e tidas como desajustadas, desorganizadas e, por isso, em situação irregular. Assim, *menor* se apresenta como um marcador de classe social.

Ser menor (criança ou jovem) não quer dizer adulto miniaturizado. Ser menor é como uma novidade que gradualmente vai se qualificando, dirigindo sua vida para uma convivência social possível, para ultrapassar os limites. Quando se considera a família<sup>23</sup> como um projeto a ser continuado pelo menor, se apresentou a ele nada mais que o limite. Os dezoito anos, limite jurídico entre o mundo do maior e o do menor, não podem ser encarados como ponto de partida para a consolidação do indivíduo integrado socialmente. Este limite, no entanto, materializa o processo normativo que o menor deve ter introjetado para, docilmente, transformar-se em cidadão e mão-de-obra. (PASSETTI, 1985, p. 106).

Nas esferas sociais e principalmente na escola, o que se percebe em larga medida é a crença, a defesa e a reprodução de ações, ideias e valores que condicionam a criança a assumir um comportamento uniforme, padrão, que pode e deve ser controlado pelo adulto. Isso se expressa desde a arquitetura das escolas ao uso de materiais didáticos e paradidáticos, ao controle dos corpos via mobiliários e limitadas formas de organização, deslocamento e expressões, tidas como a melhor, senão a única forma de ensinar, aprender e se relacionar.

É preciso educá-los, nutri-los, defendê-los, salvá-los, profissionalizá-los, espiritualizá-los, moralizá-los, trancá-los, prendê-los, socializá-los, inseri-los, curá-los, tratá-los, acompanhá-los, protegê-los, guiá-los, domesticá-los, digitalizá-los, etc. Uma sorte de infundáveis tentativas de fazer suas vidas nômades serem estriadas pelo mundo adulto, civilizado, estatal, capitalista, familiar, burguês, urbano, etc. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 3).

Nessa perspectiva, a infância e a juventude precisam ser curadas, controladas e direcionadas para serem o futuro do país, propósito unilateral, que descarta as subjetividades e a possibilidade de construção de identidades e liberdades individuais e coletivas. Ainda assim, crianças e adolescentes podem e criam situações e culturas de *contracondutas* (FOUCAULT, 2008), tal qual alguns adultos devem fazer e o fazem como próprio processo de resistência e protesto ao modelo imposto. Gallo e Limongelli seguem adiante na problematização de René Schérer por uma infância maior, sem tutela e na proposição de “[...] pensar linhas de fuga possíveis a tal governmento: uma infância maior, preconizada por Charles Fourier.” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 3). Evocar o diálogo entre Schérer e Fourier para uma explicação mais completa sobre a ideia de infância maior nos parece pertinente, dado o alcance e proporção do adulto na relação com as crianças:

---

<sup>23</sup> Ao longo do texto, Passetti problematiza o conceito de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos e pressupõe uma organização harmoniosa e perfeita das relações e regras que se inscrevem no cotidiano e na sociedade e desconsidera, invalida e invisibiliza outras estruturas e organizações familiares existentes e as ramificações disso com o trabalho e condições de vida.

Não basta que as crianças sejam integradas entre os adultos, é necessário que, por elas mesmas, sejam um pivô em torno do qual sua organização gravite; que, na ordem societária, elas ocupem um lugar e exerçam uma função 'central'. É a isto que denomino 'a função maior' e insubstituível da infância, ainda que a palavra 'maior' não seja de fato a mais apropriada se lhe damos o sentido atual de 'um maior', como se houvesse uma glória para a criança que torna-se rapidamente um pequeno adulto (o que Fourier, bem entendido, recusa, afirmando, ao contrário, uma retardamento na puberdade em Harmonia). (SCHÉRER, 2006a, p. 32 GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 13, grifo dos autores).

É possível tecer aproximações na defesa que Fourie e Schérer fazem da infância maior, contra a tutela e o controle do adulto na escola, que obstaculiza a construção de autonomia e liberdade, primordiais para a formação política de estudantes e à construção de coletivos, uma vez que tais teóricos defendem a emancipação das crianças sem relegar a importância dos adultos. Todavia, a concepção desta intervenção é destacada pelo *ir junto* (GALLO, 2018; 2019a) e isso implica necessariamente compreender

Infância maior porque não tutelada, com seu papel próprio e ativo no meio social do qual é parte integrante. Na concepção fourierista, a infância não é uma fase preparatória do ser humano para se tornar adulto, assim como a velhice não pode ser vista como uma preparação para a morte. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 13).

Especificamente situado na dimensão da *governamentalidade democrática* (FOUCAULT, 2008) como instrumento de controle e poder legitimados e, considerando a fragilidade histórica e temporal da democracia brasileira, composta por curtos períodos e atravessada por ditaduras e golpes, é urgente o aprimoramento desse conceito e, sobretudo, de seu exercício prático-coletivo, vinculado ao papel social da criança, do adolescente e do jovem.

Nesse ínterim, as problematizações em questão pretendem contribuir na qualificação de relações democráticas no âmbito escolar, com ações que estimulem o senso de pertencimento dos estudantes, à medida que passam a atuar na escola, física e afetivamente, sem precisar de consentimento ou permissão para fazer parte de algo, visto que já o são. E assim, fomentar a construção coletiva de estratégias baseadas em princípios libertários de coletividade, autogestão, autonomia, liberdade, reciprocidade e livre associação, para subsidiar a atuação cidadã na escola e na sociedade como prioridade à efetivação “[...] de uma emancipação da infância que, mais do que ser tomada como sujeito de direitos, uma infância cidadã, pode ser erigida à condição política de igualdade com os adultos, não sendo por eles tutelada.” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 16). Tais princípios incidem diretamente nos processos de ensino-aprendizagem articulados à vida dos estudantes como exercício de cidadania e na construção da coletividade

que integra e preserva as subjetividades dos sujeitos e busca a superação das desigualdades sociais, desafios importantes da atualidade, nutridos a partir da “[...] *coragem obstinada* de crianças e jovens, que ousam viver seus desejos de forma ingovernável [...]” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 16, grifo dos autores).

Dito isso, esta discussão é relevante por trazer o estudante como centralidade, tanto como objeto do estudo, como a partir da análise de vivências e práticas que constituíram o processo de formação política nos grêmios na RMEF e no entrecruzamento das narrativas estudantis. A sistematização e reflexão desses elementos pode se desdobrar na qualificação e ampliação do processo formativo de profissionais e estudantes, com foco na autonomia, liberdade, auto-organização e autogestão, priorizando a atuação direta e democrática dos estudantes.

Nesse viés, reconhecemos e consideramos o contexto pesquisado a partir do contato com as experiências vividas e em interlocução com as narrativas dos estudantes, numa perspectiva descritiva e dialógica para compreender o humano através da dimensão educacional em seu universo de significados, sem o compromisso de assinar uma verdade única, antes “[...] compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural.” (TOZONI-REIS, 2010, p. 117).

Tal conceito dialoga diretamente com as fontes documentais da SME,<sup>24</sup> que retratam a formação política de estudantes no processo de constituição dos grêmios estudantis, quais sejam: vídeos dos Encontros de Grêmios Estudantis<sup>25</sup>; programação dos encontros; avaliações descritivas realizadas nos encontros por estudantes e profissionais; avaliações online realizadas por estudantes e profissionais em outros espaços formativos; ementas das formações com os articuladores dos grêmios e dos encontros de estudantes; relatórios e publicações institucionais que contemplam e subsidiam o tema em questão<sup>26</sup>. Além disso, nos debruçamos nas publicações institucionais que retratam o processo formativo por meio dos grêmios estudantis, quais sejam: *Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação* e *Diário de uma transformação*.

A compreensão de documento que se imprime nessa análise perpassa pelo que Le Goff (1990) chama de documento-monumento, ou seja, documento como corporificação, montagem e forma que solidifica um determinado tempo histórico, traduzindo tal processo junto às marcas de quem o produziu, perpetuando-se e sobrevivendo para além desse tempo, por isso pode ser compreendido enquanto monumento, como memória coletiva.

Realizamos uma revisão de literatura preliminar com a palavra-chave *grêmio estudantil*, com recorte de 2010 a 2022 no site de periódicos da

---

<sup>24</sup> O acesso e uso aos documentos foram autorizados pela PMF/SME.

<sup>25</sup> São quatro vídeos produzidos pela TV Vento Sul a cada encontro de grêmios. Os mesmos estão disponíveis no Youtube e também no site da PMF/SME/DEF. Segue o link pelo Youtube em ordem cronológica: Novembro 2018, Maio 2019, Agosto 2019 e Novembro 2019.

<sup>26</sup> Tais como propostas curriculares, normativas e orientações oficiais da RMEF, e outros documentos, pesquisas sobre a RMEF, citados e referenciados.

CAPES e, na data de 12/05/2022, encontramos uma dissertação de mestrado na área da psicologia realizada no ensino médio e 18 artigos sobre o tema na área da educação. Desses 18 estudos, nove se relacionavam ao ensino médio e cinco não explicitaram a idade/série dos estudantes, dado esse que nos chama a atenção, uma vez que este é um marcador importante para compreender os processos de participação e organização estudantil no contexto escolar. Visto que a caracterização etária/ano pode desencadear dados relevantes em estudos com este tema que parece ter concentração no ensino médio, além de expressar certo descuido com a identificação dos sujeitos, sendo eles estudantes.

Diante do exposto e considerando que o trabalho se deu, com maior adesão de turmas do 6º ao 9º ano, mas conta também com a participação de algumas escolas com estudantes de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, os resultados dessa revisão nos levam a perceber o caráter significativo que toma a experiência de formação e constituição dos grêmios estudantis na RMEF, circunscrita por tal faixa etária e pela centralidade do estudante como objeto de estudo na análise das vivências e práticas tecidas à luz das narrativas estudantis. Acredita-se que esses elementos reforçam a relevância da temática e suscitam a ampliação de estudos, tendo como campo os anos iniciais do ensino fundamental. Cabe explicitar que a participação dos estudantes na formação dos grêmios se deu por adesão, era estendida a todos os estudantes a partir do 1º ano, não havendo restrição de participação vinculada à faixa etária.

Diante disso, direcionamos o olhar para a formação política de estudantes via grêmios estudantis, na análise de como se deram os encontros, sua estrutura, os conteúdos das oficinas integradas, buscando nos relatos de experiências dos estudantes e nos registros disponíveis, remontar e compreender o caminho percorrido e quiçá retirar dessa experiência reflexões para qualificar e dar sequência às ações formativas, com ênfase na auto-organização e autogestão estudantil, a fim de contribuir na formação crítica de estudantes capazes de reconhecer e atuar diante das situações cotidianas e mobilizar ações coletivas para uma vida social mais plena, equânime e democrática.

No capítulo que segue, traçamos o percurso de alguns movimentos históricos das juventudes vinculados à atuação coletiva, política e auto-organizada, que parte do âmbito mundial, perpassa pelo Brasil e depois apresenta uma experiência local a fim de pensar as práticas pedagógicas e a escola, problematizando o autoritarismo e a centralidade do adulto nas decisões e na organização escolar, numa reflexão com os princípios libertários como mobilizadores da formação política de estudantes com autonomia e liberdade. Contemplando a América Latina, trazemos a experiência em Oaxaca que, embora trate de um movimento de autogestão de professores, dialoga substancialmente com os princípios deste estudo e pode elucidar inspirações ao pensar a fusão do não autoritarismo adulto com a auto-organização estudantil, como projeto educacional. No capítulo 2, o objetivo foi fazer uma breve apresentação sociológica e conceitual das juventudes e sua importância na esfera social, cultural e política e, nesse

passo, fazer uma análise não normativa de Maio de 68, buscando suas bases nos princípios libertários e ramificações na Comuna de Paris. Essa análise traz a autogestão e a auto-organização estudantil como basilares nas repercussões de Maio de 68 na França, no mundo e no Brasil. No capítulo 3 é apresentada a experiência de formação política de estudantes nos grêmios estudantis na RMEF numa análise da organização e estrutura dos encontros, em interlocução com as narrativas estudantis para retratar o vivido, ao passo que problematiza o autoritarismo e a centralidade do adulto na escola e nas relações pedagógicas, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da autonomia e da auto-organização estudantil como condição inerente da educação crítica, emancipadora e democrática. Isso implica refletir sobre o papel da escola e dos educadores e problematizar se as escolhas teórico-metodológicas estão alinhadas com esse projeto educativo. No capítulo 4, são traçadas algumas considerações sobre a relevância da formação política de estudantes na escola pública e a defesa de tal formação centrar-se nos princípios libertários de autonomia, liberdade, coletividade e da educação integral, sem que isso seja sinônimo de homogeneização dos sujeitos, assim como refletir sobre o papel dos educadores em *ir junto* (GALLO, 2018; 2019a) e a dinâmica escolar nesse contexto. A partir da construção da liberdade em oposição ao autoritarismo, discute-se as relações de poder e lança-se alguns apontamentos sobre os libertários e ramificações na Comuna de Paris. Essa análise traz a autogestão e a auto-organização estudantil como basilares nas repercussões de Maio de 68 na França, no mundo e no Brasil. No capítulo 3 é apresentada a experiência de formação política de estudantes nos grêmios estudantis na RMEF numa análise da organização e estrutura dos encontros, em interlocução com as narrativas estudantis para retratar o vivido, ao passo que problematiza o autoritarismo e a centralidade do adulto na escola e nas relações pedagógicas, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da autonomia e da auto-organização estudantil como condição inerente da educação crítica, emancipadora e democrática. Isso implica refletir sobre o papel da escola e dos educadores e problematizar se as escolhas teórico-metodológicas estão alinhadas com esse projeto educativo. No capítulo 4, são traçadas algumas considerações sobre a relevância da formação política de estudantes na escola pública e a defesa de tal formação centrar-se nos princípios libertários de autonomia, liberdade, coletividade e da educação integral, sem que isso seja sinônimo de homogeneização dos sujeitos, assim como refletir sobre o papel dos educadores em *ir junto* (GALLO, 2018; 2019a) e a dinâmica escolar nesse contexto. A partir da construção da liberdade em oposição ao autoritarismo, discute-se as relações de poder e lança-se alguns apontamentos sobre os limites da democracia representativa.





# 2

## **JUVENTUDES, MAIO DE 68 E EXPERIÊNCIAS LIBERTÁRIAS: UMA ANÁLISE NÃO NORMATIVA**

É muito importante não ter um líder e todo mundo trabalhar junto pra tomar decisões e cada um fazer seu papel. (Depoimento de Maria Clara, EBM Beatriz de Sousa Brito - Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 93).

**P**ara discutir juventudes<sup>27</sup> a partir de uma perspectiva social e crítica, é preciso abrir espaço para a imersão na experiência autônoma, não linear e heterogênea dos jovens, nas dimensões subjetivas, públicas e coletivas, podendo alcançar proporções políticas e culturais. Sem pretensão de esgotar a análise da complexa trajetória da sociologia da juventude, nos ocuparemos na elucidação de alguns elementos que auxiliam a compreensão da juventude na contemporaneidade.

Bourdieu (1983), Groppo (2004), Mannheim (1961) e Pais (1993) compreendem que a especificação de juventude<sup>28</sup>, defendida pela teoria estrutural-funcionalista, como uma fase estanque, natural, situada física e etariamente vinculada à preparação para a vida adulta, na qual a socialização é o grande objetivo, está ultrapassada. Podemos inferir que tal concepção caminha palmo e passo na dimensão do *governo das infâncias* problematizado por Gallo e Limongelli (2020), ou seja, caracteriza-se pela garantia de direitos vinculados ao controle de comportamentos, numa lógica social assentada em desigualdades, visto que, por princípio, as ignora. Segundo Bourdieu (1983, p. 1), “As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter [sic] em seu lugar.” Groppo (2004), na esteira desses teóricos, contraria a rigidez funcionalista ao explicitar os princípios da *dialética das juventudes* que reconhece os marcos físicos e temporais como elementos comuns, marcados, por exemplo, pela puberdade<sup>29</sup>, porém sinaliza veementemente que é preciso superá-los. Sobre isso alega que

Mesmo sendo capaz de levar em conta o caráter social e histórico das juventudes, a concepção funcionalista acaba decaindo nos defeitos do cientificismo e do ‘naturalismo’, que em tudo buscam padronização e equilíbrio sistêmico – concebendo a sociedade como um ‘organismo’ e as relações sociais como fenômenos naturais. (GROPPPO, 2004, p. 14, grifo do autor).

<sup>27</sup> Groppo (2015, 2017) sistematiza as principais teorias sociológicas da juventude e as apresenta em três vertentes: 1. teorias tradicionais (sendo a principal a estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons e Eisenstadt); 2. teorias críticas (geracional e corrente classista, representadas por Karl Mannheim, Erik Erikson e Stuart Hall e Tony Jefferson) e 3. teorias pós-críticas (pós-modernistas, pós-estruturalistas e segunda modernidade, representados por François Dubet, Alain Touraine, José Machado Pais, Diana Krauskopff, Helena Abramo, Marília Spósito, Juez Dayrell e Paulo César Charrano, entre outros).

<sup>28</sup> A preocupação com a juventude pode ser datada a partir do século XVIII, quando o jovem passa a ser visto como cidadão a partir de seu comportamento considerado problemático. Então, a ideia de delinquência passa a dar os contornos das reflexões sobre juventude tanto para o estabelecimento de direitos, quanto na investida de controle social. O “aparecimento da juventude” como categoria social culmina e se relaciona com o capitalismo moderno, agudizado na Revolução Industrial que “[...] gerou transformações sócio-econômicas profundas como o intenso êxodo rural, crescimento urbano, expansão do trabalho fabril e o emprego de mulheres, crianças e adolescentes no trabalho industrial etc. Tais transformações colocaram na ordem do dia a questão social, e, por decorrência, o ‘problema juvenil’.” (ZAN, 2013, p. 190, grifo da autora). No Brasil, essa abordagem como categoria de estudo se deu a partir dos anos 90 (GROPPPO, 2017).

<sup>29</sup> Segundo Pais, (1990, p. 148, grifo do autor) “[...] muito embora a puberdade, em si, seja um processo biológico universal, a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objecto de ‘consciência social’.”

E, para além da superação desses elementos, tal dialética considera a juventude como uma construção social que não está dada e, por isso, precisa ser analisada e discutida, também, a partir de diferentes marcadores sociais (gênero, etnia, classe, nacionalidade, etc.) vinculados aos condicionantes históricos, visto que é insuficiente, reducionista e distante do real afirmar que um grupo de pessoas partilham as mesmas experiências e necessidades por terem a mesma faixa etária, ainda que alguns interesses e identidades possam ser reconhecidos como culturas juvenis<sup>30</sup> (PAIS, 1990, 1993).

Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos 'estruturante' das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou *grupos etários homogêneos*, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude. (GROPPO, 2004, p. 11, grifo do autor).

E, mesmo que alguns elementos possam ser comuns e compor uma identidade "universal" de juventude, é preciso considerar que as culturas juvenis são atravessadas pela interferência dos marcadores sociais, das representações sociais e culturais dominantes (PAIS, 1990) e do apelo da *indústria cultural*<sup>31</sup> de consumo que se apropria de signos da juventude e os vende como um elixir, e o "espírito jovem" ou o estilo jovem já não é mais correspondente a um grupo social e sim a quem pode comprá-lo ou mantê-lo. Entende-se que as escolhas e as *trajetórias biográficas* (PAIS, 1990, 2017) dos jovens são distintas e variadas, com possibilidade de liberdade e autonomia existentes ou nulas, conscientes ou inconscientes. Não obstante, dessa imposição identitária sociocultural cerceada e controlada, segundo Groppo (2004, p. 14) "[...] nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais." O conceito de juventude defendido por Groppo (2015) se

---

<sup>30</sup> De acordo com Pais (1990) cada corrente sociológica define a cultura juvenil conforme os significados e valores que defende, sobretudo, todas consideram os processos de socialização e da cultura dominante. Não obstante, Pais enfatiza a importância de um conceito mais dinâmico e relacionado aos modos de vida e ao cotidiano, imprimindo um sentido mais sociológico.

<sup>31</sup> Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento* elaboram o conceito de indústria cultural cuja edição de 1947 circulou "[...] em grande número de cópias-piratas entre os estudantes e rebeldes de 68. Desde o fim da década de 50, Adorno valorizaria progressivamente suas intervenções públicas, em debates com os estudantes radicais junto a Habermas, com os movimentos sociais e sindicatos, com Oskar Negt, influenciando o Cinema Novo alemão, com Alexander Kluge etc." (MAAR, 1995, p. 13). O conceito de indústria cultural se coloca "[...] como caracterização social objetiva da perda da dimensão emancipatória gerada inexoravelmente no movimento da razão. Por esta via, a 'razão' também seria caracterizada em termos sociais objetivos, e não 'teoricamente', no plano da 'consciência' ou do 'esclarecimento', ou seja, do conhecimento por oposição à ignorância etc. [...] reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social." (MAAR, 1995, p. 20-21, grifo do autor).

aproxima dos demais autores com quem estamos tecendo aproximações e diálogos, ao que importa dizer que

[...] a juventude não é 'etapa de desenvolvimento com estrutura fechada', mas sim 'território de passagens, de experimentações', que pode levar à condição adulta ou não. Neste território que é a juventude, diferentes linhas de subjetivação percorrem e concorrem entre si. Nele, podem ser vividas diferentes experiências. (PERES, 2013, p. 54 *apud* GROPPPO, 2015, p. 571, grifo do autor).

Faz mais sentido pensar a constituição social do sujeito a partir de sua realidade, do seu cotidiano, ao invés de eleger um marcador universal. Por isso nos referimos a juventudes, contrapondo-nos a uma categorização fechada e estanque, validando sua heterogeneidade como parte de um movimento cíclico de relações e experiências cambiantes dos jovens, de maneira a

[...] considerar os diferentes modos de viver a condição juvenil e a experiência geracional, não apenas pelas desigualdades de classe, mas também pelas desigualdades e diferenças étnico-raciais, nacionais, regionais, de gênero, de opção sexual, religiosa etc. As teorias pós-críticas radicalizam a valorização da diversidade. (GROPPPO, 2015, p. 572).

Consideram-se as mudanças relacionadas à ideia de geração, implicadas na superação ou avanço de uma para a outra, expressos por movimentos ou conflitos geracionais, mas também em suas similitudes. Para compreender isso, Mannheim cria a categoria de análise *unidade geracional* que prevê vínculo, participação e prática coletiva, enfatizando que não bastaria ser da mesma geração para pensar e agir do mesmo modo.

As unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado. O nascimento em um contexto social idêntico, mas em um período específico faz surgirem diversidades nas ações dos sujeitos. Uma outra característica é a adoção ou criação de estilos de vida distintos pelos indivíduos, mesmo vivendo em um mesmo meio social. Em outras palavras: a unidade geracional constitui uma adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional. Mas, a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a ditadura militar no Brasil), fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional. (WELLER, 2009, p. 7-8).

Mannheim, o precursor do estudo da juventude pela ótica sociológica, defende que mais importante que a análise das especificidades de um grupo

social, é preciso perceber que “A composição de gerações é, portanto, um processo sociogenético contínuo, no qual estão envolvidos, tanto grupos concretos, como a experiência adquirida em contextos comunicativos, entre outros, aqueles disponibilizados pelos meios de comunicação.” (SCHÄFFER, 2003, p. 66s *apud* WELLER, 2009, p. 8). Ele se opõe à ideia de dicotomia entre uma geração e outra, defende as releituras e reinterpretações como um processo dinâmico intergeracional. Alerta que deve se considerar as intenções primárias e formativas de grupos concretos, pois para Mannheim essa intenção é que tende a definir ou balizar as práticas geracionais, quer elas se efetivem ou não.

As discussões centradas na teoria da modernidade tardia (HARVEY, 1992), enfatizam as rápidas mudanças relacionadas às formas de socialização e aos valores líquidos (BAUMAN, 2001), denunciando a precarização das juventudes e ampliando sua concepção como problema social. Alguns elementos dessa precarização (CALVO, 2005 *apud* GROPPPO, 2015; PAIS, 1990) seriam o prolongamento da juventude frente às dificuldades econômicas em sair da casa da família e ter autonomia sob sua própria vida; a juvenilização ser algo possível e cambiante a qualquer pessoa, na perspectiva do estilo ou do desejo; o prolongamento da escolaridade; a precocidade das relações sexuais e a perda de sentido da própria juventude. Tais elementos não são fechados, mas nos ajudam a refletir sobre as questões e contradições das juventudes de modo mais alargado e em suas relações, propondo e convocando o jovem e as instituições que se ocupam das juventudes, na difícil tarefa de lidar com os tempos internos e externos.

Os jovens detinham as decisões cruciais para seu futuro, ainda que à custa de um enorme poder dos adultos, que reprimiam a sexualidade juvenil e restringiam o consumo dos jovens. Nos dias atuais, em contrapartida, segundo Calvo, os jovens aumentaram seu poder nos conflitos geracionais, bem como sua capacidade de consumo e gratificação sexual, mas perderam muito da capacidade decisória sobre seu futuro. As escolhas relativas à carreira, ao emprego e ao lar são precárias, provisórias e incertas. (GROPPPO, 2015, p. 574).

Significa dizer que, mesmo que se tente de algum modo identificar ou conceituar a juventude na perspectiva social e crítica, ainda assim, isso é muito desafiador. Todavia, podemos afirmar que fazem parte dos movimentos das juventudes as contradições e os paradoxos geracionais não lineares. De modo que as divergências e separações investidas pelos jovens devem ser percebidas como resistência, numa valorização às singularidades necessárias para romper com a tradição de modelos e discursos normativos que tendenciam à “[...] subjetivação de jovens dóceis, úteis, submissos e coniventes com as biopolíticas regulatórias que incidem sobre seus corpos, desejos e prazeres [...]” (PERES, 2013, p. 58 *apud* GROPPPO, 2015, p. 571). Fazemos coro que

Há de se fazer o estímulo às singularizações, promovendo as variações e descontinuidades nos processos de subjetivação, permitindo a emergência de novos sujeitos e outras posições éticas, estéticas e políticas que favoreçam a multiplicidade. (GROPPO, 2015, p. 571).

Esses princípios e os argumentos do jovem como ser social servem de mote para uma estrutura política e sociocultural que possibilite ao jovem fazer suas escolhas de vida; participar ativamente dos espaços e decisões políticas como segmento social, refutando a concepção de uma fase esquizofrênica do desenvolvimento humano, na qual não lhe é conferida validação. Ou, ainda, para criar desvios a políticas para a juventude que façam alusão a valores sociais e à atuação política, porém se curvam à lógica do mercado financeiro e subvertem e reduzem a defesa e garantia de direitos por serviços, dentro de pautas já prontas, coroadas de consenso (GROPPO, 2016). Reconhecidamente, e esperamos apontar nos subcapítulos que seguem alguns caminhos, o diálogo e a construção política, coletiva e democrática é um grande desafio, todavia deve ser buscado exaustivamente.

### **2.1 REPERCUSSÕES DE MAIO DE 68 NO MOVIMENTO ESTUDANTIL MUNDIAL E BRASILEIRO**

Pode-se perceber nas juventudes a busca do reconhecimento de si no mundo, que na concepção de Walter Benjamin é expressa pela contradição da “[...] relação entre as gerações e sobretudo sobre sua concepção da juventude como um momento com uma importância em si e que serviria como autoafirmação e resistência à imposição da visão de mundo dos adultos.” (SELIGMANN-SILVA, 2015, p. 8). E, como vemos em diferentes tempos históricos e sociedades, trata-se de um segmento com maior propensão ao espírito combativo e questionador da ordem vigente, expressando com diferentes linguagens seus desejos, militando para que seus direitos e pautas sejam atendidos, assim como é possível identificar a defesa pelo bem comum.

É preciso admitir que tais dinâmicas das juventudes brotam à revelia de prévia organização institucional ou validação social, imprimindo em seu processo princípios libertários como auto-organização, autogestão, cooperação, coletividade, autonomia, liberdade, reciprocidade e livre associação. As relações internas e externas entre grupos sociais de jovens distintos e suas relações com o universo adulto, promovem contradições ao mesmo passo em que forjam sua própria constituição, à medida que negam, reafirmam, reproduzem ou reinventam modos de atuação.

Visto que, “A juventude está em disputa justamente porque ela é o setor capaz de calar a contrarrevolução conservadora e abrir os caminhos para uma revolução popular.” (CENTELHA, 2019, p. 73). É pertinente dizer que estamos nos referindo a uma juventude que sofre na pele os efeitos

da morte, da violência e da negação da vida e por isso “[...] aprendeu a não esperar nada.” (CENTELHA, 2019, p. 72). Essa juventude que levanta a bandeira do bem comum, do respeito à diversidade, à equidade e provoca transformações mesmo em espaços guiados e cerceados pela lógica do controle, da criminalização e da negação de liberdades.

Estamos nos referindo a essa juventude que vai às ruas carregando a bandeira e o espírito de justiça social, expressos nos ideários franceses da Comuna de Paris e de Maio de 68, mundo afora. Que reclama por liberdade, igualdade e solidariedade, trazendo à tona os ideais libertários de coletividade, antiautoritarismo, mutualismo e reciprocidade fundamentais a fim de compor uma sociedade heterogênea, livre para associações e organização por interesses.

Tais ideais não coadunam com a manutenção de uma sociedade que julga e sentencia corpos por suas cores, gênero, nacionalidades ou crenças. Essa juventude que carrega certo desejo de ser ingovernável (CENTELHA, 2019), pelo desejo maior de ser livre, pela possibilidade de viver plenamente, sem padrões que limitem ou cerceiem sua identidade na construção de vínculos e expansão desses valores para o coletivo social. Nos contornos de uma identificação de juventudes que queremos manter proximidade: “À juventude, ‘militante’, ‘utópica’ e cultivadora da ‘solidariedade’ dos anos 60 e princípios da década de 70, a *doxa* dominante contrapõe uma juventude mais ‘céptica’, ‘pragmática’ e ‘individualista’.” (PAIS, 1990, p. 144, grifo do autor).

A tomar como marco internacional os acontecimentos de Maio de 1968 na França, fica evidenciado que tais repercussões alcançaram outros países como EUA, México, Itália, Alemanha e Brasil, e até hoje ecoam resquícios dos manifestos de estudantes e operários franceses que confrontaram os rumos econômicos, culturais e políticos vinculados ao modelo capitalista e à sociedade de consumo, num posicionamento contrário à centralidade, ao autoritarismo e à ordem hierárquica.

Recorremos à Ferreira (2018) para analisar o advento de Maio de 68, compreendendo-o mais como uma consequência histórica de um processo político, social e cultural do que um evento efêmero; é, antes, a soma de insatisfações e mobilizações provocadas por guerras e pós-guerras, que acumularam inumeráveis mortes e significativa destruição planetária. Esse cenário degradante impulsionou, entre outras coisas, a busca pela independência dos países colonizados. Pontuamos a seguir alguns desses conflitos (FERREIRA, 2018; COSTA, 2011; LÖWY, 2008) e as implicações que suscitaram nas juventudes para então adentrar em Maio de 68.

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), emergiram movimentos legítimos de independência, em especial, na África e na Ásia, que inflamaram as relações econômicas de escravidão e exploração colonial mantidas pela França, eclodindo a guerra da Argélia (1954-1962). Frente à soma exorbitante de argelinos mortos, a juventude francesa se levantou contra a postura do Estado francês. Em condições semelhantes, a guerra do Vietnã (1959-1975) fez aflorar nos jovens estadunidenses o movimento de contracultura em defesa de relações mais livres e igualitárias entre homens

e mulheres, expressas na divisão do trabalho e na arte. Tais valores foram celebrados no Festival *Woodstock* (1969) com a máxima do “faça amor, não faça guerra.” Ademais, é preciso citar o movimento de afro-americanos somado a essa luta e na organização de protestos e reivindicações por igualdade racial. Nesse contexto global turbulento e sanguinário, a revolução cultural chinesa (1966), que iniciou dentro dos mesmos preceitos e bandeiras de luta, tomou outros rumos e foi cooptada pelo totalitarismo e radicalismo de Estado, o que nos mostra que a construção de pautas coletivas por si só não garante a condução de um processo fiel às bases, e pode ser corrompido e transformado em perseguição, terror e morte.

Partindo desse panorama um pouco mais ampliado, que retrata as disputas políticas e econômicas, circunscritas às custas dos anos dourados do capitalismo<sup>32</sup> retomamos o movimento de Maio de 68. A emergência de uma nova sociedade eclodia e, muito embora o movimento estudantil francês não tivesse propriamente uma ideologia política determinada, as disputas estavam centradas nas formas de organização<sup>33</sup>. A União Nacional de Estudantes da França (UNEF), criada em 1907, era proveniente do modelo de sindicalismo estudantil que igualava o estudante a um operário de produção intelectual. Nos idos de 60, esse modelo passa a ser criticado por suas limitações e contradições advindas do centralismo não democrático que burocratizam ações emergentes, por exemplo, em relação à Guerra da Argélia, a ponto de ser considerada uma organização contrarrevolucionária, comparada a um braço burocrático do Estado. (CONCEIÇÃO, 2018; PAIVA, 2021). A ruptura e desvinculação da UNEF resultam em novas e outras associações do movimento estudantil, implicados em problematizar “[...] a tipologia de funcionamento das instituições burocráticas do Estado: referimo-nos, bem entendido, a tudo o que diz respeito à política, à justiça, à educação, à saúde, à segurança social, à economia e à cultura.” (FERREIRA, 2018, p. 24).

Em 22 de março de 68, estudantes da Universidade de Nanterre-Paris X expressaram sua crítica ao sistema capitalista, ao Estado francês, às condições estudantis e em defesa de um estudante preso por manifestar-se contrário à guerra do Vietnã. A organização coletiva e orgânica dos estudantes deflagrou um movimento com marcas anarquistas, cujas causas eram as formalidades e ideologias partidárias ou sindicais, firmando posição na liberdade de expressão e no direito inalienável à vida. Os estudantes auto-organizados convocaram uma assembleia geral e, identificados com as ideias e práticas libertárias, deliberam por votação direta ações coletivas contra a burocracia universitária e a opressão policial. Um dos líderes da revolta de 22 de março recebeu um mandado judicial, fato que inflamou ainda mais o movimento estudantil francês, e uma greve na Universidade de Nanterre-Paris X foi deflagrada, instaurando-se como movimento social, chegando às portas da Universidade de Sorbone-Paris I, sendo totalmente

---

<sup>32</sup> Evidenciando as consequências e marcas nefastas do capitalismo para além dos seus ciclos de crise.

<sup>33</sup> Consultar Marcus Vinícius Costa da Conceição (2018). Os limites do sindicalismo estudantil francês e a auto-organização estudantil durante o Maio de 1968.

ocupada. Nessa ocasião, a ação da polícia prendeu 300 estudantes que, diante da represália, montaram barricadas e travaram um violento embate com a polícia. Expressivos danos resultaram em muitos feridos e centenas de estudantes presos. Os estudantes seguiram reivindicando liberdade sexual e igualdade de gênero, mais espaço nas decisões curriculares e a extinção de cursos que apresentavam uma formação marcada pela lógica do capital. Tais valores da luta estudantil somaram-se às pautas de trabalhadores e imigrantes e deram os contornos de uma pauta política, econômica e cultural, eclodindo uma greve geral em toda a França, de 13 a 27 de maio, terminando com a assinatura de acordos de conveniência entre centrais sindicais, empregadores e o Estado.

Estas são algumas facetas do que se denomina Maio de 68 enquanto movimento de resistência e protesto, inscrito em um embate político, social e cultural, encharcado de idealismo e utopia, pautado no anúncio e desejo da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O desejo de uma reorganização social macro, que alcançasse os modos de produzir conhecimento e cultura e adentrasse no âmbito das relações pessoais e de trabalho, acabou sendo suprimido pela concessão de alguns direitos e negociatas por parte dos sindicatos e patrões, o que Ferreira (2018, p. 30-31) denomina como “[...] certa pacificação das relações entre as massas trabalhadoras, o Estado e o capital, a normalização da vida cotidiana tornou-se um fato nas empresas, nas instituições e organizações do Estado, ao ponto das greves perderem o seu impacto [...]”. De modo pontual e isolado, o movimento de greve, resistência e embate seguiu o mês de junho afora, marcado pela violência e intervenção policial. Ainda assim, reconhecidamente, a greve geral auto-organizada de Maio de 68 cavou conquistas no aumento do salário, melhoria das condições e diminuição das horas de trabalho, acarretando mudanças de postura dos sindicatos, patrões e do Estado.

Em geral, as análises históricas de Maio de 68 são feitas a partir “[...] de ideologias normativas da democracia representativa, onde não cabem reivindicações ou mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais se não tiveram o selo da institucionalização e da normalização do Estado e do capitalismo.” (FERREIRA, 2018, p. 34-35). Essa lente reduz e turva o conceito e a prática democrática, deprecia e relega a centralidade da utopia revolucionária e do caráter autogestionário, propulsores de todo esse movimento; por isso nos ocupamos até aqui em trazer elementos para compreender Maio de 68 para além de um fenômeno estanque e isolado e, mais que tudo, sair da superfície dos fatos e adentrar nas bases e influências de sua organização para mirar, a partir disso, as implicações vindouras, tanto na França como no mundo. Mesmo não alcançando a tão desejada mudança no sistema político e econômico, a partir daí, transbordaram reorganizações nos modos de viver, repercutindo expressivamente nas relações sociais, culturais e escolares, tangenciando heterotopias.

Outra resposta importante pós Maio de 68 foi a fundação pelo então ministro da educação, Edgar Faure, do Centro Universitário Experimental de Vincennes. Não sem disputas e conflitos dentro do próprio governo, a

pretensão era neutralizar estudantes e professores com ideias e práticas revolucionárias, tendo controle e visibilidade de suas ações. O que, por outro lado, permitiu a associação desses mesmos sujeitos refletir sobre a reestruturação da emancipação social, e “[...] transformaram esta experiência num laboratório revolucionário experimental de utopias educacionais e pedagógicas.” (FERREIRA, 2018, p. 36). Faure conduziu uma considerável reforma universitária e, a exemplo dessa reorganização, foi permitido acesso aos trabalhadores que não haviam completado seus estudos. Nesse terreno fértil de resistência, utopias e promissoras teorias, personalidades como Gilles Deleuze, Michel Foucault, François Châtelet, Jacques Lacan, René Scherér, Madeleine Rebérioux, dentre outros, integraram como professores desse projeto acadêmico. Na década de 70, o amadurecimento das experiências do Centro Universitário Experimental deu espaço à criação da Universidade de Vincennes-Paris VIII, na qual o conhecimento era discutido a partir da crítica ao capitalismo e tinha a emancipação social como horizonte.

Assim, seguem os prolongamentos históricos de Maio de 68, reconhecidamente liderado pela juventude e que alcançou repercussões consideráveis no âmbito educacional, tanto quanto à forma de organização das aulas quanto da relação entre professores e estudantes.

As relações hierárquicas baseadas na autoridade formal foram quase sempre abolidas, a transmissão de conhecimentos deu lugar a uma aprendizagem generalizada entre ambos e, ao mesmo tempo, a democracia direta e a autogestão eram atributos dos professores e estudantes. Os exames e testes foram abolidos, sendo que a avaliação de cada disciplina era outorgada pela presença física e discussão de textos. A prática pedagógica da Universidade de Vincennes-Paris VIII em algumas áreas científicas era de tal modo radical que, na disciplina de Sexologia, as aulas teóricas eram, por vezes, conjugadas com experiências sexológicas entre estudantes. (FERREIRA, 2018, p. 38).

O que buscamos defender aqui, a partir dos ecos de Maio de 68, são os ganhos sociais e a responsabilidade que temos, no âmbito educacional e pedagógico, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental, em estimular e dar espaço de modo contínuo a ações para que os estudantes percebam e se apropriem de seu papel social e político e atuem enquanto segmento importante da sociedade. Nutrir propostas e práticas pedagógicas que estão para além da reprodução de fatos e conteúdos de forma desarticulada e descontextualizada, comprometidas com o desenvolvimento do pensamento crítico, com a construção de fundamentação e relevância diante dos processos da vida, individuais e coletivos, são funções que a escola, enquanto organização social, deve estar implicada. Tais propostas se contrapõem ao que Zygmunt Bauman (2001) chama de liquidez de valores éticos, que se traduzem no distanciamento das relações afetivas, seguras e saudáveis, enquanto faces de nossa sociedade moderna, circunscrita ao

consumo inconsciente e desordenado, que avulta a superficialidade como novos e rasos valores que ditam processos econômicos, sociais, culturais e o papel da política. De modo que o conhecimento, a educação e a escola, na perspectiva libertária (CORRÊA, 1998, 2006; FAURE, 2015; GALLO, 2007, 2012, 2018, 2019a, 2019b, 2021, 2022; GALLO e LIMONGELLI, 2020; GOLDMAN, 2007, 2019; MALATESTA, 1926; MOURA, 2021; ROBIN, 1989, TRAGTENBERG, 1990, 2002a, 2002b, 2003, 2004), pode favorecer aos estudantes a ampliação de repertórios e potencialidades, balizados pelos princípios de autonomia e liberdade e que subsidiem escolhas e relações saudáveis para deliberações sociais equânimes.

Diante dessa discussão, podemos evidenciar (FERREIRA, 2018) que as reformas educacionais, a contestação sobre a limitação da estrutura estatal e sindical frente aos direitos e a autogestão dos estudantes e trabalhadores, aliado à crítica e à luta contra o modelo econômico capitalista, estão alinhados aos marcos e princípios anarquistas e deram sustentação ao movimento de Maio de 68. Como afirma Ferreira (2018, p. 44), “O sinal de Maio de 1968 no sentido da anarquia implica, assim, que nem o Estado, nem o capitalismo, nem o socialismo real, tal como existem, são coadunáveis com a emancipação social da espécie humana.”

Considerando os apontamentos feitos, que sublinham a construção de narrativas e lutas que assumem como centralidade as pautas dos estudantes, dos trabalhadores e do povo propriamente dito, e seguindo a digressão temporal que nos ocupamos em fazer aqui, no sentido de compreender os prolongamentos de Maio de 68, é oportuno citar a Comuna de Paris (1871) como um movimento antecedente à Maio de 68. A Comuna é marcada pela auto-organização popular, que assumiu o governo e, mesmo num curto período de tempo, subverteu a lógica de organização social, dando corpo, proporção e expressão a tantos outros movimentos coletivos anteriores, aos quais os princípios anarquistas e libertários de igualdade, liberdade e solidariedade são basilares.

Uma outra familiaridade entre o Maio de 1968 em França e a anarquia é bastante visível na auto-organização e na autogestão do espaço-tempo inscrito nos princípios e práticas da ação direta que já tinham sido testadas pelos anarquistas na Comuna de Paris de 1871, na Revolução Russa de 1917, no período do comunismo de guerra, entre 1917 e 1921, sobretudo com a formação de soviets nas fábricas, o movimento Makhnovista, a insurreição de Kronstadt e a coletivizações nos campos e nas fábricas dinamizadas pela revolução social na Espanha em 1936-1939. Mais do que vivificar estas experiências históricas do passado, o Maio de 1968 atualizou-as e reconfigurou-as no sentido para que tinha sido predestinadas. (FERREIRA, 2018, p. 43).

Seria interessante analisar os acontecimentos históricos de Maio de 68 e da Comuna de Paris sob o olhar e as mãos femininas<sup>34</sup>. Seja a mulher vestida de um papel teórico ou calçada de arma no fronte de batalha. Mesmo na atualidade, seguimos tentando descortinar a invisibilidade feminina na história contada e vivida, distantes desse ser um campo sem desigualdades ou subjugações. Todavia, diferentes estudos apontam que participaram da Comuna de Paris pessoas de diferentes ideologias e, inclusive, com perspectivas anarquistas distintas, sobretudo destacando-se o papel das mulheres tanto na propagação dos ideais quanto na luta armada. A exemplo de Louise Michel<sup>35</sup>, uma das libertárias mais conhecidas no mundo, professora militante e defensora da queda da monarquia, atuou para a instauração da república e de uma nova forma de organização social que diferisse do descaso do império francês, preocupado em se manter às custas do sangue, dos impostos e da miséria de seu povo.

A vitória da Prússia sobre a França (1870) impeliu a população de Paris a resistir e lutar pela república. Instaurou-se então o Governo de Defesa Nacional que não assumiu a resistência contra a invasão prussiana em curso em Paris. Esse fato mobilizou os parisienses a arrancar eleições, que se deram de forma cooptada e inflamou ainda mais as ideias revolucionárias junto ao povo que já se encontrava mais articulado com propostas e lideranças. Nesse clima e tentando uma aproximação “pacífica” com a Prússia, o próprio governo provisório francês autorizou a tomada de Paris e ocorreu o embate entre as tropas prussianas e a população; entretanto, os soldados não acataram a ordem do comandante de fuzilar a população, rebelando-se. Nesse cenário, a Guarda Nacional assumiu o governo e diante desse poder provisório para a organização de novas eleições, constituiu-se o Conselho da Comuna, com as mulheres exercendo um papel essencial para sua manutenção e organização. A república, constituída como parte da luta do povo, embora tenha sido uma transição importante, considerando o modelo de governo anterior imperialista, é percebida por Michel, que podemos chamar de porta voz da Comuna e seus companheiros, que a república popular esperada não se consolidaria. Tampouco o governo atual se comprometeu com as necessidades básicas da população e dos soldados, por isso seguiram levantando a bandeira de liberdade, igualdade e autogestão. Michel, nessa fase, compreende que “O governo, para ela, seria contrário à humanidade, como já afirmavam os anarquistas [...]” (MENDES, 2011, p. 40), aproximando-se cada vez mais das ideias libertárias. Em maio

---

<sup>34</sup> Apesar da autoria feminina não ser objeto desse estudo, parece-nos valioso demarcar a participação e atuação das mulheres tanto na produção literária ou teórica, quanto sua participação empírica de modo bastante ativo na época analisada, e nos parece ainda mais interessante isso aparecer com relevância na perspectiva anarquista, pois justamente a igualdade de gênero era uma das pautas, assim como em Maio de 68. Para adentrar nessas searas, destacamos a existência de importantes estudos que desvelam os acontecimentos da Comuna de Paris e de Maio de 68, sob a ótica de quem viveu e atuou neles, para além de uma análise histórica (sugerimos ver MICHEL, 1971 e MENDES, 2011). Esse tipo de produção nos interessa e dialoga com as narrativas estudantis que trazemos como elemento da análise.

<sup>35</sup> Louise Michel torna-se anarquista depois da Comuna, quando foi deportada. Afirma que foi na viagem de navio para a Nova Caledônia, sob influência de Nathalie Lemel (GALLO, 2022, informação verbal).

de 1871, sob as ordens de Thiers, Paris é atacada e o que se conhece como “semana sangrenta” foi um massacre e prisões de milhares de pessoas, liquidando a Comuna. Explicitados tais elementos, podemos perceber os antecedentes dos mesmos ideários em Maio de 68 sobre liberdade, igualdade e solidariedade entre homens e mulheres, demarcados na luta pela emancipação feminina, por condições dignas de vida e de trabalho para o povo e por participação política.

Desses movimentos, evidencia-se a expressiva participação das juventudes e nos parece pertinente inferir que o que cerceia a liberdade de ser e criar, fora do padrão hegemônico, limita a essência humana. E contra isso se levanta essa juventude, que na premissa dos sonhos coloca energia para não se deixar esvaziar ou subverter os valores da própria vida, tal qual uma lúcida desordem que se faz salutar para compor novos rumos às sociedades.

Nesse ínterim, ocupamo-nos das juventudes que expressam certo movimento político num viés progressista, socialista utópico ou libertário. Todavia, há outros movimentos de juventudes com tendências religiosas, culturais ou de outras vertentes políticas “[...] mas, invariavelmente, em tom inconformista, muitas vezes com caráter insurrecional e interpretando as ideologias naquilo que eram favoráveis ao voluntarismo, valorizando menos a experiência e mais a ‘experimentação’.” (GROPPO, 2004, p. 15, grifo do autor).

No conceito de *dialética das juventudes*, Groppo (2004) elucida a organização autônoma de grupos compostos por jovens, nas transformações revolucionárias das sociedades e a valorização pela experimentação como voluntarismo. Essa mudança evoca o imediatismo e a urgência da ação transformadora fundamental para as juventudes e se situa como elemento primordial nos conflitos geracionais, instigando avanço. Como elemento de contradição existente, ao mesmo tempo em que, a depender das vias que esse processo assume, também significa o conseqüente esvaziamento da sabedoria das gerações anteriores sem qualquer critério e se relaciona com o silenciamento da oralidade e das narrativas, cooptado pela indústria cultural e pelo mercado de consumo juvenil que se ocupa em difundir identidades homogêneas, desvinculadas do contexto político, social e cultural e se instaura como necessidade da própria modernidade para a *racionalização da vida social* (GROPPO, 2004).

De toda sorte, esse mesmo contexto provoca e possibilita novas formas de socialização não lineares para além de associações etárias, um aprendizado comum entre jovens e adultos com diferentes experiências. Pegamos carona com Larrosa (2002) que diz ser a experiência intimamente ligada ao sentido, de modo que ela não é qualquer coisa ou algo que se passa externamente, mas sim o que nos afeta e nos atravessa. Essa dimensão configura-se como uma fenda que se abre para experiências não institucionais, livres e libertárias.

## 2.2 ANARQUISMOS, EXPERIÊNCIAS LIBERTÁRIAS E AUTOGESTÃO NA EDUCAÇÃO

Na intenção de trazer um breve apanhado das diferentes perspectivas anarquistas e introduzir conceitualmente o leitor, ainda que tais discussões exijam aprofundamento e fôlego teórico e hajam outras possibilidades e ramificações, acreditamos ser importante tomar nota da sistematização feita por Paula (2008) a respeito da obra *A História das ideias e movimentos anarquistas* de Woodcock (2002), na qual espelha a pluralidade do anarquismo, como já pontuamos. Embora haja certo consenso na defesa em abolir o Estado, existem pensamentos e proposições distintas, divergências, inclusive, sobre a melhor forma de realizar e construir essa transição. Isto posto, pode-se considerar três escolas:

**[...] a individualista:** representada por Max Stirner na Europa e Josiah Warren nos Estados Unidos, essa escola defende uma irrestrita liberdade individual [...];

**a mutualista:** representada por Proudhon, ocupa uma posição intermediária entre o modelo individualista e o modelo socialista. Defende a liberdade individual e a singularidade do homem, mas propõe uma sociedade entre os produtores independentes para constituir e administrar associações voluntárias, financiadas pelo banco do povo. [...];

**a socialista,** que é composta por duas correntes: **a coletivista:** encampada por Bakunin, que propõe a fusão entre a teoria federalista de Proudhon (a organização livre dos produtores independentes) **e a teoria socialista** (propriedade coletiva dos meios de produção e abolição da propriedade privada), defendendo que cada um seja remunerado de acordo com o seu trabalho; e **a comunista:** defendida por Kropotkin e Malatesta, que adota a fórmula de Bakunin, mas vê uma compatibilidade entre anarquia e comunismo, defendendo que cada um participe com seu trabalho e seja remunerado de acordo com seus desejos e necessidades. (LUIZETTO, 1987 *apud* PAULA, 2008, p. 952, grifo nosso).

Segundo Costa (1980), no século XX, essas correntes desembocaram no

**[...] anarco-sindicalismo** representado por Rudolf Rocker [...] costuma apontar o sindicato como responsável pela organização da sociedade no lugar dos partidos políticos, mas frisando que esse sindicato seria diferente dos sindicatos tradicionais existentes, pois representaria a federação dos conselhos operários e não um órgão de defesa dos trabalhadores. (*apud* PAULA, 2008, p. 952-53, grifo nosso).

Sobre o anarco-marxismo, também não há consenso quanto a uma definição única, todavia nos parece pertinente destacar as considerações que Viana (2005) faz sobre o

[...] **anarco-marxismo** que se aproxima muito das idéias defendidas por Tragtenberg e que se caracteriza por: uma simpatia pelas teses conselhistas e luxemburguistas, ainda que se façam ressalvas ao anarquismo de Rosa Luxemburgo, que foi uma mulher de partido, mas fez uma defesa séria da liberdade política; uma leitura heterodoxa do marxismo, expressa na crítica da ditadura do proletariado e na afinidade com autores como Pannekoek, Korsch, Mattick, Makhaiski, Gorter e Bordiga; uma negação do papel de vanguarda do partido e do sindicato, que é considerado uma ideologia da burocracia; uma negação das experiências do socialismo real e da revolução bolchevique, em especial da burocratização nelas promovidas, rejeitando a necessidade de um período de transição entre o capitalismo e o comunismo; uma identificação entre o comunismo e a autogestão. (*apud* PAULA, 2008, p. 954, grifo nosso).

A autogestão defendida por Tragtenberg (SILVA, 2004; PAULA, 2008) trata da organização do trabalho pelos próprios trabalhadores, com foco na emancipação, por meio de conselhos e pela democracia direta. Nessa perspectiva, a gestão da educação se dá diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo, estudantes, profissionais e famílias, numa relação orgânica com a comunidade, ligada ao não autoritarismo e à pedagogia libertária, que sistematizam as ideias de Proudhon e Bakunin nas experiências de Robin, Faure e Ferrer y Guardia, tendo a liberdade como fim.

Tal princípio está intimamente relacionado com o conceito de *autonomia*: trata-se de construir uma comunidade — fábrica, escola, sociedade — na qual a gerência seja responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos que a compõem; em outras palavras, a autogestão consiste na constituição de uma sociedade sem Estado, ou pelo menos numa sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância político-administrativa heterônoma. (GALLO, 2007, p. 45, grifo do autor).

Fica compreendido que, na perspectiva anarquista, o Estado representa a maior parte dos problemas sociais por institucionalizar o poder e atuar com autoritarismo, controle e coerção, numa relação hierarquizada e não dialógica, colocando seu aparato na manutenção do *status quo*, do lucro e da permanência de quem detém poder e domínio financeiro, sejam pessoas, empresas ou culturas que perpetuam modos de vida exploratórios e desiguais. Em contrapartida a este modelo, os anarquistas propõem a edificação de uma sociedade dentro dos princípios da *liberdade, destruição e construção* (WOODCOCK, 1977) de padrões e normas, como um organismo vivo, uma sociedade de relações voluntárias. O estabelecimento desse ideal foi escrito e discutido desde muito tempo na história.

Doutrinas libertárias que sustentavam que, como ser normal, o homem pode viver melhor sem ser governado já existiam entre os filósofos da Grécia e da China Antiga, e entre seitas cristãs heréticas da Idade Média. Filosofias cuidadosamente elaboradas começaram a aparecer já durante o Renascimento e a Reforma, entre os séculos XV e XVII, e principalmente no século XVIII, à medida que se aproximava a época das revoluções Francesa e Americana, que deram início à Idade Moderna. (WOODCOCK, 1977, p. 14).

Mas foi a partir dos séculos XIX e XX que o anarquismo saiu do campo teórico e passou a se firmar como movimento ativista que defende a mudança social pela intervenção coletiva. Sem o compromisso de esgotar ou reduzir a atuação dos anarquistas a alguns nomes, considerando, inclusive, sua preocupação com o reconhecimento da autoria e militância feminina e, sem querer cair no risco de sintetizar esse movimento amplo e plural, ainda assim, trazemos Proudhon e Bakunin como importantes personalidades<sup>36</sup> que nos ajudam a compreender os conceitos de liberdade, destruição e construção e por serem considerados precursores de tais ideais de forma mais sistematizada.

Para Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), “[...] o primeiro homem a aceitar o título de anarquista.” (WOODCOCK, 1977, p. 15), o anarquismo deve ser compreendido como um sistema aberto, sem pretensão e interesse de se constituir como um partido político, por isso um movimento que dá espaço aos homens e mulheres de construir suas relações por livre associação e estruturar a vida de modo cooperativo e solidário. Ele defendia “[...] que assim como qualquer outro tipo de idéia, a teoria política também passava por um processo de evolução constante.” (WOODCOCK, 1977, p. 15), de tal modo que o anarquismo não é um sistema a ser seguido, mas um modo de vida a ser construído a partir das distintas realidades. Dito isso, é mais coerente concebê-lo como um movimento plural, anarquismos (PASSETTI, 2002; GALLO, 2007), e considerar a relevância de seus princípios geradores de autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta nas discussões e inferências sociais e políticas como alternativa de organização social (GALLO, 2007). Anarquismos, como um paradigma que atravessa a vida social, tal como a vida se dá, mutável, não linear, visto que “A liberdade não é algo que se possa ser decretado e protegido por leis ou pelo estado. Cada indivíduo deve forjar sua própria liberdade e reparti-la com seus companheiros.” (WOODCOCK, 1977, p. 16). Por isso, as ideias de liberdade, destruição e construção não cabem na estruturação de um sistema, datado, com normas e regras rígidas a serem seguidas, permanentes e estanques. Os anarquistas, em suas utopias e heterotopias libertárias, buscam

<sup>36</sup> De acordo com Gallo e Ferreira (2021), os pioneiros do anarquismo na educação foram Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Emma Goldman, Piotr Kropotkin, Paul Robin, Elisée Réclus, Sebastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia e João Penteado. Acrescentaríamos, ainda, a relevância dos estudos de William Godwin e Charles Fourier (DARDANI, 2022).

[...] a superação da desigualdade social preservando as diferenças entre os iguais, evitando uniformidade. [...] constroem suas relações livres em associações no interior da própria sociedade desigual. Para eles, não é uma revolução que institui a nova sociedade [...] (PASSETTI, 2002, p. 141).

Os princípios libertários de autogestão social, autonomia individual, internacionalismo e ação direta<sup>37</sup>, identificados nas organizações coletivas de estudantes e trabalhadores na Comuna de Paris e em Maio de 68, inspiram e abrem fronteiras para que experiências libertárias sejam apreendidas, mesmo caminhando às margens, resistem e se articulam a movimentos políticos de estudantes e trabalhadores e desvelam a mística de um evento único. Pelo contrário, demonstram como a articulação política e as lutas sociais vão galgando espaços e conquistas políticas, tendo ramificações ao longo da história.

Desses princípios, deriva a escola como um lugar central de formação humana, com ricas possibilidades. Destacamos dois aspectos essenciais da escola na perspectiva anarquista: o primeiro se refere ao papel da escola pública e seu alcance na formação da população brasileira:

É importante não perder de vista que, em lugares com abismos socioeconômicos e culturais decorrentes das diferenças de classes, a escola pública assume um importante papel para as pessoas mais pobres e filhos de trabalhadores, não somente como espaço de aprendizado básico, mas, em muitos casos, também local de sociabilidade e acesso à arte e à cultura. (GALLO; FERREIRA, 2021, p. 15-16).

O segundo aspecto (GALLO; FERREIRA, 2021) trata da investida em ações cotidianas, contínuas e concretas que proporcionem a experimentação de relações democráticas, autônomas e não hierarquizadas. Esse aspecto se opõe a um momento único de ruptura unilateral, que faz emergir como mágica uma nova sociedade com valores e hábitos equânimes. Ou como se a vida pudesse ficar em suspenso até que esse ideal se traduza em realidade. As investidas devem ser exatamente em movimento contrário.

Depositar a esperança em uma revolução universal – mesmo que geograficamente mais local –, para só então estabelecer relações educativas transformadoras na escola porque aí ela deixará de ser um instrumento de poder, parece cruel diante da curta existência da vida. (GALLO; FERREIRA, 2021, p. 16).

No Brasil, Silveira (2020) faz um paralelo entre as repercussões de 1968 no mundo com o movimento estudantil secundarista em São Paulo na mesma época. E, numa análise prática mais atual, identifica e discute os princípios que estão justapostos às ocupações das escolas públicas,

---

<sup>37</sup> Ver detalhamento em Gallo (2007, p. 20-22).

secundaristas e universitárias, iniciadas em 2015 em São Paulo, mas que tomou proporção nacional em protesto a uma reforma na educação básica, ocorrendo o fechamento de escolas<sup>38</sup>. Silveira traça pontos convergentes da organização estudantil desses episódios e os contextualiza numa reflexão muito interessante, identificando princípios anarquistas a partir de experiências de autogestão, os quais destacamos: ação direta; sem liderança fixa; assembleias; criação de canais de comunicação e distribuição de materiais e informação sobre as ações e seus motivos; modificação de estratégias dado o silenciamento do governo; ocupação de escolas e universidades; ação bruta e violenta por parte da polícia a mando do Estado; o repúdio e a busca pela não hierarquização e sexismo das tarefas.

Silveira traz as narrativas de estudantes sobre auto-organização e autogestão das ocupações em São Paulo e de 68 na França. Reproduzimos as palavras de um estudante de São Paulo que elucidam a potência do movimento e a clareza com o que os estudantes articulam suas pautas:

O que queremos? Uma educação de qualidade. Uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Queremos ser ouvidos, queremos continuar na escola que nós escolhemos, queremos mais qualidade nas escolas públicas. Queremos sim a chance de ter um bom preparo para passar numa faculdade, mas sabemos que nossa educação não pode se limitar ao treinamento para uma prova. Aqui, dentro da ocupação Eloy, estamos tendo a experiência de aulas mais livres, mais abertas, mais democráticas, das quais todos estão convidados a participar. (depoimento de aluno/a não identificado, EE Dr. Eloy de Miranda Chaves, Facebook, 28/11/15. In: Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016: 154 [sic] *apud* SILVEIRA, 2020, p. 158).

Vale destacar que, em São Paulo, “Na maior parte das escolas ocupadas, criou-se uma agenda de aulas, oficinas, exhibições de filmes, exercícios físicos, meditações, *shows* e rodas de conversa.” (GROPPO, 2018, p. 99 *apud* SILVEIRA, 2020, p. 157, grifo do autor). Uma estudante paulista pondera: “[...] Quantas vezes quisemos realizar debates com assuntos que nos diziam respeito, que eram polêmicos e atuais, e fomos reprimidos?” (artigo de uma aluna da EE Manuel Ciridião Buarque - BRASILPOST (#OCUPAESTUDANTE) - 09/12/15. In: Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016: 153 [sic] *apud* SILVEIRA, 2020, p. 157).

Silveira explicita a diferença filosófica entre o movimento na França e em São Paulo, mas defende que a recuperação das discussões de Maio de 68 sobressai a perspectiva emancipatória das ocupações paulistas.

Numa mirada ao estado de Santa Catarina, destacamos a potente organização estudantil na década de 60<sup>39</sup>, identificada pela existência de entidades como: União Catarinense de Estudantes Secundaristas (UCES), União Florianopolitana de Estudantes (UFE), União Estudantil Tubaronense

<sup>38</sup> Sobre as ocupações das escolas paulistas ver Corti, Carrochano e Silva (2016).

<sup>39</sup> Sobre o movimento estudantil em Florianópolis e suas correlações no estado de Santa Catarina consultar Paiva (2017; 2021).

(UET) e diversos grêmios estudantis. Tais evidências são encontradas no jornal *Mensagem* Ano III, de setembro de 1961, n. 8, escrita por Rogério Queiroz, editor do referido jornal e membro do grêmio estudantil Prof. José Brasilício do Colégio Estadual Dias Velho, hoje Instituto Estadual de Educação. Na página 8 deste mesmo número de *Mensagem*, na coluna que apresenta a *Política Estudantil*, encontra-se a matéria sobre a *Campanha de Legalidade*, que trata da escolha popular pelo presidencialismo, sendo eleito Jango e sua renúncia vir acompanhada do golpe de Estado pelos militares, na tentativa de impedir João Goulart de assumir como vice. Esse movimento se concretizaria mais tarde na ditadura militar de 64. “Entre o período da renúncia de Jânio e a volta da normalidade constitucional, os estudantes - universitários e secundaristas permaneceram em greve geral e realizaram manifestações e protestos.” (MORETTI, 1984, p. 80). Ainda em 1962, uma das pautas que vale destaque na luta dos estudantes catarinenses sobre a reforma universitária, foi a defesa da participação paritária de  $\frac{1}{3}$ , ou seja, estudantes, professores e profissionais teriam o mesmo número de representantes nos colegiados e, por consequência, paridade de votos.

A bibliografia de Moretti (1984) e os exemplares do jornal *Mensagem* fazem parte do acervo do Instituto Memória e Direitos Humanos (IMDH) da UFSC<sup>40</sup> que “[...] tem como objetivo conservar e tornar públicos documentos e depoimentos que tratam de todo tipo de violações dos Direitos Humanos, em particular aquelas ocorridas durante as ditaduras do século XX ou relacionados a populações indígena e negra.” (UFSC, 2023). Os documentos consultados formam a coleção Movimento Estudantil e fazem parte de um conjunto de documentos doados por Rogério Queiroz. Nesse valioso conjunto há diversos documentos, panfletos, jornais, manifestos da década de 50 e 60 que versam sobre a atuação do movimento estudantil. Queiroz foi preso em 64 quando exercia a presidência da UCES, com o imperativo militar de calar e tutelar o movimento estudantil, controlando-o e o limitando a ações cívico-militares. As torturas, desaparecimentos, mortes e perseguições impuseram silenciamentos e desarticularam expressivamente os movimentos políticos no período da ditadura militar em todo Brasil.

Mas como a luta social é uma das características da juventude, sempre ressurgem aqui e ali seus movimentos de contestação. Como ocorreu em junho de 2004, quando ruas e bairros de Florianópolis foram ocupados por ações do Movimento Passe Livre, embora haja registros que sua existência e organização vem dos anos 2000. A Revolta da Catraca<sup>41</sup>, como ficou conhecida, teve grande repercussão na organização estudantil contra os seguidos reajustes no valor das passagens de ônibus, sem consulta pública ou passagem pela Câmara de Vereadores. Tais reajustes passaram a ser feitos por um consultivo de empresários de ônibus da capital catarinense. Isso, somado à construção de terminais para baldeação, que alteraram o percurso e o tempo de locomoção no transporte coletivo da cidade. O

---

<sup>40</sup> Saiba mais sobre o IMDH da UFSC em: <https://imdh.ufsc.br/>.

<sup>41</sup> Foi produzido o documentário *Amanhã vai ser maior* sobre esse movimento (<https://www.youtube.com/watch?v=mq9iRlyz-7U>).

Movimento Passe Livre se estendeu pelo Brasil e trouxe à centralidade das discussões, a mobilidade urbana. O relato pessoal e afetivo de Carol Cruz (2014) nos interessa como narrativa de quem viveu e atuou nesse movimento:

Durante dez dias de insurreição popular nós vivemos experiências políticas que infelizmente não foram registradas e por isso às vezes temo que esqueçamos o que aprendemos com elas. Assembleias de rua, reuniões do Fórum do Transporte tão cheias que precisavam ser transferidas das pequenas salas de sindicatos para o Salão Paroquial da Catedral, rádio livre instalada no centro transmitindo ao vivo informações das manifestações, o CMI online e impresso como referência de meio de informação da cidade, comitê de pais e mães fazendo sopa para os manifestantes, atos que pareciam surgir espontaneamente em diversas regiões da cidade...(CRUZ, 2014, online, não paginado).

Podemos inferir que as bandeiras de luta da Comuna de Paris, Maio de 68, das ocupações em São Paulo e os protestos e organização estudantil em Santa Catarina se relacionam entre si. Muito embora sejam movimentos que se assentam em diferentes tempos históricos, evidenciam a autogestão como fio condutor na organização destes coletivos. Isso coloca como prerrogativa não hierarquizar e não burocratizar a organização estudantil que demonstra estratégias próprias em cada contexto. Se as lutas e as defesas de pautas se repetem ciclicamente, não significa dizer que nada mudou, mas que ainda é preciso avançar, como avançam as adaptações da indústria cultural e do mercado de consumo a serviço da manutenção do capitalismo. Para compreender a *desordem e as brechas abertas*<sup>42</sup> em Maio de 68 e nas ocupações das escolas em São Paulo, Silveira (2020) evoca Rancière que denomina de *ser-por-vir*, a dimensão indeterminada do tempo e seus atravessamentos nas influências históricas por mudanças. E cita, ainda, Deleuze, para imprimir concretude a tais eventos, eliminando qualquer fetichismo, indeterminismo ou promessa futura, afirmando que “Foi um devir revolucionário, sem futuro de revolução.” (DELEUZE, 2014, p. 72 *apud* SILVEIRA, 2020, p. 161). De modo que o tempo e a duração de tais intervenções adquirem uma proporção muito mais relacionada a transbordamentos que qualquer tentativa de medida ou marcações convencionais. Desmistificando tais acontecimentos como finalizações de processos e iluminando a urgência de uma revolução cotidiana, que caminha na construção de relações democráticas e horizontais.

E, de alguma forma, para fechar essa reflexão inconclusa, parece-nos oportuno afirmar que é imprescindível ouvir os estudantes, pela relação inerente entre estudante-professor no processo de ensino-aprendizagem e, por princípio ético, político-pedagógico. Essa não é uma escuta encomendada ou acordada, com desdobramentos previsíveis e

---

<sup>42</sup> Morin, Lefort e Castoriadis (1968), publicam *Maio de 68: a brecha*, uma coletânea de ensaios, explorando os conceitos de desordem e brechas.

controlados. É uma escuta real, de pessoas em relações coletivas, subjetivas e dialógicas com a vida, com o cotidiano. Essa perspectiva precisa encharcar os debates escolares, para que a mobilização e a comunicação viabilizem novas ordens e desordens. Os estudantes, tanto na França quanto em São Paulo e Santa Catarina, sabiam o que queriam de suas universidades e escolas e demonstraram isso. O diálogo com os estudantes (estendido e ampliado aos grupos e sujeitos sociais) deve ser premissa para qualquer ação educativa. De modo que não é concebível pensar ou fazer educação sem estar em diálogo eminente com os estudantes e, com eles, consolidar estratégias de participação direta, seja nas esferas institucionalizadas ou fora delas. Essa responsabilidade se amplia e se multiplica para educadores, filósofos, sociólogos, etc., que têm por pressuposto a educação crítica, a emancipação dos sujeitos, a democracia e a justiça social. Almejamos seguir abrindo caminhos coletivos nessa direção e provocando desordens para criar novos e diferentes modos de ser e estar no mundo que, por sua vez, provocarão outras mudanças, em um processo cíclico de convívio democrático e pleno para todos. A vida não está dada nem é estanque ou limitada, não cabe sempre no mesmo lugar como uma norma rígida aplicável a tudo e todos; a anarquia parece compreender isso bem.

Portanto, pensar a formação política de estudantes inspirada em experiências e princípios libertários significa conceber que é preciso vincular o tempo e o espaço na escola para ensaios e absorção de experiências políticas e de aprendizagem articuladas aos sentidos da vida, redirecionando o currículo escolar, sem cair na demagogia ou permanecer num faz de conta pedagógico. Por isso, as relações e conhecimentos que os jovens produzem a partir das experiências vividas, precisam ser compreendidas como expressões legítimas do segmento estudantil e, como algo intrínseco da relação pedagógica e da prática educativa, fundamentais para, efetivamente, concretizar a participação democrática. Isso significa, expressamente, deixar de pensar e fazer educação a partir do adultocentrismo, para planejar, discutir e estimular, independentemente da idade, a participação estudantil de modo não hierarquizado. O grêmio estudantil pode se configurar como um espaço rico e potente para que os estudantes, em suas experiências, abram brechas, criem desordens, ensaiem novas ordens coletivas.



#aqui tem  
grêmio  
estudantil!

# 3

## **FORMAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NA RMEF**

“Acreditar no mundo, ainda que isso implique o revés daquilo que, nele, nos captura.” (AMARAL, 2022, p. 33).

Os escritos e reflexões apresentados neste capítulo foram sistematizados a partir da estruturação da formação política de estudantes nos grêmios estudantis e seus desdobramentos na RMEF (2018-2020). Nesta análise bibliográfica e documental, visitou-se os documentos-fontes que orientam e descrevem os elementos constitutivos do processo, a fim de recuperar o desenvolvimento do projeto no contexto do ensino fundamental, com a participação de estudantes do 1º ao 9º ano. Essa caracterização parte da descrição do vivido, da organização, da estrutura, das avaliações realizadas com estudantes e profissionais e das narrativas estudantis<sup>43</sup>, para então alargar a análise objetivando a construção de uma fotografia que, sem querer se mostrar ou permanecer estática, desvele sentidos, significados, intencionalidades e desafios que possibilitem reflexões e proposições relativas à formação política de estudantes. Nesse sentido, reiteramos sustentados em Le Goff (1990), a ideia de documento-monumento como imagem da própria história que revela, considera e se faz monumento pela soma de pessoas, relações, sentimentos e fatos. Isso significa “[...] não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte.” (LE GOFF, 1990, p. 549), para transpor os limites de uma história narrada distante do contexto. E assim, visita-se o passado, dando valor de testemunho e intervindo numa montagem histórica de análise crítica e não linear, prospectando reflexões e, quiçá, projeções futuras.

### 3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA RMEF

O compromisso com a gestão democrática, no âmbito municipal, é explicitado no Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015-2025) e preconiza a participação da comunidade escolar nas decisões e na construção do Projeto Político-Pedagógico das unidades educativas (FLORIANÓPOLIS, 2016b). Vale lembrar que essa premissa é prevista na LDB (1996) e em documentos oficiais, tanto do Ministério da Educação como em outras regulamentações técnicas e pedagógicas da própria SME de Florianópolis. Da mesma forma, a Proposta Curricular da RMEF prevê a criação de condições para que os estudantes desenvolvam “[...] a percepção, a sensibilidade, a memória, a imaginação, a atenção, a dúvida, a inventividade, entre tantas outras formas de dialogar com o/no mundo.” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 12 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 25).

A previsão legal e orientadora dá abertura ao trabalho com os grêmios estudantis e demais instâncias colegiadas na educação formal - já discorreremos um pouco sobre os meandros do movimento político no

---

<sup>43</sup> Denominamos como narrativas estudantis os depoimentos gravados em vídeos e as avaliações escritas realizadas nos Encontros de Grêmios Estudantis que compõem a publicação institucional *Diário de uma transformação*. As avaliações nem sempre apresentavam um campo específico para identificação do estudante e da escola e, mesmo quando esse campo constava, seu preenchimento era facultativo, por isso algumas citações aparecem sem identificação, visto que a intencionalidade era acompanhar o percurso formativo.

Brasil quanto ao processo de redemocratização<sup>44</sup> estar vinculado muito mais à normatização e ao controle de determinados grupos sociais -, todavia esta é a porta de entrada da (re)organização política do movimento estudantil. Contudo, percebe-se a ausência de uma cultura de autonomia e deliberação estudantil que torna a participação e a organização discente distante, quando não inexistente, do cotidiano e das práticas escolares. Num movimento tímido e, em sua maioria, relacionado ao cumprimento de protocolos burocráticos, apresentam caráter mais recreativo e formal do que deliberativo e autônomo. Tais ações podem ser compreendidas na esteira do que Tragtenberg denomina por *ideologia participacionista*, que implica processos de cogestão, numa comparação entre escolas e empresas.

Tragtenberg demonstra que, ao utilizar técnicas participativas, estas apenas estimulam nos funcionários uma consciência de que são importantes no processo decisório, quando na verdade apenas endossam decisões que já foram tomadas. Para Tragtenberg, a escola comportamental representa a negação e a evitação do conflito de classes na medida em que psicologiza, a partir da abordagem behaviorista, os problemas do trabalhador, tratando-os como questões individuais e grupais e não como um reflexo do contexto social. (PÁULA, 2008, p. 962).

A educação associada ao trabalho na sociedade capitalista traz várias implicações que empurram o professor a ser um *guardião do sistema* (TRAGTENBERG, 2002b) e realizar seu trabalho de modo a absorver as demandas do mercado. Bruno (2002, p. 26) problematiza as dimensões do público e do privado e do que “Têm sido procedimento comum nas várias mídias, nos meios políticos e acadêmicos, assimilar a esfera pública à esfera de ação do Estado [...]” de modo que a legitimação de qualquer organização política fica condicionada a processos burocráticos e hierárquicos para serem, de alguma forma, validadas como existência, mesmo que seus conteúdos sejam menosprezados a posteriori. Bruno (2002) contextualiza,

Esse processo vem de longe e explica por que a ação do proletariado desenvolvida fora do enquadramento burocrático dos partidos políticos, e, muitas vezes, contra este, sempre foi considerada como não-política por todo um vasto setor da esquerda defensora do poder do Estado, assim como também pelas forças mais conservadoras, situadas à direita. Em ambos os casos, trata-se de negar à classe trabalhadora a capacidade de auto-organizar-se e de criar espaços públicos próprios a partir dos quais desenvolvem suas ações políticas e enfrentam o poder do capital, sem a intermediação dos gestores da política, seja ela empresarial, sindical ou partidária. (BRUNO, 2002, p. 26).

---

<sup>44</sup> Ampliando essa discussão, Bruno (2002) faz uma análise sobre a “importação” de conceitos e termos de outras sociedades cuja estrutura social é inteiramente diferente da nossa, discorre sobre a distinção entre público e privado, família e política, que expressam “nosso” modelo de democracia, uma democracia de iguais.

Tal qual se justifica e demonstra a importância de a organização discente desvincular sua existência e ações dos interesses institucionais, burocráticos e hierárquicos dos adultos que, em vez do alargamento da auto-organização estudantil, forjam sua fragilidade e controle. Diante disso, inferimos a relevância dos estudantes em deliberar e autogerir suas próprias pautas para avançar nas discussões e práticas de autonomia, liberdade e participação democrática. A estrutura de controle é elemento de desarticulação política e precisa ser subvertida pela auto-organização e autogestão dos sujeitos. É nessa tessitura que seguimos olhando para as características que compõem as relações escolares, sem pretensão de idear consensos ou minimizar contradições; na contramão, as somamos quando olhamos para tais experiências sob as lentes da pedagogia libertária dentro de uma estrutura formal e estatal. Insistimos em explorar os desafios democráticos coletivos e trazer os princípios libertários como fundamentais para a construção de alternativas viáveis.

Na RMEF, a organização das instâncias colegiadas, na qual o grêmio estudantil se inscreve como composição exclusiva de estudantes, está prevista nas atribuições dos Especialistas em Assuntos Educacionais, especificamente ao administrador escolar em

Coordenar junto à Unidade Escolar a criação, organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: Conselho de Escola, Associação de Pais e Professores (APP), Grêmios Estudantis e outros, incentivando a participação e democratização das decisões e das relações, na unidade escolar. (ZANELA; BARCELOS, 2016, p. 165).

A escola tem autonomia para que essa articulação se dê por outros profissionais, considerando a realidade de cada espaço educativo. É preciso compreender essa coordenação do ponto de vista estrutural, como uma organização das ações escolares que precisam ser encaminhadas ou retomadas anualmente. A discussão que precisa acompanhar esse movimento é a qualidade da intervenção do adulto na articulação, que deve ser de mediação, de *ir junto* (GALLO, 2018; 2019a) com os estudantes. Tais ações e compreensões político-pedagógicas não estão dadas no âmbito da RMEF (cremos que esse é um desafio bastante expressivo e presente em outros contextos educacionais) e precisam ser incorporadas e absorvidas em contínuo diálogo reflexivo, para expressar um projeto coletivo real e democrático, um jeito de viver a escola. De todo modo, esse indicativo não garantiu que as unidades educativas tivessem seus grêmios estudantis estruturados. Antes de 2018, havia quatro grêmios formados num universo de 35 escolas. Do processo formativo iniciado em meados de 2018 até meados de 2019, com os encontros de estudantes e a formação com os adultos, constata-se que “Das trinta e cinco unidades educativas, temos hoje vinte e dois Grêmios Estudantis instituídos e sete em processo de constituição.” (CARDOSO, 2020b, p. 17). Para além dos números, importa enfatizar que a figura do adulto é importante para o início desse processo

de constituição ou retomada da organização discente, democrática e autônoma via grêmio (ou outros coletivos ou representações de estudantes). A consolidação e o alargamento da prática democrática com vistas à participação discente devem ser percorridos coletivamente por estudantes, adultos e famílias nas discussões e resoluções escolares, visto que o espaço de participação autônoma, deliberativa e democrática dos estudantes não está dado, é preciso ser conquistado ou mesmo tomado pelos próprios estudantes. E, nesse intuito, os adultos que vão junto com os estudantes são fundamentais, uma vez que é preciso mais que discursos, leis ou normativas que entoeem os princípios da educação crítica e democrática para construir coletivamente um espaço de atuação emancipadora. De forma que, tais princípios precisam ser traduzidos em ações cotidianas e concretas, educativas e pedagógicas, muitas vezes combatidas e desacreditadas internamente pelos próprios adultos. Obviamente, não é necessária a validação dos adultos, tão pouco os estudantes devem-se vincular a ela. Mas, reconhecidamente e especialmente na estrutura da escola básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, fica muitíssimo difícil (ainda que não impossível), que a auto-organização estudantil se dê e prospere como um projeto educacional coletivo, sem o apoio docente. Ou melhor dizendo, sem que este segmento, em sua maioria, posicione-se contrário ou apático à organização estudantil. Sobremaneira, é preocupante evidenciar a ausência de vontade pedagógica ou de compreensão docente quanto à autonomia estudantil, principalmente na escola pública, considerando seu universo e suas pautas, fato que demonstra que os adultos precisam ser lembrados ou alertados do direito estudantil e da problematização dos desvios que a função da escola toma quando

[...] a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde 'administrar' parece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. (TRAGTENBERG, 1979b, p. 81 *apud* SILVA, 2011, p. 112, grifo do autor).

A tarefa do professor é extremamente importante e contraditória enquanto questionador do sistema, pois ao mesmo tempo, de dentro dele, precisa criar alternativas à dominação e ao controle a que ele e os estudantes estão submetidos. Dado que “[...] o mesmo movimento que produz a pedagogia burocrática, cria condições para a emergência de uma pedagogia antiburocrática.” (TRAGTENBERG, 1980, p. 57 *apud* SILVA, 2011, p. 114). Para isso, é imperioso romper com afincos o adultocentrismo e o autoritarismo nos atravessamentos e embates frente à cultura escolar, tal qual está organizada. Nesse ínterim, a figura do articulador do grêmio é tida como apoio, mediação e referência, para que de um estado de engatinhamento, os próprios estudantes passem a andar por si e se auto-organizem, recorrendo aos adultos quando necessitem, sem tutela, controle ou melindre no cultivo de relações horizontais.

Talvez, considerar a escola pública como espaço onde se possa estabelecer relações criativas e horizontalizadas, subvertendo a lógica hierárquica e de controle dos órgãos governamentais, permita desenvolver aprendizagens a partir das experiências dialógicas entre grupos sociais diferentes, configurando-se, assim, um local potencialmente transformador. (GALLO; FERREIRA, 2021, p. 15).

Reconhecidamente, os desafios postos nesse universo coletivo, dinâmico e diverso, em constante (re)construção, descontinuidades e cercado de disputas, são muitos. Um deles se coloca como prerrogativa que a gestão da escola se dê pela mobilização e proposição de espaços dialógicos e ações democráticas, na viabilização da participação política dos segmentos que compõem a comunidade educativa. Bruno (2002) reconhece a persistência histórica de uma autonomia que se faz resistente ao controle do capital e do Estado, e podemos situar a escola pública como um desses lugares sociais.

Mas há ainda, em meu entender, um espaço público na sociedade capitalista, permanentemente constituído e reconstituído pelos trabalhadores, pelas etnias e grupos sociais subjugados, onde se desenvolvem debates e relações sociais são estabelecidas, fora das intromissões do Estado. (BRUNO, 2002, p. 23).

Ainda que essa não intromissão não seja absolutizada, existe um refluxo que permite às unidades educativas auto-organizar e autogerir ações e discussões político-pedagógicas democráticas a partir de suas pautas. A efetivação dos grêmios estudantis é um caminho que implica a experiência da autonomia estudantil e o uso político desse espaço. Sair do pragmatismo requer intencionalidade clara e anunciada, planejamento e observação, a fim de perceber os avanços e enfrentar os desafios para que tais ações estejam apoiadas num projeto de escola, por princípio democrático. Essa articulação qualifica a atuação política e social na escola pública à medida que prioriza a discussão e a tomada de decisões no coletivo. Muito embora de extrema importância, tal organização, por si só, não garante que as relações se deem de forma democrática, dialógica e horizontal. Esse é um exercício constante e contínuo, um compromisso que deve ser assumido individualmente e por todos, balizando o cotidiano, as relações e o modo pelo qual as decisões escolares são tomadas, podendo ser considerado utopia, mas que ampliamos com Foucault (2013) para a ideia de heterotopia, ou seja, a utopia que tem lugar para ser real.

Há países sem lugar e histórias sem cronologias. [...] Sem dúvida, essas cidades, esses continentes, esses planetas nasceram, como se costuma dizer, na cabeça dos homens, ou, na verdade, no interstício de suas palavras, nas espessuras de suas narrativas, ou ainda, no lugar sem lugar de seus sonhos, no vazio de seus corações; numa palavra, é o doce gosto das utopias.

No entanto, acredito que há – e em toda a sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. (FOUCAULT, 2013, p. 19).

No sentido acima, propomos olhar para a escola e para a construção de projetos com a comunidade escolar, considerando o ímpeto da realidade concreta, os limites, as contradições e as impermanências como características desse processo humano e coletivo. Essa mirada para o interior da escola, sem desconsiderar sua relação com o mundo, exige-nos o esforço de compreender a educação na articulação do conhecimento crítico e não fragmentado, vinculado ao contexto social. A política educacional é feita na esfera macro, mas também na micro, no dia a dia da escola. Essa compreensão reforça o estudo e o diálogo permanente com os adultos, a fim de problematizar o entrecruzamento do que se pretende e do que efetivamente se faz, não reduzindo a prática de ensino à vigilância e disciplinarização dos corpos, pelo controle dos exames e provas. Tragtenberg (2002b) alerta para o uso de estratégias participativas e horizontais no compromisso contínuo e coletivo com a democracia e com o conhecimento.

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação -- incluindo os alunos -- é a condição de democratização escolar. (TRAGTENBERG, 2002b, p. 16, grifo do autor).

Sendo a escola um espaço de relações entre adultos e estudantes, e sem minimizar a importância do adulto em suas atribuições profissionais, pedagógicas e políticas, o grêmio estudantil precisa ser compreendido como uma experiência dos estudantes no exercício da autonomia, liberdade, auto-organização e participação. Essa premissa precisa atravessar todas as deliberações escolares.

Considerando os desafios postos para consolidar a democracia na escola e compreendendo o papel de maior fragilidade dos estudantes em acessar e permanecer nesse processo, emergiu da formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais a demanda de ampliar os espaços de fala e escuta dos estudantes. Isso deflagrou a formação continuada destes profissionais estudos sobre ética, sobre as dimensões entre público e privado e a atuação do adulto, provocando olhar para o estudante a partir de seu lugar de fala e seu direito de exercer com liberdade e autonomia sua participação. Tal percurso nos impele a refletir e discutir sobre a cultura escolar, problematizando enraizamentos nos modos de “fazer escola” ou “fazer educação”, centrados no interesse e nas necessidades do adulto

que são apresentadas, na maioria das vezes, de modo autoritário e pouco dialógico.

A formação continuada em serviço é um direito do profissional da educação, previsto na LDB/1996 e no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis que, junto de outros critérios, faz parte da progressão funcional e por isso das lutas e pautas dos trabalhadores pela manutenção e melhoria de sua carreira. A formação continuada também precisa ser compreendida como compromisso e responsabilidade inerentes ao campo educacional, na medida em que, seguir estudando e se autoformando, mantém vivo o diálogo com as mudanças e as necessidades da comunidade educativa na relação e interlocução com pesquisadores e universidades, políticas e realidades educacionais distintas, fortalecendo o compromisso político de ensinar e aprender.

Sobre as marcas do processo formativo de professores e a implicação da ação docente na relação direta com os estudantes vir carregada de contradições e desafios, Young (2007) enaltece a aproximação entre a pesquisa e a prática educativa e desenvolve três argumentos para a pergunta “Para que servem as escolas?”, explicitamos o segundo:

[...] os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas. Meu segundo argumento é que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o ‘conhecimento poderoso’, ao qual eles raramente têm acesso em casa. (YOUNG, 2007, p. 1300, grifo do autor).

Essa pergunta deve acompanhar os processos de reflexão e prática entre professores e pesquisadores para mediar as discussões e escolhas, teóricas e práticas, a partir da necessidade do estudante de escola pública *já desfavorecido por suas condições sociais* (YOUNG, 2007). A lacuna imposta pelas avaliações externas separa e qualifica conhecimento formal e não formal e, segundo o autor, afasta a escola da realidade da vida.

A formação continuada de professores, na interlocução com pesquisadores e universidades, pode ser uma forma de nutrir essa relação. Ao que se refere à formação continuada em Florianópolis e seus preceitos, constitui-se historicamente como direito dos profissionais do magistério, reconhecida como espaço rico para estudos e trocas. É marcada por lutas e conquistas, se dá com avanços, retomadas e retrocessos de discussões, princípios e fundamentos ao passo e contrapasso das pautas educacionais do país e do município, caracterizadas por cada gestão e nos tensionamentos frente às reivindicações dos profissionais, escolas, famílias e estudantes, também mediadas pelo sindicato. A formação continuada em serviço vinculada à hora atividade se consolidou com luta na conquista para todos os profissionais do magistério em tempo e remuneração, uma vez que havia disparidades entre professores de área e pedagogos, por exemplo. Esse movimento, embora tenha levado um tempo para se equalizar como

igualdade de direitos, é percebido como prática da Rede de Ensino e vários documentos oficiais a referendam. Anunciamos alguns marcos:

A formação continuada dos/das profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) é parte integrante e essencial no processo de mudanças e inovação das práticas pedagógicas, bem como, no enfrentamento dos desafios no campo da educação na atualidade. [...] Nesta perspectiva compreende-se que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) vem desenvolvendo e consolidando, nos últimos trinta anos, uma política de formação continuada em serviço para todos/todas os/as profissionais que atuam na Educação Básica da RMEF. Para garantir a formação como política, o município legitima essa proposição através de documentos que garantem a organização geral, em termos de tempos e espaços formativos, recursos financeiros, consultorias externas, publicação de documentos, realização de eventos, dentre outros, para que o processo formativo seja desenvolvido. (ZANELA; BARCELOS, 2016, p. 15).

Na RMEF, as formações acontecem centralizadas, descentralizadas e na esfera individual. As formações centralizadas se dão pela articulação de profissionais com formação na área e de carreira no magistério da própria Rede de Ensino; a partir do levantamento das pautas dos grupos, com o intuito de subsidiar a definição de temáticas a serem abordadas na hora atividade, contemplando seminários, fóruns e congressos locais ou regionais. Tais pautas são articuladas dentro de um espaço de disputas, movimento contínuo de tensão e afrouxamento entre base e gestão. Destacamos a defesa de muitos profissionais por uma formação contextualizada localmente, com aprofundamento e relevância teórico-metodológica, desvinculada de avaliações externas, privatizações e terceirizações que não condizem com uma educação formativa, participativa, crítica e democrática. Tais desafios somam-se aos limites de agenda, interesse e disponibilidade dos formadores. A viabilidade orçamentária para esse fim varia conforme a gestão e o momento histórico e acontecem de modo voluntário ou pago, ministrado por profissionais das áreas afins, professores pesquisadores da própria RMEF, parcerias e projetos com universidades (em especial UFSC e UDESC, por terem sede em Florianópolis e isso possibilitar uma maior aproximação); em alguns casos, por contratação de empresas privadas e por normativas do Ministério da Educação. A formação descentralizada acontece a partir da organização nas unidades educativas, em reuniões pedagógicas, grupos de estudos ou outros formatos, desde seus encaminhamentos internos. Pode contemplar a socialização de práticas entre os profissionais da educação, grupos e estudos, participação com representação em seminários, fóruns e congressos. Na esfera individual, concebe-se a formação continuada pela participação em teatros, cinema, leituras e outras formas de ampliação cultural, cursos de curta duração, especialização, assim como pelo apoio à formação acadêmica em cursos *stricto sensu*.

## FORMAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NA RMEF

A SME atualiza a cada início de ano letivo a portaria que trata da jornada de trabalho do magistério, conforme consta na portaria 055/2022 que destacamos:

1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência e de suporte pedagógico à docência e as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (hora/atividade).

§ 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, destinam-se:

I - planejamento e preparação de aulas, estudos, pesquisa e demais atividades formativas,

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da Unidade Educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões/atendimentos às famílias, conselhos ou colegiados de classe;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento formação continuada profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Ao que se refere ao tempo da hora atividade e sua destinação, destacamos ainda na referida portaria o que se lê:

§ 6º A organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, a partir do mês de março, deverá respeitar o limite mensal de até 50% (cinquenta por cento) para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A demarcação do limite de carga horária mensal para convocação, seja pela SME ou pela escola, é fruto da solicitação dos profissionais do magistério e mediada pelo sindicato, a fim de possibilitar ao profissional sua auto-organização em contemplar necessidades e interesses profissionais próprios. Ao mesmo tempo em que valoriza o estudo permanente e coletivo (seja na escola ou na formação específica por áreas) como ação inerente ao magistério. Esse documento expressa o movimento de luta, resistência e formação não linear destes últimos 30 anos que se misturam à identidade da Rede de Ensino, nas contradições de interesses, lugares de fala, mas fundamentalmente num processo contínuo na busca pela qualificação da ação docente.

Estamos longe de afirmar que as propostas de formação continuada centralizadas dão conta das multiplicidades, contradições e necessidades específicas de todas as unidades educativas ou de cada profissional que nelas atuam, considerando que suas experiências, tempo de serviço, formações e interesses são distintos. Todavia, reafirmamos que é fundamental que a articulação da formação continuada se dê entre pares, ou seja, por profissionais da área e de carreira, dado seu caráter pedagógico e político, além de possibilitar um paralelo mais real e condizente ao contexto da Rede de Ensino, numa elaboração dialógica e propositiva.

### **3.2 OS ENCONTROS DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA RMEF**

Como desdobramento do cenário da formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais, a SME passou a organizar, a partir de 2018, encontros de estudantes de caráter político, por meio de oficinas integradas e relatos de experiências, para a constituição de grêmios estudantis nas unidades educativas do ensino fundamental. A intenção nesses encontros foi a de estimular a criação e efetivação dos grêmios estudantis por meio da organização estudantil e discutir os fundamentos para que a atuação destes coletivos se pautasse no diálogo, na autonomia, na coletividade, na autogestão, na auto-organização, na liberdade e na participação democrática dos estudantes das decisões escolares. Recorremos à Tragtenberg (2002b, p. 16, grifo do autor) quando afirma que “Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o *homem*, o futuro cidadão.” A contradição posta entre o trabalho pedagógico frente ao sistema burocrático, capitalista e hierárquico é o que desvela a contraposição para lutar e criar outras possibilidades.

Os Encontros de Grêmios Estudantis revelam um caminho ainda incipiente e não normativo no acesso aos estudantes da escola pública em oportunidades de trocas entre coletivos de estudantes, auto-organização política, experimentação de relações livres e autônomas e da estruturação formativa acontecer a partir de seus interesses e demandas. Almeja-se que as repercussões subjetivas e coletivas estudantis adentrem as escolas e balancem suas rígidas estruturas. Sobre a dimensão discente dos encontros de grêmios, vinculada à ação e compreensão docente, uma professora escreve num dos momentos avaliativos:

É muito interessante dialogar e se conectar com outros Grêmios e compartilhar. Também é ótimo conhecer pessoas diferentes e suas opiniões, principalmente a visão do estudante sobre o mundo e a política em todas as suas formas. Isso fez com que eu me sentisse uma pessoa mais útil. (Depoimento de Hellen F. Mendonça - EBM Maria Conceição Nunes, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 158).

Pensar a educação pública a partir de quem atua nela é um exercício substancial para problematizar ações cristalizadas que uma atuação incessante, rasa ou despolitizada pode implicar. Por isso, importa tomar frequente distanciamento para ampliar e atualizar as dimensões que o processo de ensino-aprendizagem requer, com vistas à elaboração de propostas pedagógicas sustentadas de forma teórico-prática, crítica e emancipatória, horizontal e democrática. Isso significa sair (ou se negar a adentrar) no mecanicismo pedagógico que o cotidiano e os sistemas educacional e econômico impõem. Olhar para a própria prática de modo crítico e reflexivo é revolucionário, é seguir aprendendo, questionando e propondo reorganizações, escuta atenta, diálogos, trocas; é conceber a educação em relação direta com a vida. bell hooks em seu livro *Ensinando a transgredir* trata da importância de os professores alinharem seus discursos às suas práticas. Ela se refere à educação libertadora, mas podemos ampliar ao professor crítico, libertário ou mesmo àquele que, sem querer ser rotulado, prima pela emancipação, autonomia e liberdade dos estudantes.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (hooks, 2017, p. 36).

Esse exercício reflexivo, coletivo e/ou individual, possibilita aprofundar a práxis e caminhar na efetivação de um fazer pedagógico comprometido com a ética, o diálogo e a autonomia. hooks cita Chandra Mohanty (1990s) e julgamos pertinente replicar suas palavras, por situar a resistência como algo intencional e politicamente organizado, que se opõe a ações aleatórias e isoladas, portanto “[...] reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais.” (MOHANTY, 1990s *apud* hooks, 2017, p. 36). Assim, tempo e espaço para pensar e estruturar novas articulações teórico-práticas são imprescindíveis no olhar crítico às contradições, renovado de possibilidades e potencialidades que a educação nos impele. E, comparando o trabalho educativo ao operário que, “Reproduzindo o capital, ponto terminal do trabalho acumulado, tem ele condições de contestar o capital mediante sua auto-organização e ações práticas. Desvinculado da produção pouco pode fazer. Greve de desempregados é coisa difícil.” (TRAGTENBERG, 1985, p. 45 *apud* SILVA, 2011, p. 113). É agir de dentro, a partir das pistas que as contradições do processo revelam, que as investidas de ação transformadora tendem a ser mais efetivas, porque estão encharcadas de realidade.

Para a efetivação dos Encontros de Grêmios Estudantis, o planejamento político-pedagógico e o diálogo próximo e constante com profissionais atuantes nas escolas foram fundamentais, contando com a atuação em

específico de duas articuladoras<sup>45</sup> que tinham trabalhos consistentes com o grêmio estudantil em suas escolas e trajetórias profissionais, participando ativamente do planejamento dos encontros. Essa parceria possibilitou evidenciar com mais clareza as pautas dos estudantes, pois permitiu fazer a transposição dos apontamentos e das experiências dos grêmios destas duas escolas somarem à dimensão do processo formativo com todas as unidades educativas. A atuação destas profissionais junto aos estudantes de suas escolas foi imprescindível para galgar uma construção de base nas dimensões e atravessamentos entre SME, escolas, adultos e estudantes.

O planejamento dos Encontros de Grêmios Estudantis se deu em diferentes formatos, aconteceu entre articuladores dos grêmios, estudantes, mediadores das oficinas, por vezes todos juntos, em outros momentos com alguns desses grupos reunidos e, ainda, em outras situações, especificamente com um grupo/segmento. Seguiu de acordo com as possibilidades de agenda, com as necessidades anunciadas e com a organicidade que um grande coletivo implica, sendo essa dinâmica amadurecida e ampliada na mesma medida do projeto. Teve-se a oportunidade de reunir representantes de articuladores dos grêmios, juntamente com os profissionais que ofereceram as oficinas para ampliação do diálogo sobre os princípios das propostas apresentadas aos estudantes, focadas substancialmente no papel do grêmio, na autonomia e na participação estudantil. Percebeu-se que tais encontros de planejamento contribuíram para romper com a contradição que Paro (2016, p. 24, grifo do autor) aponta quando os adultos “[...] assimilam o discurso mas **não exercitam a prática democrática correspondente.**”. Posto que, de modo geral, os adultos não se opõem ao discurso democrático, mas se deparam com as dificuldades de sua implementação prática e se distanciam de sua concretude. O fortalecimento do coletivo de adultos dava ânimo para investidas em aproximar teoria e prática.

O primeiro encontro denominado III Encontro de Grêmios Estudantis<sup>46</sup> realizado em novembro de 2018, teve a participação de 13 unidades educativas, 130 estudantes, 4 oficinas e 4 relatos de experiências de estudantes. Em 2019<sup>47</sup>, ocorreram três encontros; em maio, com 17 unidades educativas, 180 estudantes, 6 oficinas; em agosto<sup>48</sup>, com 19 unidades educativas, 190 estudantes, 10 oficinas (sendo uma para adultos) e, em

---

<sup>45</sup> As Especialistas em Assuntos Educacionais Juliana Rodrigues Walendy, administradora escolar, em ocasião atuando na EBM Acácio Garibaldi São Thiago e Raquel Atanásio, orientadora educacional, em ocasião atuando na EBM Luiz Cândido da Luz, ambas articuladoras do grêmio estudantil em suas escolas.

<sup>46</sup> Quando em novembro de 2018 foi realizado o III Encontro de Grêmios Estudantis, considerou-se essa contagem (III) como referência a outros dois encontros realizados anteriormente com estudantes com o Programa Saúde do Escolar (PSE), porém com caráter e objetivos distintos do que foi proposto no projeto de formação política em questão. Ainda assim, enquanto Rede de Ensino fica demarcada essa trajetória de encontros de estudantes.

<sup>47</sup> Os encontros de maio e agosto de 2019 foram chamados de oficinas integradas e tinham por objetivo dar subsídios para a estruturação dos grêmios estudantis para que, ao final do ano, os estudantes pudessem partilhar suas experiências.

<sup>48</sup> Nesta data houve uma chuva muito forte que impediu alguns grupos de estudantes de comparecer ao encontro, devido às complicações de deslocamento.

novembro, como fechamento do ano, ocorreu o IV Encontro de Grêmios Estudantis, que contou com 22 unidades educativas, 250 estudantes, 18 oficinas (sendo duas para adultos), 6 relatos de experiências de estudantes e cerca de 500 pessoas envolvidas. Os encontros de novembro de 2018, maio e agosto de 2019, foram de meio período, e o de novembro de 2019 em período integral. As unidades educativas que não tinham grêmios estudantis constituídos puderam eleger representantes estudantis para participar dos encontros, a fim de estimular esta organização em seu espaço educativo. Estudantes revelaram suas impressões sobre esse processo:

O movimento estudantil tem tudo a ver com o Grêmios, e é importante isso. Na minha escola ainda não tem o Grêmios Estudantil. Um dos motivos pra tá aqui é conseguir mais ideias e conseguir elaborar coisas novas, pra formar um Grêmios Estudantil. (Depoimento de Helen - 6º ano - EBM Escola Maria Conceição Nunes, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 153-154).

Eu aprendi a como organizar o Grêmios Estudantil. Na minha escola, o Grêmios Estudantil já tem há três anos. Eu não tinha entendido muito bem como funcionava o Grêmios Estudantil e agora eu tirei todas as minhas dúvidas que eu tinha, eu entendi como funciona. Tive várias ideias pra levar pra minha escola. (Depoimento de Alessandra – EBM Maria Tomázia Coelho, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 154).

A programação dos Encontros de Grêmios Estudantis, previamente socializada com as escolas, apresentava uma breve descrição das oficinas oferecidas e dos profissionais responsáveis por sua condução e demais informações relevantes à organização geral dos encontros. A interlocução com as unidades educativas possibilitou uma mediação de antecedência, realizada pelo articulador do grêmios ou outro profissional da escola. Compreendemos esses momentos prévios como fundamentais para abrir o diálogo com os estudantes sobre o objetivo dos encontros, bem como propulsores da organização estudantil na própria escola, seja para a participação nos encontros, seja para dar os primeiros passos na constituição do grêmios ou, ainda, para avivar discussões pertinentes deste universo.

No decorrer dos Encontros de Grêmios Estudantis, tanto as avaliações quanto o levantamento de interesses e pautas passaram a ser elaborados diretamente com os estudantes e com os adultos envolvidos. Ao final de cada oficina, os estudantes e os articuladores eram convidados a fazer um registro escrito. A compreensão e utilização da avaliação foram de acompanhamento do percurso enquanto práxis, para, na interlocução e participação ativa entre/dos sujeitos envolvidos, promover os redirecionamentos que a realidade apresentava. Nesse sentido, caracterizou-se por uma avaliação processual e contínua, considerando a autoavaliação e a avaliação dos

participantes. Em alguns momentos a avaliação era aberta, em outros, contemplava perguntas que direcionavam a aspectos específicos; nesses casos, foram utilizados critérios relacionados ao formato das oficinas e às temáticas abordadas. Ainda que esse processo tenha sido deflagrado pelos adultos envolvidos na organização dos encontros, instigou e priorizou a organização estudantil autônoma, deu destaque às narrativas e às impressões dos estudantes na ampliação de cada encontro subsequente. Apesar disso, certamente este é um elemento para ser ampliado com maior autonomia estudantil; sobre isso, encontramos inspiração nos estudos de Branco (2015)<sup>49</sup> na auto-organização de professores de Oaxaca, em escolas públicas no México. Ele apresenta as produções pelos e para os professores e demonstra um projeto de base da educação pública (*Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca - 2013*), com a criação de um sistema estatal de educação alternativa, numa proposta contra-hegemônica que contempla a sistematização de avaliações próprias. Branco (2015) dedica-se na análise do sistema avaliativo institucional e demonstra como os coletivos de professores da rede pública estadual de Oaxaca expressam oposição às avaliações hierárquicas e externas às escolas de lá (num movimento global já conhecido), que quantificam e selecionam meritocraticamente, atendendo aos interesses de bancos e de organizações internacionais que vinculam reformas e políticas educacionais aos interesses do sistema econômico, para reduzir a educação à formação de mão de obra, especialmente na América Latina. Esse movimento em Oaxaca, para além das lutas e resistências, é bastante interessante por se situar na esfera estatal e por trazer uma alternativa educacional concreta que explicita o contexto do ponto de vista cultural, político e territorial, numa participação coletiva, democrática e contemporânea. O processo em Oaxaca se deu com muitas lutas e violência e acompanha a defesa de um povo pela sua própria identidade, esmagada por atravessamentos externos que invisibilizam histórias, narrativas, costumes e tradições. Avaliações em larga escala se configuram como (uma das) formas de controle de um sistema educacional que homogeneiza subjetividades, formata e subjuga a própria humanização e, portanto, as possibilidades de continuar produzindo humanidades. “A educação, transformada em mercadoria, submetida às leis do mercado, encontra-se longe de construir ‘capital humano’. (SILVA, 2004, p. 13, grifo do autor). A exploração e expropriação instalada na sociedade moderna atual vai além da cooptação da racionalidade e se utiliza também dos corpos, num refinamento constante que adentra a subjetividade humana, em suas relações com os diversos símbolos, códigos culturais, educacionais e cosmológicos. Essa alteração é a própria barbárie em curso.

Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. Perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente

---

<sup>49</sup> Ver também *Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação* (BRANCO, 2019).

exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo. A crítica imanente, pela qual se opõe a promessa ao que é realizado realmente, dissolve-se perante a impossibilidade de contato com uma realidade fora da sua representação no discurso oficial. O lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua independência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza. (MAAR, 1995, p. 25-26).

Os processos de avaliação escolar adquirem importante veículo de controle e condicionamento, sustentando e reproduzindo esse cenário de dominação e de subversão da dimensão humana, como o aniquilamento e a sublimação da alma das tradições e experiências que nos humanizam e tinham por finalidade o aprendizado social, diverso, não massificado como referenciais para a construção de memórias coletivas. A capacidade de inferir requer imaginação.

Diante disso, a emancipação e a liberdade tornam-se ainda mais urgentes quanto desafiadoras na elaboração de outros contornos frente à formação deformada e cooptada, a qual o professor e os sistemas de ensino também estão subjogados.

Entre a cruz e a espada, o professor crítico procura se equilibrar enfrentando as dificuldades inerentes ao sistema escolar e aquelas impostas por seus próprios alunos e colegas de trabalho. Neste ponto, o principal legado do mestre é o exemplo de que é possível 'ser' e 'fazer' diferente. Isto significa a busca constante da coerência entre o discurso (teoria) e o fazer (prática). A pedagogia libertária pressupõe esta atitude. (SILVA, 2004, p. 10, grifo do autor).

A lucidez necessária aos educadores para o enfrentamento, resistência e criação de outras formas de (re)existir educacional e politicamente, certamente não se dá de modo instantâneo e absoluto; Oaxaca é exemplo de um horizonte a ser cultivado sempre e mais para quebrar os espelhos que nos submetem a viver longe do que nos humaniza, e isso tem uma relação direta com processos pedagógicos democráticos e radicalmente contrários a práticas autoritárias.

Ainda nos meandros de uma avaliação coletiva, ao final dos Encontros de Grêmios Estudantis, abria-se uma grande plenária em que estudantes de cada oficina eram convidados a falar sobre seus aprendizados, descobertas e experiências. Essas estratégias de comunicação, análise e reflexão das impressões individuais e coletivas, situam a avaliação processual como construção de espaços de fala e escuta dos estudantes que marcaram fortemente os encontros. Estudantes muito tímidos se sentiram desafiados, motivados e confiantes a falar, a partilhar suas impressões, seu olhar. Eram respeitados e mutuamente se apoiavam em suas pausas para respiro, retomada da coragem de falar para um grande público e expressar sua

opinião. Num sentimento de igualdade que a coletividade espelha, em livres associações, como no descobrimento do outro, um *diferente e semelhante* (MBEMBE, 2014), uma estudante compartilha sua experiência em um dos Encontros de Grêmios:

Quando eu cheguei aqui e vi todo o projeto e comecei a ler o que estava no panfleto, eu fiquei muito impressionada, porque eu nunca cheguei a um lugar assim e vi tantas ideias diferentes, de tantas pessoas. E quando eu cheguei na sala, eu fiquei muito impressionada, porque lá é como se todos fossem iguais. E esse é o problema do preconceito, e essas coisas, que tenho visto muito na minha escola. Então, quando eu cheguei aqui e vi que as pessoas viviam de forma igual, eu vi meio que uma solução pra eu levar pra minha escola. (Depoimento de Milleny Beck Domingues Jacobi - 7º ano - EBM Herondina Medeiros Zeferino, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 148-149).

A estudante se refere a “meio que uma solução”, ao explicitar uma inspiração bastante significativa de algo que refletia um problema real e coletivo de sua escola, essa expressão suscita uma sábia percepção da necessidade de adaptação à sua realidade. Situações como esta, reflexivas e dialógicas, foram possibilitando a constituição de um espaço de confiança e pertencimento num coletivo de estudantes, oriundos de diferentes escolas, com diferentes idades, culturas e realidades, sem a defesa de uma verdade única ou absoluta.

Quanto à constituição dos grêmios estudantis nas escolas, entre 2018-2019, evidencia-se uma multiplicidade de formatos, que se relacionam com as experiências e processos de maturação de cada espaço, enquanto coletivo político. Alguns coletivos se estruturaram por meio de chapas, outros por representantes de turmas, outros foram compostos por membros de acordo com a porcentagem de votos gerais de cada chapa, alguns seguiram a divisão de cargos, outros se organizaram por chapas, mas sem divisão de cargos, dentre outras possibilidades. Um destes formatos é explicitado por uma estudante: “Nós não temos cargos dentro do nosso grêmio, não temos tesouraria, nada do tipo. Todas as decisões são feitas por todos, absolutamente todos. Isso é democracia.” (Depoimento de Pandora Molina - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, 3º Encontro de Grêmios Estudantis, novembro/2018. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 153). Percebe-se com essa diversidade, que a autonomia estudantil sinaliza suas aspirações e intervenções quanto ao formato elegido, não tendo uma homogeneidade nem um direcionamento enquanto a forma de se auto-organizarem.

A logística dos encontros contava com alimentação, salas e materiais para a realização das oficinas integradas e um auditório para abertura e fechamento em formato de plenária. O deslocamento dos estudantes de suas unidades para o Centro de Formação Continuada (CEC) da SME (no centro de Florianópolis) se deu primeiramente com o subsídio de passe para ônibus de linha, posteriormente com ônibus fretado pela SME com

roteiros por região. Atendendo as normativas, a maioria dos mediadores das oficinas recebeu subsídio referente à carga horária ofertada nas oficinas, outros profissionais atuaram em caráter voluntário. Os encontros foram registrados voluntariamente pela TV Vento Sul, de cunho comunitário e local, e apreenderam a tônica dos encontros, criando uma memória coletiva, subsidiando estudos, estimulando discussões e continuidades desse processo<sup>50</sup>.

O IV Encontro de Grêmios Estudantis, último encontro presencial antes da pandemia, aconteceu em novembro de 2019 em período integral e foi sediado pela EBM João Gonçalves Pinheiro, escolhida por sua localização, na região sul de Florianópolis, e por sua ampla estrutura física comportar o número de participantes e oficinas. O grêmio e os articuladores desta unidade educativa, já muito engajados neste universo, participaram do planejamento e da organização do encontro, assim como planejaram e ofereceram uma oficina. Isso amplia a participação, autonomia e auto-organização estudantil, expressando um importante avanço para a consolidação da ocupação dos espaços de deliberação pelos estudantes nesse projeto macro, mas também demonstrando os avanços em sua própria escola. As escolas eram convidadas a propor ações com os estudantes, esse diálogo e convite eram feitos pela coordenação do projeto aos adultos, ou seja, implicava a disponibilidade e mediação do adulto em levar a proposta aos estudantes.

Ainda sob a organização do último encontro de 2019, contou-se com o apoio de estudantes-monitores da EBM João Gonçalves Pinheiro, que atuaram na recepção dos convidados e deram suporte durante as diferentes propostas e com estudantes da EBM Albertina Madalena Dias, que integravam o projeto de extensão da UDESC Educom.Cine e fizeram filmagens, fotografias e entrevistas durante o encontro, revelando outras formas de atuação e organização estudantil.

Observou-se nos encontros de novembro de 2018 e maio de 2019 que os articuladores circulavam entre as oficinas, buscando saber o que e onde os estudantes de sua escola estavam. Por vezes, fazendo registros fotográficos ou tentando estabelecer algum tipo de controle e cuidado para com os estudantes; alguns participavam das oficinas, outros conversavam entre si. Essa observação revelou que o fato de não haver uma ação definida e específica para o adulto, contribuía para a manutenção de uma cultura escolar produtivista e de controle dos estudantes. Fato este que acabava atrapalhando o andamento das atividades, pensadas até então exclusivamente para os estudantes, visto que se buscava criar um espaço de vinculação e referência entre os estudantes, a fim de potencializar novos conhecimentos e novas relações afetivas de modo autônomo e livre.

Tais observações, aliadas às avaliações realizadas pelos adultos nos referidos encontros, evidenciaram a necessidade e a vontade de instituir um processo formativo com os articuladores dos grêmios para refletir e problematizar o papel do adulto frente a este trabalho, dando ênfase na mediação e em *ir junto* (GALLO, 2018; 2019a) com os estudantes, como já

---

<sup>50</sup> Tais registros podem ser encontrados <https://www.pmf.sc.gov.br/educacao/def/gremiosestudantis>.

mencionado. Essa foi uma oportunidade de analisar os desdobramentos do processo, muito mais no sentido de desconstruir com os adultos uma não ação. Dizendo de outro modo, de refletir sobre os desafios que circundam o adulto no controle e tutela das ações em detrimento da autonomia e auto-organização estudantil. Desta forma, passaram a ser oferecidas nos Encontros de Grêmios Estudantis, a partir de agosto de 2019, oficinas para os articuladores e, paralelamente, iniciou-se via formação continuada, encontros para troca de experiências e estudos entre os adultos, dada a incipiência na condução desse trabalho frente à autonomia e auto-organização estudantil e os desafios implicados no cotidiano escolar. É importante mencionar que para comparecer aos encontros de grêmios, os estudantes saíam da escola acompanhados dos professores e precisavam de autorização do responsável legal para participar de uma saída do espaço escolar, assim como de uso de imagem para fins pedagógicos. Nos referimos a estudantes, em média, de 8 a 15 anos e a presença do adulto é legalmente indispensável para saídas externas. É nesse contexto que se inscrevem os desdobramentos para pensar em paralelo uma formação com os adultos, uma vez que sua presença está colocada e viabiliza, por conseguinte, a presença dos estudantes nos Encontros de Grêmios Estudantis.

A partir das evidências que o próprio percurso foi apresentando, as oficinas direcionadas para os adultos tiveram por propósito “Lembrar-se que autocrítica e reflexão coletiva em torno da práxis docente, em particular, fazem parte da essência do professor pesquisador, mas pesquisador de sua própria prática.” (SOUZA, 2021, p. 64). Esse propósito trouxe melhor compreensão da atuação do adulto na ampliação de ações coletivas e maior aproximação entre discurso e prática que, enquanto educadores democráticos precisamos “[...] encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquia de raça, gênero, classe e religião).” (hooks, 2019, p. 203).

A partir de março de 2020, com a pandemia e o isolamento social, o diálogo com estudantes e articuladores se deu, eminentemente, por meio das redes sociais *Instagram* e *Facebook*, além de ferramentas como o *Google Meet* e grupos de *WhatsApp*. No mês de maio de 2020 iniciou o projeto *Live de Quinta*. Um espaço virtual de bate-papo, que tratava de assuntos de interesse dos estudantes e relacionados aos grêmios. Foram recebidos como convidados estudantes membros dos grêmios para compartilhar suas experiências, além de especialistas em temas como saúde mental, arte, racismo, mídias e redes sociais, desafios da educação, dentre outros.

Nessa ocasião, e diante da impossibilidade de realizar encontros presenciais e da fragilidade de contato com grande número de estudantes, realizou-se uma avaliação online com os articuladores a fim de levantar as pautas para aquele momento, e saber se julgavam oportuno dar continuidade ao processo formativo com/sobre os grêmios estudantis, sendo que 80% das unidades educativas manifestaram interesse. Desse modo, os encontros com os articuladores aconteceram em plataforma digital, seguiram o formato de relatos de experiências e a busca de

estratégias de ampliação e consolidação da participação estudantil no espaço educativo. Também foram apresentados, indicados e discutidos textos e vídeos e disponibilizados materiais de apoio para complementar a formação. A avaliação prévia com os articuladores foi fundamental para organizar discussões e propor ações que pudessem, de fato, ir ao encontro das necessidades e possibilidades de atuação no contexto escolar, ora pandêmico, compreendendo o papel de articulação e diálogo escola-estudante.

Reconhecendo o mérito desse percurso, que se configurou pela inovação na formação política de estudantes no ensino fundamental desde os anos iniciais, que priorizou a participação e a organização de coletivos estudantis e, por consequência, problematizou a organização escolar e provocou redimensionamentos na prática pedagógica dos adultos envolvidos, percebeu-se a necessidade de registrar a história deste trabalho e seus desdobramentos. Na direção de destacar a trajetória dos estudantes em experiências de autonomia, auto-organização e participação democrática, o movimento das escolas e demarcar a constituição de um trabalho coletivo enquanto Rede de Ensino, foram estruturados dois materiais:<sup>51</sup> *Diário de uma transformação* e *Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação*. Estes documentos dão materialidade ao processo coletivo e orgânico que se deu com e para os estudantes e posicionam a formação política nas discussões educativas da RMEF. Embora os materiais tenham características e objetivos distintos, ambos se propõem a contar a experiência vivida sob a ótica dos diferentes interlocutores do processo a partir de seus lugares de fala.

O *Diário de uma transformação* é dividido em dez dias e conta a trajetória de um garoto na tentativa de implementar o grêmio estudantil na sua escola, revelando como os Encontros de Grêmios Estudantis foram fundamentais para que o processo transcorresse. A construção deste texto contempla falas de estudantes nos encontros e deixa perguntas ao final de cada dia, além de um espaço para anotações ou desenhos. Essa ideia de diário e da possibilidade de intervenção do estudante-leitor com o material provoca a criação de uma relação íntima e, ao mesmo tempo, prática com a constituição do grêmio. Já o material *Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação*, apresenta o entrecruzamento de conceitos e fundamentos filosóficos na organização deste trabalho a partir da formação humana, ética e democrática e dialoga com conceitos de liberdade, igualdade, equidade, currículo e diálogo, com destaque para alguns dos temas e oficinas desenvolvidas. As argumentações reafirmam a escola como um local, por excelência, de desenvolvimento do conhecimento, do pensamento crítico e reflexivo, do campo das experiências, das relações

---

<sup>51</sup> Professor de filosofia da UFSC, Dr. Diogo Norberto Mesti da Silva atuou como formador dos Especialistas em Assuntos Educacionais (2019), em oficina com os estudantes no Encontro de Grêmios Estudantis (maio/2019), e essa aproximação com o trabalho possibilitou e qualificou a sistematização e organização dos materiais em caráter de consultoria. Já o ilustrador e diagramador Luís Renato do Nascimento conduziu o projeto gráfico de modo coletivo e participativo, oferecendo oficina online aos estudantes e adultos e dando suporte para organização dos letterings, sempre atento à participação dos estudantes como prioridade do projeto.

e propositivo de mudanças. Esse material contempla textos de adultos envolvidos no processo formativo, tais como articuladores, mediadores das oficinas, gestores e coordenação do projeto. Por ocasião da elaboração da versão final, ambos os materiais foram apresentados e discutidos com o grêmio de duas escolas e seus respectivos articuladores. Essa revisão e apreciação resultou na elaboração, por estudantes e articuladores, das “orelhas” dos materiais, estendida aos mediadores das oficinas, como mais uma oportunidade de expandir a participação dos sujeitos envolvidos, firmando a dimensão coletiva do projeto.

Quanto à ilustração do *Diário de uma transformação*, foram pensadas alternativas que oportunizassem a autoria dos estudantes por meio da arte. O *lettering* é a prática de desenhar letras livremente e une o trabalho de design, ilustração e escrita. Foram selecionadas seis frases do *Diário de uma transformação*, que ganharam vida a partir dos traços de cinco estudantes e uma articuladora, compondo o material.

Consideramos que a produção destes materiais oferece subsídios e parâmetros para a formação política de estudantes por meio do grêmio estudantil e com os adultos envolvidos; por outro lado, não se trata de cartilhas ou materiais a serem seguidos, tampouco o movimento dos grêmios estudantis nas escolas ou nos encontros se resume a eles, sem que isso minimize suas potencialidades. Caminha mais em elucidar diretrizes de um currículo vivo, que coloca a autonomia estudantil como premissa político-pedagógica e inscreve na esfera da educação básica a formação política de estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que expressiva parte das práticas relacionadas aos grêmios estudantis estão centradas no âmbito do ensino médio e universitário e, quando no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Os materiais foram apresentados em versão online (2020) e impressa (2021) e entregues exemplares físicos nas escolas (2022) para os estudantes que compunham o grêmio estudantil, equipe gestora, articulador do grêmio e às bibliotecas escolares.

Entre 2018 e 2020, além das ações postas sobre o processo formativo por meio dos grêmios estudantis, o assessoramento técnico-pedagógico *in loco* permitiu, a partir das solicitações das escolas, a realização de reuniões pedagógicas com grupos de professores e estudantes sobre a organização estudantil no apoio de ações para a constituição e permanência desses coletivos. Ademais, foram realizados pequenos encontros entre grêmios de escolas distintas, grupos mais autônomos ou experientes com outros que queriam ouvir e conhecer essa caminhada. Tais ações explicitam o desejo de profissionais e de estudantes em partilhar suas experiências num intercâmbio entre escolas, alargando a compreensão de coletivos estudantis e também, demonstrando ações de autogestão e auto-organização.

A atuação e mediação do assessoramento técnico-pedagógico pela coordenação do projeto vinculado à Diretoria de Educação Fundamental na SME, mostrou-se importante para a manutenção desse trabalho inicial no sentido de oferecer suporte teórico-prático, tanto a adultos quanto a estudantes, muito embora o trabalho efetivo deva acontecer na base, pela auto-organização estudantil e, a cada momento, desvincular-se da (in)

disponibilidade político-pedagógica dos adultos nas diferentes esferas.

Deste modo, compreendemos que o grêmio estudantil, como parte do coletivo deliberativo escolar, provoca rupturas e novos ordenamentos na estrutura rígida e adultocêntrica da escola, uma vez que os estudantes passam a ocupar tal espaço para construir suas pautas e atuar neste corpo social coletivo, impulsionando a configuração de um processo contínuo de relações democráticas e horizontais, comprometido com a transformação social. Freire (1991, p. 35) já alertava que “Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas.” Nesse cenário, podemos dizer que os Encontros de Grêmios Estudantis se configuraram como espaços de diálogo e trocas de experiências de dimensão política entre estudantes, possibilitando a ampliação do repertório cultural e vivencial ligados ao exercício autônomo e democrático. Além disso, com vistas à qualidade das relações escolares nesta perspectiva, provocou a reflexão-ação e o posicionamento dos estudantes, dos profissionais envolvidos e da comunidade educativa de práticas que subsidiem relações com tendências horizontais e a efetivação da participação estudantil da vida escolar.

A observação e a reflexão sobre o percurso formativo permitiram evidenciar a crescente participação dos estudantes nos Encontros de Grêmios Estudantis; a autonomia para escolher as oficinas, separar-se de seu grupo de origem, a gradual autonomia em propor oficinas, participar da organização dos encontros, das ilustrações e opiniões sobre os materiais publicados, na apresentação dos relatos de experiências, nas falas nas plenárias, nas trocas solidárias entre estudantes de outras escolas e da discussão e indicação de temas nas oficinas. Percebeu-se envolvimento e interesse por parte das unidades educativas em se fazerem presentes nos encontros, bem como a ampliação da organização desses coletivos nas escolas, assim como a não normatividade na estruturação dos grêmios demonstram traços de autonomia discente. Revelou-se o início de um trabalho significativo, envolvendo escolas, estudantes e adultos, rumando à consolidação de um projeto enquanto Rede de Ensino com foco na autonomia e participação democrática estudantil. É preciso avançar em canais de comunicação com os estudantes e estimular que os encontros passem a ser organizados com eles e por eles. Os desafios da centralidade e tutela e do autoritarismo do adulto são muitos, fazem parte de uma cultura social, atravessam os cursos de licenciatura, substancialmente, os de pedagogia e tantas outras formas de viver e sobreviver nas contradições da sociedade atual. Isso para dizer que a tutela, tida como cuidado, mesmo que não manifestada de modo autoritário, sucumbe à experiência livre e autônoma dos estudantes. Também é uma face do autoritarismo, uma vírgula à liberdade.

Nesse tipo de trabalho, as contradições da realidade são propulsoras de um rearranjo, de uma nova práxis pautada na organização coletiva sem negar as dificuldades, menos ainda a cruzar os braços diante delas. A transformação acontece em marcha, com a vida em curso. O ancoramento desse percurso formativo deve se dar pela democracia, como organização fundamental para a estruturação social e política das relações que permeiam

a escola. É importante identificar os desafios que a escola tem para instituir, manter ou ampliar ações democráticas em seu cotidiano, porém ainda mais necessário, é dialogar com a comunidade para estruturar ações concretas e contínuas de participação e avaliação de contexto que vão ao encontro de um projeto político-pedagógico coletivo.

A não ser que a própria unidade escolar estabeleça nos seus objetivos políticos e pedagógicos um projeto de inovação emancipatória, construído com a participação de todos os envolvidos naquela comunidade escolar. De fato, a organização e a integração do trabalho pedagógico na escola precisam fazer parte da práxis não somente dos docentes, mas de todos os trabalhadores daquela unidade. Em particular, os professores precisam se reinventar através de coletivos para que juntos possam avançar em uma direção que lhes deem um protagonismo para além das análises das consequências de projetos educacionais mercantilizados. Não é possível ficar na retaguarda se defendendo das consequências dos programas regulatórios (Luengo, s/d). O projeto hegemônico é claro e ele está em curso. (SOUZA, 2021, p. 55-56).

A participação de todos os segmentos na gestão democrática da escola compreende a coexistência de interesses distintos, expressos por famílias, profissionais e estudantes e, muitas vezes, ocasionarão conflitos. Não se trata, porém, de exigir que todos pensem do mesmo modo ou tenham as mesmas necessidades, reduzindo ou anulando a subjetividade humana e negando as contradições. Em vez disso, significa construir coletivamente, com diálogo e equidade, caminhos para a superação dos desafios, assim, damos passos um pouco mais firmes para uma educação de formação crítica, política e democrática.



# 4

## **POR UMA PRÁXIS DA AUTONOMIA ESTUDANTIL: NARRATIVAS E OFICINAS INTEGRADAS**

Amanhecerá um novo dia quando a escola servirá a vida em todas as suas fases e respeitosamente encaminhará cada criança humana rumo a uma vida em uma sociedade beneficente, cujo lema não será uniformidade e disciplina, mas liberdade, crescimento, boa vontade e alegria para cada um e todos. (GOLDMAN, 2019, p. 77).

Explicitamos na seção anterior como se deu o processo formativo com os estudantes por meio dos grêmios estudantis, sua estruturação, desdobramentos e repercussões, buscando defender a indissociabilidade entre as dimensões políticas e pedagógicas da educação e, frente a isso, o papel político dos estudantes na escola, assim como ratificar que a atuação do adulto deve se dar na contramão do autoritarismo, a fim de potencializar experiências democráticas estudantis com autonomia e liberdade. Apresentamos, neste item, uma análise sobre o formato dos Encontros de Grêmios Estudantis e das oficinas integradas, como elementos didático-metodológicos adotados, na tentativa de compreender se tais escolhas favoreceram a participação autônoma e livre dos estudantes, suscitando experiências de auto-organização e autogestão de coletivos; para isso, nos apoiamos nos princípios da pedagogia libertária. Essa análise é tecida com as narrativas dos estudantes, buscando demonstrar a partir dos registros e fontes acumulados, a compreensão discente.

Diante disso, reafirmamos o valor da educação integral que “[...] baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades.” (GALLO, 2007, p. 35). Essa perspectiva perpassou o planejamento dos Encontros de Grêmios Estudantis que teve como premissa a dimensão política, amparada por uma visão integral do ser humano e da educação. Para tanto, articulou-se às oficinas temas de interesse dos estudantes, leituras, práticas e discussões que aportassem à organização de coletivos estudantis em contextos reais, distanciando-se de falas isoladas, com fim em si mesmas. Assim, as oficinas perpassavam as temáticas eleitas, discutindo a dimensão política vinculada à coletividade, à arte, ao corpo, ao intelecto e às emoções, compreendendo os estudantes também a partir da afetividade como dimensão do humano, que o fazer pedagógico precisa considerar.

Ademais, não se educa integralmente ao homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissivo do coração e relegando a vontade. O homem, na unidade de seu funcionalismo cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rechaça ou adere ao concebido e vontade que faz ato o percebido e amado. (FERRER y GUARDIA, 1912, p. 27 *apud* GALLO, 2007, p. 35).

Na pedagogia libertária, a educação integral tem como foco a ampla dimensão humana e, para alcançá-la, prioriza-se o desenvolvimento do intelecto, do corpo, da formação profissional e da moral de forma indissociável. Para Faure,<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Sébastien Faure (1858-1942) fundou e dirigiu A Colmeia, uma organização com vida comunitária libertária, para crianças e adultos, voltada para filhos de operários e órfãos, autogestionada e com atividades organizadas por oficinas. Foi uma experiência educacional de referência para o pensamento libertário e se manteve por 14 anos (1904-1917). Seu encerramento se deu por ocasião da Primeira Guerra Mundial. Faure sistematizou uma pedagogia em princípios e ideais libertários, dando continuidade ao pioneirismo de Paul Robin.

O papel do ensino é conduzir ao máximo desenvolvimento todas as faculdades da criança: físicas, intelectuais e morais. O dever do educador consiste em favorecer o pleno desenvolvimento deste conjunto de energias e de aptidões que se encontram em todos. (FAURE, 2015, p. 107).

O pioneiro da educação libertária, Paul Robin<sup>53</sup>, também defendia a curiosidade, a criatividade, a responsabilidade, a liberdade dos estudantes e a coeducação dos sexos; valorizava o trabalho artesanal, a técnica aplicada à prática e a ciência. Em Robin, o não autoritarismo pedagógico se traduzia na liberdade da criança se desenvolver sem dogmas, nutrida pela busca e resolução de suas próprias curiosidades, elementos estes que compõem a educação integral. “Como proposta educativa o ensino deverá ser, em primeiro lugar, **integral**, ou seja, favorecer o desenvolvimento harmonioso de todo indivíduo, pois a alienação é consequência do exercício e do desenvolvimento de atividades unilaterais.” (ROBIN, 1989, *apud* FLORESTA, 2007, p. 123, grifo do autor)<sup>54</sup>. E, seguindo os ditames de Robin, a proposta deveria ser ainda racional, mista e libertária (ROBIN, 1989). A contraposição de ações fragmentadas é essencial para pensar e praticar uma educação emancipadora. Sua ausência é a conversão em ideologia e resulta na alienação das dinâmicas sociais, ou seja, no estranhamento da democracia como justiça social para todos, pois as desigualdades se naturalizam.

Outra figura importante para a pedagogia libertária foi Francisco Ferrer y Guardia<sup>55</sup>. Suas ideias foram estudadas e disseminadas por brasileiros<sup>56</sup> na década de 30, especialmente por Maria Lacerda de Moura<sup>57</sup> que se ocupou em escrever e divulgar o trabalho do educador catalão, proferindo palestras sobre a pedagogia racionalista. Para ela, Ferrer foi o criador da Escola Nova, movimento que uniu educadores na crítica ao ensino tradicional, ainda que com a elaboração de propostas distintas como: Escola Nova, Nova Escola, Escola Ativa, Educação Progressiva (MOURA, 2021). Ferrer não logra tal reconhecimento, assim como sequer é citado nos cursos de pedagogia ou licenciatura sobre a Escola Racionalista Moderna ou a Escola Moderna

---

<sup>53</sup> Paul Robin (1837-1912) pedagogo e jornalista francês dedicou grande parte de sua vida ao projeto de educação integral, na direção do orfanato público em período integral de Prévost (1880-1894) baseado nos princípios da coeducação dos sexos, no ensino racional e libertário. Robin foi pioneiro na construção do campo e das ideias da pedagogia libertária, seus estudos e práticas inspiraram muitos educadores, libertários ou contrários à educação tradicional.

<sup>54</sup> Projeto de educação proposto por Robin e apresentado no Congresso Internacional de Trabalhadores em Bruxelas, em 1868.

<sup>55</sup> Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), educador libertário, fundou na Espanha a Escola Moderna de Barcelona em 1901 (fechada pelo governo espanhol em 1905), com base no ensino racional e científico, em oposição à grande influência da igreja católica na educação e no sistema político-econômico. Foi fuzilado em 1909, acusado de traição, é considerado um mártir e suas ideias se propagaram ainda mais a partir disso, como forma de protesto e resistência, escolas modernas ganharam o mundo, inclusive no Brasil.

<sup>56</sup> Na São Paulo de 1912, foi fundada a Escola Moderna nº 01, dirigida por João Penteadó e, em 1913, a Escola Moderna nº 2, dirigida por Florentino de Carvalho e depois, por Adelino de Pinho.

<sup>57</sup> Maria Lacerda de Moura (1887-1945) anarquista, educadora libertária mineira, escritora, circulou entre estudantes, professores, trabalhadores, feministas, anticlericais e anarquistas. De uma notável independência intelectual, publicou cerca de 20 livros, atuou da educação infantil à formação de professores e é considerada precursora do anarco-feminismo no Brasil na década de 20.

de Barcelona, critica Maria Lacerda. Denominada pedagogia racionalista, pois uma educação da razão, científica e totalmente oposta ao fanatismo religioso. Ferrer era contrário à violência, dizia que ela era a razão da ignorância (MOURA, 2021) e acreditava que “[...] la ignorância popular, esa ignorancia que facilitaba la dominación [...]” (FERRER, 1960, p. 56 *apud* SILVA, 2011, p. 111) devia ser combatida pela educação e instrução da situação econômica e política de seu país. Ferrer, perpetuando a marca dos anarquistas, criou uma editora para a elaboração de materiais didáticos em consonância com o ensino racionalista, considerando a Espanha de 1900 comandada pela igreja católica e pela inquisição que, como dogma e organização de Estado exerceram grande domínio social, político e econômico. Tal educador defendia a liberdade dos estudantes e o incentivo à curiosidade.

O ensino racionalista combate a superstição e o dogma, faz brotar nas consciências o livre exame, excita a curiosidade, alimenta a dúvida que diseca e ensina. É educação pela liberdade e para liberdade, apontando o interesse que há em manter na ignorância e na fé a maioria comodista e pobre de meios para enxergar mais longe. A docilidade, o servilismo e a indiferença é a causa das tiranias dos grandes e poderosos a sugar a massa ignava. (MOURA, 2015, p. 282 *apud* PARRA, 2021, p. 11-12).

Maurício Tragtenberg também se ocupou em estudar e divulgar as ideias de Ferrer<sup>58</sup>, incluindo-o nas discussões acadêmicas, principalmente ao que se refere à denúncia do controle e hierarquia do conhecimento, na defesa de uma educação sem preconceitos, voltada ao interesse dos trabalhadores e sua conscientização para emancipação (SILVA, 2011). Além de contemplar discussões sobre o autoritarismo, burocracia e controle, inclusive em instituições tidas como democráticas, como a universidade e o sindicato.

A dimensão profissional na educação integral considera a importância do trabalho, da capacidade de transformação que o sujeito tem no mundo, concebendo e atuando em todo o processo de criação de um objeto e não em partes isoladas. Sobre esses princípios,

A educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma

<sup>58</sup> Tragtenberg publica oito textos entre 1978 a 2008 na Revista Educação e Sociedade sobre os princípios da Escola Moderna de Francisco Ferrer, quais sejam: “[...]Francisco Ferrer e a pedagogia libertária’ (nº 1, setembro de 1978); ‘Violência e trabalho através da imprensa sindical’ (nº 2, janeiro de 1979); ‘A delinquência acadêmica’ (nº 3, março de 1979); ‘O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha’ (nº 7, setembro de 1980); ‘Educação e política: a proposta integralista’ (nº 8, março de 1981); ‘Relações de poder na escola’ (nº 20, abril de 1985); ‘Marx/Bakun In: ou marxismo e anarquismo’ (nº 23, abril de 1986); ‘Rússia atual: produto da herança bizantina e do espírito técnico norte-americano’ (nº 105, dezembro de 2008).” (SILVA, 2011, p. 110).

obra de arte, de conceber ou de executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil. (FAURE, 2015, p. 109).

Para além de tecer uma crítica ao sistema capitalista e ao desastroso efeito cascata a que essa organização nos submete, temos como desafio estruturar alternativas teórico-práticas que se contrapõem ao modelo vigente e vemos, como afirma Gallo (2007, p. 30), que a “[...] tendência anarquista ou libertária pode apresentar-se como um novo referencial para a análise [...]” aportado em uma fundamentação filosófica e política, consubstanciada na prática.

Os educadores anarquistas, porta-vozes da pedagogia libertária, evidenciam os preceitos de liberdade, autonomia e autogestão, que pressupõem propostas pedagógicas, ferramentas e estratégias condizentes com seus fundamentos, para que as relações entre professores, estudantes e conhecimento aconteçam de modo livre e horizontal, a serviço da emancipação humana.

Apresentamos a oficina, como a configuração de um formato dialógico e político privilegiado para experienciar e conceber conhecimentos, significados e aprendizagens, oportunizando relações horizontais, pois provoca

[...] a quebra de um outro tipo de hierarquia que não a burocrática que distribui as pessoas em funções fixas, em decorrência de cargos que assumem, de bens que acumulam ou de diplomas que detêm, mas sim de uma *hierarquia do conhecimento*. Tal hierarquia é corolária da hierarquia do tipo burocrático e se dá muitas vezes, pela detenção de um discurso especializado que justifica a maior importância de quem o profere em relação aos outros. (CORREIA, 1998, p. 45-46, grifo do autor).

Ainda que reduzi-la a um método não seja o mais adequado, devido à comum cristalização a que as práticas escolares são acometidas, encerrando-se em si mesmas, a oficina justamente se contrapõe à ideia de escolarização e do apanhado de ações desconexas de sentido ou contexto. De modo que ela não é um fim, mas um meio para promover e provocar alteridades.

Tomada como ação educativa em si, e não como meio para melhorar a aula, para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática e pedagógica adaptável à escola, a oficina abre-se como campo autônomo de pesquisa em educação. Ligada a temas com importância existencial, portanto, não circunscritos a uma disciplina, nem esgotados pelo trânsito entre várias disciplinas a oficina não é um trabalho interdisciplinar. (CORREIA, 1998, p. 46).

Podemos constatar que a organização por oficinas provoca movimento do ponto de vista da ocupação do espaço, permite liberdade dos corpos e implica dialogicidade para firmar os combinados para que a proposta aconteça. Não se trata de renunciar ao planejamento ou, muito menos, de cair num espontaneísmo pedagógico. Trata-se, antes, de ter um planejamento pensado com os sujeitos do processo, a partir de seus interesses e por escolhas voluntárias, com espaço para a criação coletiva, para descobrir na interlocução com o outro e com o conhecimento novas teorizações e novos rumos como possibilidades.

Com tempo e espaço em que pessoas reúnem-se voluntariamente, em torno de um tema-ação de interesse comum, a oficina oportuniza (todavia não garante) a quebra dessas hierarquias e mostra, claramente, como a quebra da hierarquia burocrática e da hierarquia do conhecimento é simultânea e indissociável. Do mesmo modo que uma não se dá sem a outra, uma não deixa de existir se a outra persiste. (CORREIA, 1998, p. 46).

Na perspectiva de estruturar e discutir propostas pedagógicas por esse viés, encontramos tais reflexos na concepção de Ferrer sobre educação, que radicaliza o papel do educador frente à liberdade da criança: “[...] nenhum sectarismo, nenhuma estreiteza partidária, a mais leve sombra de predileções por escolas ou filosofias, amplitude de vistas e respeito consciente à liberdade individual e ao desabrochar da razão na criança.” (MOURA, 2021, p. 29). De modo que, a partir da potência das oficinas, outras formas de construir narrativas e discursos políticos na educação desvelam e se contrapõem aos discursos importados ou de massa.

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 1979, p. 171 *apud* CORREIA, 1998, p. 47).

Este não é um trabalho ideológico e concordamos com Ferrer sobre a liberdade discente, quando coloca em pauta defender um ensino “[...] livre de qualquer ‘ismos’- porque o educador não tem o direito de violar a razão humana através da escola e nem lhe assiste o direito de impor as suas ideias ou as suas predileções políticas ou sociológicas.” (MOURA, 2021, p. 27).

Significa afirmar que a experiência ético-pedagógica por oficinas horizontaliza o conhecimento e rompe com a lógica de saber-poder que exerce quem domina o conhecimento científico, democratizando-o, coletivizando-o e trazendo o princípio da pesquisa como algo não elitizado. Esses elementos, como ponto de partida, anunciam o compromisso de enxergar o estudante como um ser livre e autônomo em relação dialógica com professor, com o conhecimento, transformando a proposta

pedagógica mediada pela realidade, imprimindo autoria coletiva. Desse modo, a aprendizagem se apresenta como um convite a conhecer o mundo, não como uma ordem ou obrigatoriedade, a partir de um programa fechado e estanque da escola ou do professor, mas como um ensaio do real. Tal abertura ao diálogo expressa significados de uma construção coletiva: “A gente precisa ter cabeça pensante. Que uma cabeça só, ela pensa menos que duas.” (Depoimento de Nelice Camile dos Passos - 9º ano - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 148).

Na esteira do que a estudante pontua, pensar sozinho, planejar aulas prioritariamente expositivas, sem espaço de interlocução ou participação objetiva do estudante - não para serem mais atrativas ou que o professor não possa apresentar um conteúdo - revela não considerar o estudante como sujeito político, mas que está na escola para *receber* uma formação, em vez de o reconhecer como sujeito ativo de sua própria condição, inclusive aberto à possibilidade de aprendizado mútuo.

Maurício Tragtenberg propõe uma inversão pedagógica nos seguintes termos: “Em vez de colocar como tarefa pedagógica *dar um curso* e o aluno *recebê-lo*, por que não colocá-lo em outros termos: *em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de tornar-se o saber do aluno?*” (TRAGTENBERG, 2002b, p. 15, grifo do autor). As oficinas possibilitam romper com a normatização do tempo-espaço educativo, que acaba por distanciar o estudante da escola e do conhecimento, criando muralhas ao aprendizado ou servindo, unicamente, a uma formação burocrática e técnica. Como denuncia Tragtenberg, a escola “[...] se limita a formar a mão-de-obra necessária ao mercado. Corroboram com essa vinculação a obediência aos programas, a relação entre professor e aluno pela via do poder, seja na forma de exames ou nos currículos invisíveis.” (SILVA, 2011, p. 112). O diálogo e a observação, aliados ao direito e à crítica e ao questionamento do autoritarismo, possibilitam o resgate do vínculo dos fins com os meios, ou seja, do conhecimento (e das instituições) com sua função social, sua ausência resulta na *delinquência acadêmica* (TRAGTENBERG, 2002a).

[...] o diálogo que se estabelece em torno do tema-eixo de cada oficina, suscitado à medida em que ativa a expressão dos participantes (tanto por evocar suas experiências, quanto por levantar dúvidas, expectativas e 'sacações'), é resultado da quebra de hierarquias (possível somente se se esvazia o sentido da relação professor-aluno, ou seja, se não há mais lugar fixo para aquele que sabe, que só faz ensinar para que, também fixos, não sabem, e que só fazem aprender). (CORRÊA, 1998, p. 45, grifo do autor).

As oficinas integradas nos Encontros de Grêmios Estudantis não tinham restrição de idade, eram abertas a todas as escolas e estudantes do ensino fundamental. Priorizava-se uma média máxima de 20 estudantes por oficina, com o objetivo de viabilizar espaço de fala e escuta para todos.

As oficinas aconteciam simultaneamente e a escolha era feita pelos estudantes, à medida que os coletivos iam chegando ao local do encontro. Para isso, eram separadas fichas por cores ou numeração, correspondente a cada oficina. Era comum estudantes optarem por uma oficina cujas vagas tivessem esgotadas, precisando escolher outra, o que se configurava como um exercício de autonomia e auto-organização. Em geral, os estudantes se misturavam, priorizando conhecer pessoas de outras escolas e ampliar a troca de experiências. A ação de se desvincular de seu grupo de origem, conhecido e seguro, num lugar novo, amplo e desconhecido, constituiu-se num exercício de autonomia, liberdade e auto-organização estudantil, considerando ainda o expressivo número de participantes nos encontros e as salas das oficinas estarem distribuídas em andares distintos do prédio. Algumas narrativas de estudantes expressam essa dinâmica:

Conheci pessoas e discutimos sobre situações e sobre o Grêmio da escola de cada um, no nosso grupo. Foi algo participativo com o espaço para todas as vozes. (Depoimento de Esther Boik - EBM Maria Tomázia Coelho, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 149).

[...] fiz amigos novos, aprendi várias outras coisas, perdi a vergonha e achei que algumas pessoas eram chatas, mas quando conheci percebi que eram legais. (Depoimento de estudante sem identificação, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 150).

Esse movimento dos estudantes é bastante interessante de ser analisado do ponto de vista da qualidade das relações que eles foram estabelecendo com o espaço, com outros estudantes e com os saberes, contribuindo para romper com a tutela e a dependência do adulto, bastante presente nessa etapa do ensino. Essa dinâmica foi suscitando pertencimento e aprendizado, especialmente entre os estudantes, como podemos verificar nas palavras da estudante: “[...] Hoje aprendi que nem sempre tenho razão e que preciso me colocar no lugar de alguém antes de julgar.” (Depoimento de Vitória Aparecida P. da Silva - EBM Batista Pereira, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 160).

Os estudantes também externaram aprendizados e afetos sobre os profissionais que mediarão as oficinas:

A gente veio a esse Encontro para aprender muitas coisas, tanto sobre o Grêmio quanto para saber quem nós somos. Na minha Oficina eu aprendi muita coisa, aprendi muito sobre o outro e se colocar no lugar do outro, sempre. Me emocionei demais e essa foi a forma de dizer o quanto eu aprendi e amei no dia de hoje. Obrigada professora Carol. (Depoimento de Maria Eduarda Rodrigues - EBM Batista Pereira, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 159-160).

Na RMEF há unidades educativas que trabalham exclusivamente com turmas dos primeiros anos do ensino fundamental; dentre elas, três participaram com estudantes de 3º, 4º e 5º ano. Na primeira experiência do grupo do 3º ano, em maio de 2019, a pedido do professor articulador, realizou-se uma oficina direcionada a este grupo sobre o papel do grêmio estudantil. Com o planejamento prévio, considerou-se importante proporcionar aos estudantes uma introdução dos Encontros de Grêmios Estudantis e explicitar as dinâmicas coletivas no espaço-tempo, bastante distintas do que eles estavam acostumados. Nos encontros seguintes, esses estudantes já se sentiram seguros para fazer escolhas desvinculadas de seu grupo de origem, participando de oficinas, cada qual com seu interesse, ocupando o espaço na plenária final para fazer suas considerações. Ressaltamos que não há limite de idade que condicione a participação de estudantes em processos de auto-organização, no entanto, vale considerar os meios para que isso se efetive no mesmo passo de sua ampliação. Percebe-se assim, respeito às particularidades manifestas por crianças e profissionais, para que, numa acolhida inicial, sintam-se seguros, compreendam o processo e avancem em autonomia e liberdade, como é perceptível no relato a seguir: “Hoje foi incrível demais sentir uma enorme liberdade, muito grande mesmo! Foi um momento único onde eu percebi as minhas qualidades.” (Depoimento de Jessica Lorena - EBM Luiz Cândido da Luz, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 159).

Em resposta às pautas identificadas e sinalizadas pelos estudantes, foram oferecidas oficinas sobre organização de coletivos, saúde mental, questões ambientais, autogestão, comunicação e expressão em diferentes linguagens (oralidade, escrita, dança, teatro, palhaçaria, circo, música, desenho, cerâmica, etc.). Os estudantes sinalizam e reafirmam demandas quando manifestam que

Os jovens tão [sic] sofrendo com depressão e ansiedade, e é uma coisa que os nossos pais tem que estar mais atentos, pra poder ajudar a gente tem que conversar com os nossos amigos, e se a gente tem algum amigo que tá sofrendo, que tá se isolando [sic]. (Depoimento de Nicole – EBM Luiz Cândido da Luz, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 155-156).

É ver os problemas [sic] bullying nas turmas e preconceito e fazer uma roda de conversa e dar voz aos alunos. Me senti encantado. (Depoimento de Daniel Machado Ramos - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 157).

Tais temas se destacaram por partirem da fala e do interesse dos estudantes, que foram construindo uma atmosfera de respeito e confiança, expondo suas ideias, sentimentos e propondo alternativas aos problemas enfrentados. Neste aspecto, as narrativas transcorrem entre percepções subjetivas e coletivas:

Me senti uma pessoa mais responsável e importante para o grupo. (Depoimento de @pedro\_varella, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 150).

A expressão é a base de tudo, é crucial. Mesmo sendo tímido ou não sendo tímido, tem que ajudar. Quem é mais solto tem que ajudar os tímidos a falar, e os tímidos tem que ter mais coragem pra falar, mesmo. Tem que se expressar de qualquer forma. (Depoimento de Anael Alexander Simas Ferreira - 7º ano - EBM Virgílio dos Reis Várzea, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 147-148).

A gente não pode ter medo de expressar nossas opiniões, não pode ter medo de correr atrás dos nossos propósitos, dos nossos objetivos, porque se não a gente não vai chegar a lugar nenhum. (Depoimento de Francielly Campos Dias - 9º ano - EBM Osmar Cunha, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 147).

Desvela-se nas narrativas estudantis, a indissociabilidade entre aprendizado intelectual e emoções; explicitando a necessidade de conexão integral de si com/no mundo. Isso referenda a importância da educação integral na perspectiva libertária.

As oficinas de autogestão e organização de coletivos nos Encontros de Grêmios Estudantis suscitaram a problematização da liderança fixa diante das decisões coletivas, trazendo a liderança alternada como opção que, além de abrir a possibilidade para todos experimentarem esse lugar, não sobrecarrega uma pessoa e possibilita decisões mais democráticas.

Aprendi que o Grêmio Estudantil é formado pelas ideias e opiniões do grupo todo, e que ninguém deve ser superior e nem ter funções maiores do que pode suportar para não prejudicar o grupo. Sentimentos: orgulhosa, motivada, criativa, plena e radiante. (Depoimento de Maria Clara Bernardi - EBM Beatriz de Souza Brito, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 159).

As questões apontadas pela estudante implicam a consolidação de espaços de escuta e fala, onde todos possam expressar suas opiniões, dificuldades, elaborar propostas e discuti-las coletivamente. O desafio da tomada de decisões nos atravessamentos de uma constituição subjetiva e coletiva, como um estudante narra sobre seu próprio processo, requer sair de um lugar de individualismo para um diálogo propositivo e solidário, ampliando seus afetos, inclusive:

Eu tinha muitos problemas. Eu não conseguia me encaixar nos grupos, eu era muito... eu era muito sozinho, eu era muito individualista. E no grêmio eu amadureci, eu aprendi que não é sempre que a gente ganha e vai ser o que o nosso coletivo decidir. (Depoimento de Lucas Duarte - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, 3º Encontro de Grêmios Estudantis, novembro/2018. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 153).

É a partir desse quadro que precisamos compreender o estudante em sua dimensão integral e subjetiva. É um passo urgente para a construção de relações horizontais, na qual o diálogo, a reciprocidade e o respeito subsidiem a aprendizagem, considerando seu lugar de fala, corpos, sentimentos e pautas. As narrativas entrecruzam conhecimentos coletivos e dimensões subjetivas:

Com as oficinas eu aprendi que as nossas emoções são importantes sim, e que devemos cuidar da nossa saúde mental assim como cuidamos de qualquer outra parte do corpo. (Depoimento de estudante sem identificação. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 55).

Eu achei muito legal. Aprendi a ter paciência, esperar, ter calma. E aprendi que tudo tem seu TEMPO, e que se cada um fizer uma coisa só pensando em si não dá, mas se fizermos em equipe a chance de dar certo é maior. (Depoimento de Ana Clara Alves - EBM Beatriz de Souza Brito, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 151).

Nesse contexto, o corpo, em sua dimensão social, anseia por liberdade, expressão, movimento, escolha, decisão e, ao mesmo tempo em que está encharcado de subjetividade, está implicado numa teia social, coletiva. Corrêa afirma que “Anarquizar as práticas educacionais não é uma oposição, uma reação à verdade das ciências e dos procedimentos da escolarização. É, antes, a invenção de um *outro* da educação. A afirmação de um *conhecer com vontade*.” (CORRÊA, 2006, p. 17, grifo do autor). O conhecimento técnico-científico se torna inócuo se não tivermos pessoas que o transforme em pontes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no sentido do que Florestan Fernandes defende por “[...] escola feita pelo povo e não para o povo” (*apud* GADOTTI, 1990, p. 160), e na aplicação desse conhecimento nas relações, na ação do trabalho, na resolução de problemas reais e na melhoria das condições de vida para todos. Trata-se do aprendizado que faz sentido no contexto coletivo, conforme afirmam os estudantes:

Aprendi que os Grêmios Estudantis são essenciais para o funcionamento das escolas. Irei levar para a vida a importância de correr atrás dos seus direitos e que a união é essencial para tudo. (Depoimento de estudante sem identificação, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 150).

A reunião dos Grêmios serve de inspiração para novas ideias, para continuar batalhando pelos direitos e etc. Também serve para fazer os estudantes entenderem sua responsabilidade. Me senti interessado. (Depoimento de Anael Alexandre - EBM Virgílio dos Reis Várzea, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 158).

Recuperamos Faure (2015), quando relata a experiência pedagógica n'A Colmeia, como inspiração e aproximação desses ensaios de autonomia e auto-organização.

Bem sei que não bastará formar algumas dezenas, nem mesmo algumas centenas de corpos fortes, de espíritos livres e de consciências elevadas, para transformar o mundo antigo. Bem sei que, para revolucionar a escola, não bastará proceder à educação racional e integral de algumas dezenas de crianças. Porém, sei também, que essas vontades fortes, esses cérebros libertos e esses corpos bem equilibrados formarão parte preciosa da minoria ativa e esclarecida que preparará e realizará um dia a transformação social para a qual caminha a humanidade. E sei igualmente que o menor fato, o mais modesto exemplo, possui um poder de penetração superior às teorias mais sedutoras, mais bem apresentadas. (FAURE, 2015, p. 162).

Colocar em prática os princípios libertários significa compreender a importância do seu lugar político e da organização de coletivos na educação, conforme manifesta um estudante: "Aprendi a lutar pelos meus direitos e escutar as pessoas. A não ter vergonha de expressar minha opinião e entendi um pouco mais sobre o que é o grêmio estudantil." (Depoimento de estudante sem identificação - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, Oficinas Integrada, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 149).

Reconhecer a potência dos estudantes, ocupar espaços e construir propostas coletivas é optar pela democracia, é abrir caminho para a construção política de um coletivo escolar que se relaciona e se compromete com a vida e com o bem comum.

Considero que faço política porque a partir do momento em que eu proponho minhas ideias para o Grêmio, estou fazendo política. Pois conversamos sobre diversas opiniões como em um partido democrático. Quando estamos conversando com alguém e colocamos nossas ideias, métodos e opiniões, bem como respeitando o outro, estamos fazendo política. (Depoimento de Danielly T. da Silva - EBM Osmar Cunha, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 158-159).

Neste lugar coletivo, cada um tem um papel fundamental para a compreensão de que somos seres produtores de cultura, como constata um estudante: "Agora eu tenho a possibilidade de ajudar a melhorar nossas ideias e aumentar nossas versões de ver a cultura. Me senti orgulhoso e otimista." (Depoimento de Matheus de Souza Vieira - EBM João Alfredo Rohr, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 159).

A experiência e a concepção sobre oficinas, como *invenções sem efeito escolarizante* (CORRÊA, 2006), corroboram com a abordagem dos Encontros de Grêmios Estudantis, que não tinham por objetivo ou finalidade a escolarização. Concerne evidenciar sua qualidade metodológica, que

possibilita estudantes e adultos a vivência de outras formas de trocar e produzir conhecimento, diferente da organização de *dar* aulas, do trabalho docente ser eminentemente de locução e da fragmentação do conhecimento. Por isso, a prática das oficinas tensiona e subverte as intenções de ensinar como uma ação docente absorpta no cumprimento de normas e programas que se convertam em notas, exames e classificações e nos impele a “[...] ficarmos surdos aos temas de interesse dos alunos — temas que não condiziam com os itens de estudo indicados na grade curricular.” (CORRÊA, 2006, p. 29). A vida tem que caber no currículo, não o contrário. A educação em si não tem por fim a escolarização. A escola pública é potencialmente um espaço político e educativo, abarca quantitativa e temporalmente um expressivo número de estudantes, de modo que é necessário subverter sempre e, tanto quanto possível, os processos burocráticos e hierárquicos que mantêm o saber como poder em detrimento do saber como emancipação. Uma estudante nos ajuda nessa compreensão:

Política está presente na vida de todos, em meu ver, funciona a partir de escolhas que favoreçam todas as pessoas e seres, de maneira organizada, sugestões e ideias, debater e lutar por nossos direitos, e o do nosso próximo, aquele que não tem condições de poder fazer tais coisas, a política funciona a partir de representatividade. (Depoimento de Esther Boik, EBM Maria Tomázia Coelho. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 113).

Considerando esse horizonte, foi possível realizar ações mais propositivas, vislumbrando e desafiando a constituição de coletivos de estudantes nas escolas, superando a concepção desses sujeitos como meros ouvintes ou espectadores, almejando experiências da autonomia estudantil que oportunizassem transformações e rearranjos nas trajetórias individuais e coletivas e no convívio escolar. Sobre as potentes trocas e a vontade mobilizadora provocadas nesses encontros, duas estudantes relatam:

Sempre que eu venho nesses Encontros é um aprendizado novo. Eu como uma parte do Grêmio quero complementar o que aprendo aqui na sociedade e no Grêmio. (Depoimento de Gabriela Schultz - EBM Maria Tomázia Coelho, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 159).

Foi uma experiência incrível eu estar aqui. Porque lá onde eu morava não tinha isso, de todo mundo se reunir pra falar sobre um único assunto, que é sobre a escola. E eu aprendi que a nossa escola é a nossa segunda família, onde a gente espalha amor, carinho, afeto com todo mundo. E quando a gente quer o bem de todo mundo. (Depoimento de Luísa Flores de Souza - 9º ano - EBM Albertina Madalena Dias, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 149).

O papel do adulto na escola é fundamental, assim como as intervenções que lhe cabem resgatar, ampliar ou articular diante dos desdobramentos com o currículo, observando o interesse e as respostas dos estudantes, inclusive como avaliação processual inerente à práxis. Esse movimento vai na contramão de uma educação rígida e que tem o foco na informação, na transmissão do conhecimento e num currículo fechado.

Nas escolas acontece o mais extenso exercício compulsório de imobilização do corpo em *situações de comunicação*. Nestas situações ocorre o primado da informação. Se a informação transita, o mesmo não se pode dizer dos que estão se comunicando. É aí que se pode perceber que o exercício da aprendizagem em situações de comunicação implica exercício de imobilização. Uma espécie de atletismo, de preparação cuidadosa, para fazer parar o corpo e o pensamento. (CORRÊA, 2006, p. 14-15, grifo do autor).

As narrativas, os suportes de memória, a oralidade e a relação com o outro, são fundamentais para fazer as intersecções democráticas que a práxis pedagógica emancipatória requer. Trata-se, portanto, de colocar a teoria à prova, em movimento, principalmente quando conceitos caros são suprimidos ou reduzidos. Sair da centralidade do adulto no ato de ensinar para, verdadeiramente, estabelecer diálogo e liberdade com os estudantes. Podemos perceber que eles também têm coisas importantes a serem ditas e nos ensinam: “Política é a liberdade de expressão de uma ou mais pessoas que veem futuro para um grupo.” (Depoimento de Juana Fernandez - EBM Beatriz de Souza Brito. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 112).

Há que aprender a comunicar de outro modo, há de se criar novas histórias para tempos de caos e manter vivo o objetivo da emancipação na educação, porque sem ela, viramos fantoches amorfos. A oralidade e o diálogo assumem grande relevância na perspectiva comunicativa da educação e é indissociável ao corpo.

Nessa perspectiva, as situações de comunicação exigem muito trabalho sobre o corpo, para que este se adapte a funcionar menos: ativar determinadas partes do corpo e a desativar quase que completamente outras, ativar visualmente o corpo, ativar auditivamente e oralmente; do pescoço para baixo uma imobilidade total. (CORRÊA, 2006, p. 32).

A expressão corporal, emocional, intelectual e política foram fundamentos primordiais na composição das oficinas dos encontros de grêmios e trouxeram em seu bojo um olhar para a integralidade da educação e do estudante. Monteiro (2002) em sua obra *Sartre e Foucault: subjetividade e poder* faz um estudo aprofundado de aproximação entre estes dois potentes filósofos e demonstra a importância da filosofia para a pesquisa científica, trazendo a dialética com Sartre e a análise das relações de poder com Foucault para uma revisão ética do que fazemos com o

poder, analisando se o usamos para dominar ou estimular o crescimento, nosso, dos outros e nos lugares que ocupamos. Destacamos as reflexões tecidas entre tais filósofos sobre a ética e a estética e suas relações com o poder, que atravessam o corpo em subjetividades, práticas e discursos, lutas e rebeldias.

Como um ponto de atravessamento entre o real e o possível e, como ética, uma forma de alavancagem do presente para o futuro, um impulso que direciona, transcendendo às circunstâncias. A arte, como a filosofia, traduz essa superação do homem pelo homem, que tanto para Sartre, como para Foucault, é um enfrentamento ao poder instituído, uma forma de rebeldia e crítica. (MONTEIRO, 2002, p. 398).

A arte, quando parte da experiência cotidiana, é potente possibilidade de superação da alienação, pois ela se faz instrumento imaginativo, criativo, exercício pleno de liberdade, forma de luta e engajamento social e abre portas para o homem mostrar-se e se sentir inteiro, completo e transcender, inclusive, a si mesmo (MONTEIRO, 2002). Um estudante relata sua experiência numa oficina de biopalhaçaria com relação às experimentações coletivas sobre liberdade, sobre deixar o corpo se expressar:

Sentir vergonha de si mesmo, eu acho que isso é meio errado, sabe. É legal se sentir livre. Isso eu achei muito legal nessa biopalhaçaria, porque com as dinâmicas em grupo todos cobravam de todos a liberdade. (Depoimento de Carlos Alberto Teixeira - 9º ano - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 148).

Mergulhamos no arcabouço teórico que Monteiro faz emergir para afirmar que a imaginação é um ato político e parte do homem. O autor se refere a Sartre: "São as imagens, as melodias, os romances que excitam a imaginação e a emoção, que instigam a percepção e a reflexão, que fazem do homem o homem, como a ética, a filosofia e a democracia." (MONTEIRO, 2002, p. 402). Com Monteiro, afirmamos que priorizar a formação política de estudantes do ensino fundamental por meio da arte é profícuo e pungente para imaginar outros cenários, outras formas de ser, relacionar-se e se organizar coletivamente. Monteiro reafirma, a partir de Sartre, a condição política da arte, assim como alerta, de um lado, para sua subtração pela indústria cultural e, por outro, para a liberdade do artista em não fazer política. "A arte, como a filosofia, é, sobretudo, um poder político, um instrumento de luta, uma forma de engajamento no mundo. Também, a arte alienada, os produtos estéticos da indústria cultural são arte engajada, são produção do homem e da cultura humana." (MONTEIRO, 2002, p. 402). Tal alienação se inscreve na crítica da razão que sucumbe em ciência-técnica e desvincula sujeito, contexto e realidade, inviabilizando a função ética da ciência e da arte como transformação social. Não se trata da recusa da racionalidade, mas do seu reducionismo instrumental extremo, que é incompatível à intervenção humana no mundo e numa tradução mais literal, é a

negação da racionalidade dialética e de um mundo em constante devir. “Mais do que nunca, a imaginação política depende da e precisa estimular a imaginação poética. E vice-versa. A ausência de uma delas mutila gravemente a outra.” (CENTELHA, 2019, p. 90). A arte se justifica uma vez mais, tanto para manter ativa a imaginação, para criar e recriar esse devir, quanto como estímulo e espaço de produção artística pelas próprias pessoas, coletivos e comunidades, vinculadas às suas realidades como movimento político autêntico. São indispensáveis arte e filosofia, reflexão e ação para a constituição social e política de subjetividades e coletividades.

Arte será sempre necessariamente antissistêmica. Ela diz respeito ao que abala formas. Ela diz respeito à criação e fruição de bens simbólicos inapropriáveis e não à produção industrial e ao consumo de mercadorias culturais. Por isso a luta não pode se resumir somente ao que chamamos de conteúdo ou temas, mas deve necessariamente incluir a passagem da lógica do objeto/mercadoria para a lógica da relação/processo. Essa visão de arte crítica e criativa – antiburocrática e anticapitalista – é a antítese perfeita das concepções e práticas gestadas, nascidas e sustentadas pela forma mercadoria. (CENTELHA, 2019, p. 88-89).

A supressão da imaginação, de afetos, de ensinar e aprender na articulação com a vida, a fragmentação do conhecimento, o afastamento dos trabalhos manuais e a perda da capacidade de observação prática, vinculam-se ao imediatismo e à mecanização. “Esse combate pede uma arte revolucionária.” (CENTELHA, 2019, p. 83).

A retomada das narrativas defendida por Walter Benjamin é fundamentalmente atual e se desdobra na retomada da oralidade, no ato de contar e recontar as próprias histórias para a criação e ampliação de repertórios culturais que utilizam o diálogo como princípio político-educativo essencial para a educação democrática, crítica e emancipatória. Tal experimentação precisa ter espaço privilegiado no cotidiano escolar, como exercício social e coletivo, ainda que não exclusivo deste espaço-território.

Walter Benjamin (1989) quando descreve o *flâneur*, observando a multidão amorfa na Paris de Baudelaire e na Londres de Poe foi, sem sombra de dúvida, de grande lucidez sobre os processos de mecanização da vida, da cultura, do trabalho e do tempo, na qual

Seus transeuntes se comportam como se, adaptados à automatização, só conseguissem se expressar de forma automática. Seu comportamento é uma reação a choques. [...] A vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a ‘vivência’ do operário com a máquina. (BENJAMIN, 1989, p. 126, grifo do autor).

Por isso, a análise de Benjamin (1989) sobre a multidão leva-nos a pensar as juventudes e os estudantes de Maio de 68, as ocupações em São Paulo e o Movimento Passe Livre em Florianópolis que, em suas amplas expressões, clamam por justiça e humanização. A juventude, que se levanta na defesa de pautas sociais equânimes, é um importante segmento que, ciclicamente, posiciona-se para reivindicar e protestar contra as barbáries da ordem vigente. Os jovens representam a contraposição da consciência coisificada que reverbera a partir e com os processos de mecanização e exploração da mão de obra e se ramificam em todas as esferas sociais, nublando os mais verdadeiros e radicais desejos de ser e passam a delinear a cultura dentro da própria cultura, furtando sua aura. Ficamos no raso, oscilando entre opinião e informação e sem tempo para pensar e sentir, isso inviabiliza a experiência, tornando-a rara. “E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual [...]” (LARROSA, 2002, p. 22). A obsessão pela novidade se caracteriza pela falta de tempo em vários âmbitos da vida, compromete a memória e o silêncio e somam-se para aniquilar a experiência.

O processo de automatização sufoca as narrativas, na medida em que há uma perda da qualidade das experiências, que são minimizadas pela exploração das fábricas que, de certo modo, inaugura o silenciamento da comunicação atrelada a saberes, costumes e valores locais, antes repassados por gerações, principalmente pela oralidade e em conexão direta com os dilemas nos quais a vida cotidiana se inscreve.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21).

Dito de outro modo, Larrosa diferencia experiência de informação e afirma que se trata de um saber diferente do saber das coisas. Com esse aporte, ressaltamos que, quando as informações estão disponíveis, o que faz da escola um espaço diferencial, é a possibilidade do encontro coletivo, da troca, do afeto, do aprendizado mútuo e partilhado. É a preciosa possibilidade de viver experiências que narram memórias coletivas.

Cultivar esse olhar estereoscópico e dimensional para o objeto da história significa voltar a atenção para as suas múltiplas narrativas, tentando imobilizar, em uma imagem dialética, o curso de seu desenvolvimento, e vasculhar, nesses fragmentos, as mônadas que possam expressar um mundo de significações fenomênicas. De acordo com a proposta benjaminiana, como dissemos, o olhar que incide sobre as narrativas

precisa ser ao mesmo tempo estereoscópico e dimensional. A junção destes dois aspectos aponta para a configuração de uma visão tridimensional da matéria (do grego *stereós* - sólido), que não se limita à superficialidade do plano, mas avança nas profundidades de suas sombras. (VENTURA, 2020, p. 9-10, grifo do autor).

Ventura (2020) destaca que as mônadas correspondem, em Benjamin, a imagens dialéticas que, a partir do vivido, apresentam um universo de sentidos. Quanto mais cedo estivermos envolvidos no exercício de projetar imagens, aspirações e desejos coletivos, mais provável é a possibilidade de torná-las realizáveis, “[...] o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência.” (BENJAMIN, 1989, p. 129).

Evidencia-se, na participação ativa dos estudantes nas oficinas dos Encontros de Grêmios Estudantis, a entrega para o encontro com o outro, interno e externo a si, com o conhecimento, com o prazer, com o desconhecido, com a experiência. Consideramos que as oficinas são potencialmente interessantes para propor e viver subjetiva e coletivamente experiências no campo educativo.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2002, p. 25, grifo do autor).

As narrativas dos estudantes nos Encontros de Grêmios Estudantis revelam que as experiências tiveram efeitos significativos em seus trajetos individuais e coletivos. Cada estudante fala de seu lugar político, daquilo que o atravessa e o toca, seja intelectual, emocional ou corporalmente. Conceitos como direito, luta, solidariedade, empatia, liberdade, política, afeto, cuidado de si expressam, em certa medida, os temas abordados nas oficinas, mas também as (re)elaborações de cada estudante e do que conseguiram ou quiseram compartilhar naquele momento. Por isso, não há pretensão de trazer essas narrativas como conceitos ou histórias fechadas, mas demonstrar compreensões subjetivas a partir de um trabalho coletivo que tem por objetivo provocar a experiência política com autonomia e liberdade, na qual os narradores não estão isolados, espelham relações e contextos que deflagram enunciados individuais e coletivos. As narrativas desvelam ainda um trabalho de mediação do adulto que não estava totalmente refém à escolarização, dada a não uniformização que apresentam, tanto no sentido político, quanto no sentido integral da

organização estudantil. O que não significa negar os desafios e os avanços que precisam ser empreendidos quanto à centralidade do adulto, ao autoritarismo e à hierarquia sobre conhecimentos e corpos.

Há uma dimensão afetiva que se sobressai nas narrativas estudantis e expressa a importância de os estudantes se sentirem pertencentes ao coletivo e à necessidade e vontade em compartilhar sentimentos e emoções. Também narram sonhos, utopias e heterotopias situadas. “Sempre insistir nos nossos sonhos, tanto na escola, quanto em família, quanto fora, porque isso abre portas pra gente ser quem a gente quiser.” (Depoimento de Luísa Flores de Souza - 9º ano - EBM Albertina Madalena Dias, Oficinas Integradas, maio/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 147).

Ainda que as narrativas dos estudantes emergem do contexto escolar e de propostas organizadas prioritariamente por adultos, percebe-se compreensões, traduções e apreensões bastante importantes que expressam suas experiências individuais dentro de uma vivência coletiva. Não se trata de uma compreensão única ou linear do processo, antes, revelam um universo plural e singular, a bagagem de cada um e a potência da troca entre os coletivos de estudantes. Apesar de que, as formas de perguntar, os modos de responder anunciam condicionamentos, mas também revelam significâncias subjetivas, olhar atento sobre o processo de organização, empatia e vontade de estar em coletivo.

É importante considerar que as experiências de autonomia estudantil vinham numa crescente nos encontros de grêmios, na construção e no amadurecimento coletivo quanto à auto-organização discente, que precisa, pós-pandemia, ser retomada e intensificada nessa direção. A partir dos elementos que demonstram essa crescente, podemos inferir que alcançaram alguma ressonância nas escolas.

As narrativas estudantis apontam como os estudantes significaram e ressignificaram sua participação nos coletivos, produzindo modificações importantes nos modos de se relacionar entre si, na escola e na comunidade. Ações coletivas desta natureza podem diminuir o distanciamento da política na vida cotidiana, sem que isso signifique ou se vincule à burocratização das ações ou a partidos políticos, criando outros modos de viver coletivamente e fazer política.

Os Encontros de Grêmios Estudantis revelaram-se potencialmente formativos, unindo pautas estudantis e aspirações educacionais democráticas, com inclinações horizontais. Fato esse que contribuiu para a construção de identidades individuais e coletivas, produzidas pela troca de saberes ao longo das experiências, na organização de coletivos com estudantes e adultos.

Percebe-se, pela análise feita, a existência de princípios libertários e da educação integral nos Encontros de Grêmios Estudantis como cooperação, solidariedade, coletividade, auto-organização, autogestão, autonomia, liberdade, reciprocidade, a livre associação de estudantes. Interessa-nos trazer clareza e intencionalidade político-pedagógica a esses valores, no intuito de ampliá-los e colocá-los no horizonte das discussões e práticas da escola pública. Acreditamos que tais fundamentos são extremamente

pertinentes na construção de uma educação com sentido e significado, que se relacionam com a vida na esfera individual e coletiva, para a construção de um convívio solidário e justo. E, nessa esteira, as oficinas e as narrativas dos estudantes se apresentam como possibilidades, provocam reflexões, suscitam mudanças e conquistas nesse caminho. Há muito que avançar para a autonomia e auto-organização de estudantes na escola, quiçá alcançar a autogestão. É preciso caminhar! Seguimos quebrando pedras e carregando flores.

#### **4.1 A SUPERAÇÃO DO AUTORITARISMO COMO PRINCÍPIO PARA A FORMAÇÃO POLITICA ESTUDANTIL**

O paradigma anarquista como uma filosofia política nos permite olhar para o passado e perceber seus atravessamentos nos movimentos sociais e educacionais, assim como, por não se tratar de uma doutrina, permite atualização contemporânea (GALLO, 2007). Essa concepção está intimamente ligada à atitude de “[...] negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade.” (GALLO, 2007, p. 20). É com esse pano de fundo que problematizamos o papel da escola e dos adultos diante da auto-organização estudantil e do autoritarismo. Dito isso, a liberdade deve ser o fim da educação e precisa ser construída coletivamente. Parte-se, então, do princípio de autoridade para superá-la, visto que “O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade.” (GALLO, 2007, p. 25).

A concepção voluntarista do anarquismo em Malatesta emerge da vontade realizadora, da atitude concreta e antiautoritária voltada à solidariedade social. Assim, a propaganda anarquista objetiva provocar essa vontade a partir do conhecimento das ideias e de fatos que, em outras palavras, significa sua aplicabilidade prática e vivencial. “A harmonia entre os homens não se deve a uma ação espontânea da natureza, somente pela ação consciente e voluntária será ela conseguida, diz Malatesta.” (TRAGTENBERG, 2003, p. 196). Para ele, o anarquismo, por princípio, é a expressão da liberdade e não está vinculado a nenhuma escola filosófica ou a um padrão de crenças ou hábitos. Ou seja,

[...] uma liberdade de fato, que consiste na ausência de toda coerção violenta do homem sobre o homem e na faculdade de cada um dispor de si mesmo e fazer o que quiser, tendo como limite a liberdade dos outros. No entanto, para Malatesta, isso não era um ideal de realização longínqua, mas também uma norma de conduta, de luta a partir do aqui e do agora, no contexto da sociedade existente. (TRAGTENBERG, 2003, p. 199).

Concordamos com ele, que a liberdade precisa ser vivida e construída no agora e não na promessa vindoura, de modo que a organização anarquista é uma alternativa à organização autoritária. Malatesta defende que é pela organização que se efetiva o aprendizado da cooperação e da

solidariedade, condição indispensável da vida social que está colocada a todos. (MALATESTA *apud* TRAGTENBERG, 2003). Organização não significa autoritarismo; a organização anarquista defendida por Malatesta é o modo pelo qual o povo pode e deve lutar e ocupar os espaços para que, hierarquicamente, o Estado e as leis de mercado não o ocupem. É preciso fugir da apatia e do isolamento e, coletivamente organizados e associados, lutar, reivindicar e protestar, inclusive com propostas concretas e práticas pelas causas coletivas e de justiça social. Para isso, é preciso exercitar a liberdade coletivamente, onde o “[...] interesse geral deve ser a soma dos particulares; quando em conflito, é preciso que se harmonizem na base de concessões mútuas.” (TRAGTENBERG, 2003, p. 212).

Para Malatesta, “A disciplina revolucionária significa: coerência com as ideias aceitas, fidelidade aos engagements assumidos, sentir-se obrigado a participar com os companheiros de luta, o trabalho e os riscos.” (TRAGTENBERG, 2003, p. 217). O sentimento de obrigação vincula-se à responsabilidade política de cada um e à soma de todos, mas ainda está circunscrito ao voluntarismo, o que não impede de anunciar e defender o compromisso coletivo pelas lutas, resistências e mudanças. A auto-observação e a autocrítica fazem parte dos anarquismos, assim como deve fazer parte das ações pedagógicas e da organização de coletivos; é o caminho mais curto para distanciar-se da demagogia e da intelectualidade mais preocupadas em discursos que ações, além de possibilitar um aprendizado mais real com as experiências no tempo e entre pares. Malatesta ocupou-se em fazer a crítica dentro do próprio movimento anarquista, o que amplia e desmistifica pontos relevantes no alinhamento de seus princípios vinculados à prática.

Segundo Proudhon (*s/d apud* GALLO, 2007, p. 36), a educação é uma das ações mais importantes da sociedade, é por meio dela que criamos e nos apropriamos da cultura social e dos costumes. Se educação e trabalho são fragmentados, construímos uma sociedade alienada. Por isso, uma das faces do não autoritarismo se inscreve por uma educação integral e pela não hierarquização do conhecimento.

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social. (GALLO, 2007, p. 36).

Estamos aqui resgatando alguns elementos já apresentados, que permeiam a discussão sobre os princípios anarquistas, para alargá-los,

principalmente a compreensão sobre liberdade, em contraposição ao autoritarismo na escola que reflete e está de mãos dadas com a organização social e econômica.

Na marcha da crítica à escola e aos processos de escolarização como modo de controle, reprodução e manutenção da sociedade capitalista desigual, a pedagogia libertária assenta-se, prioritariamente, em espaços outros de educação, os chamados espaços informais, por sua natureza e princípios serem incompatíveis à estrutura formal. Ivan Illich, em sua obra *Sociedade sem escolas* (1971), concebe a escolarização, assim como a institucionalização da sociedade moderna como um todo, como a retirada da liberdade e da autonomia dos indivíduos e propõe a convivência livre e o aprendizado coletivizado por interesses. Advoga sobre a amplitude da educação, que não deve reduzir-se à escola. Para ele, não existe possibilidade de liberdade na escola que, centrada no ensino, e por isso em processos de controle, relega a aprendizagem, retira e sedimenta os estudantes do mundo. Illich radicaliza a autoaprendizagem e sugere a criação de *teias de aprendizagem* como espaços e relações abertas e coletivas para interessados em ensinar e aprender.

Cientes e de acordo com tais críticas, todavia rumamos nas ideias de Tragtenberg, sobre a necessidade de *construção de uma escola democrática estando na escola*, ou seja, assumimos os desafios que nos colocam na militância e construção coletiva e interna no chão da escola. Cabe considerar que a escola pública se inscreve num espaço social e político importante, que atende expressiva população de filhos de trabalhadores, por isso, discussões dessa ordem têm sido merecidamente trazidas como problematização da educação formal, institucional e escolarizada. A análise crítica sob esse prisma também parece relevante, a partir da premissa de que a aprendizagem não está circunscrita apenas à escola, outros modos de aprender devem ser considerados e (re)conhecidos dentro do campo da educação, e as interlocuções a esse respeito precisam extrapolar fronteiras fixas e chegar aos estudantes, onde eles estiverem.

Nesses termos, é relevante que discussões teóricas e acadêmicas sobre anarquismos e educação libertária se deem e avancem nas estruturas institucionalizadas das universidades e escolas, como Tragtenberg em seu trajeto ocupou-se de fazer, abrindo espaço, incentivando e formando estudantes, professores e trabalhadores, no mínimo, conhecedores de tal perspectiva, tal qual “Apenas um libertário, que não fazia da academia um lugar para sua crítica vazia, mas um espaço de criação, de militância e de debate público seria capaz de fazê-lo.” (GALLO, 2021, p. 35). Abordar a perspectiva anarquista na educação formal é conferir legitimidade histórica, política, cultural e pedagógica; como democratização do conhecimento sobre seus princípios, experiências e ideias.

Tragtenberg defendia que a democratização da universidade somente seria possível com

[...] a livre organização dos estudantes em centros e diretórios não controlados pelo Estado, mas autogeridos pelos próprios estudantes, como instrumentos de luta democrática no interior da academia, bem como a representatividade política igualitária dos três segmentos, cada um tendo um terço dos votos. Sem essas ações, não faria qualquer sentido falar em democratização da universidade brasileira. (TRAGTENBERG, 2004 *apud* GALLO, 2021, p. 38).

O movimento estudantil tem um papel fundamental na disputa e ocupação desses espaços e o grêmio, como formação política nos anos iniciais do ensino fundamental, apontado nessas passagens, ventila estímulo e renovação nas bases da militância discente.

Sem leviandades, com total lucidez e criticidade que tal empreendimento impõe, a escola pública em qualquer instância e nível atende os filhos dos trabalhadores por anos a fio, assim como quem os ensina ou os (de)forma, com todas as contradições postas e além, reclama um trabalho às avessas à institucionalização do saber, ao controle de liberdades, pela organização coletiva de novas desordens. Que a crítica severa e necessária, venha sempre acompanhada de proposições, na ontologia do agora, em diálogo direto com os estudantes.

A escola é um espaço situado simbolicamente. As ocupações em São Paulo foram feitas nos prédios escolares, que por si só se autoanunciam, se autodeclaram, e foram ressignificadas a partir das intervenções dos estudantes, ainda que em um recorte temporal, lograram vitória e semearam transformações vindouras, mesmo aquelas que se desenvolvem embrionariamente às percepções sociais. É bastante relevante alterar os modos de ocupar e viver o espaço da escola na experiência real, com materialidade concreta. Experiências dessa natureza, de subverter o uso do espaço a partir da intervenção estudantil, podem ser codificadas como documento-monumento coletivo, como antídoto ao esquecimento (LE GOFF, 1990) que pelas narrativas estudantis do vivido, também são ocupações de espaços de poder na construção de novos e outros referenciais. Conta uma história recente do *aqui* e não de *lá*, como algo distante e sem afeto.

Trata-se, sobretudo, de assumir a escola pública como espaço público, diferenciando público de estatal e edificar coletivamente uma educação para emancipação. Significa autogerir a escola e para isso é preciso conhecer suas dinâmicas. Coexistem na escola várias lógicas, mas principalmente a dualidade do estudante e do adulto. O que prevalece é uma estrutura rígida dos tempos e um funcionamento tradicional e hierárquico do conhecimento, na qual a centralização do poder são obstáculos enfrentados pelos jovens (DAYRELL, 2007). A dissonância entre a cultura educacional e a vivência dos jovens é tamanha que Corti e Souza (2004) vislumbram a cisão entre o universo escolar e o universo dos estudantes. De acordo com as autoras, a distância entre esses mundos e “[...] a consequente dificuldade de comunicação entre os dois, tem gerado um enfraquecimento da capacidade educativa da escola e favorecido uma socialização juvenil

incompatível com os princípios éticos e democráticos.” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 103). Cabe-nos estranhar o afastamento da política em nós, como algo que terceirizamos ou que tem lugar e hora específicos para acontecer, que cabe a alguns, mas não a todos e que é válida somente quando institucionalizada. Lúcia Bruno sintetiza essa questão numa pergunta que precisa ser resgatada e disseminada nas escolas, sobretudo nas discussões entre adultos e estudantes: “[...] de onde vem esse sentimento hoje tão presente nas consciências, da impossibilidade de engendrar o político a partir de nós mesmos?” (BRUNO, 2009, p. 83). Ainda que o horizonte dos adultos esteja nublado e esse distanciamento faça parte de um projeto maior, de desarticulação política em larga escala que atravessa também o adulto e provoca a asfixia de seu trabalho, cabe a ele, como função política-pedagógica, persistir e investir radicalmente na direção contrária desta lógica.

Seja qual for o disparador, em que pese a compreensão ou a prática cristalizada do adulto, a participação política e democrática dos estudantes *está* vinculada ao cotidiano escolar e não se restringe a *assistir às aulas*, tampouco o professor deve resumir-se a *dar aulas*, dada a dimensão política inerente a seu trabalho. Essa cisão entre os universos estudante e adulto revela que a manutenção do sistema escolar se coloca mais importante e inflexível, provocando a contração da organização de tempos e espaços que saiam da normatividade curricular, criando percalços, dentre outros, para a auto-organização estudantil que deve priorizar ao máximo ou em absoluto, o estudante não *perder* aula.

Não queremos banalizar a docência, mas suscitar uma discussão crítica sobre o papel da auto-organização dos estudantes na escola e do próprio papel da escola, no sentido de que o ensino aconteça em contraposição ao que Illich (1985, p. 52, grifo do autor) pontua, que “A ‘instrução’ lhes turva o horizonte da imaginação.” Os estudantes também assimilam tais ordenamentos e condicionantes e não raro os reproduzem como verdade e possibilidade única e até mesmo passam a defendê-los. Essa introjeção na subjetividade de ser e pensar é um roubo da liberdade humana, da possibilidade imaginativa e criativa e um obstáculo a ensaios e propostas de novas ordens sociais e da própria vida.

A escola pretende fragmentar a aprendizagem em ‘matérias’, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se espremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados. (ILLICH, 1985, p. 53, grifo do autor).

Diante disso, fica a pergunta: é possível desescolarizar a escola? Segundo Illich (1985), cabe a cada um a tarefa e a responsabilidade de

descolarizar-se. Todos precisam ter consciência dos mecanismos da escola como uma indústria e de serem simultaneamente exploradores e explorados para então, professores e estudantes, assumirem a tarefa de construir estratégias, inclusive um programa, de acordo com Illich, contra-hegemônico. Embora o pensador austríaco não pareça muito otimista quanto ao sucesso desse empreendimento coletivo, retornamos à Comuna de Oaxaca que, como levante popular de professores, somado à atuação sindical, expressa um movimento coletivo de gestão comunitária de políticas educativas (BRANCO, 2015). O autogoverno de Oaxaca, mencionado na seção anterior, não é uma regra, mas representa uma forma de viver e de se autogovernar que existe em muitos povos e comunidades, que criam e recriam seus acordos, suas formas de resolver problemas, enfrentar as intempéries, demonstrando que não há um único modo de ser e viver e fazer política.

Frente a um modelo tão cristalizado em nosso jeito de viver e organizar a política, que determina que homens e mulheres não podem governar a si mesmos, em Oaxaca a negação desse sofisma irrompeu como uma lâmina empunhada desde abajo contra os que vivem na parte de cima: o povo pode governar a si mesmo, como aliás já o faz não só nos rincões de Oaxaca como em diversas outras partes do globo. Atuam de acordo com essas convicções. O levante de 2006, desse ponto de vista, foi uma extensão dessa forma de governar a si mesmo de acordo com procedimentos políticos próprios. (BRANCO, 2015, p. 53-54).

Tomar consciência do rito da escola para então quebrá-lo é o convite que nos faz Illich (1985, p. 64): “[...] quebrar o encanto e criar a imagem de um novo cosmos.” Quebrar o rito da obediência é quebrar o rito da autoridade ao qual a escola sempre esteve implicada e condição necessária à autogestão. Trata-se de uma *outra* política, que se relaciona com o poder de *outro* modo.

Si la gente tiene los cuerpos políticos adecuados puede gobernarse a si misma. No necesita dar el 'poder' a una persona o una elite, para que gobierne a todos. Las relaciones sociales se construyen de otro modo. El 'poder' no es relación de dominación sino expresión de solidaridad y comunalidad. Es la relación que se concierta entre hombres y mujeres dignos al buscar el bien común – que eso, no la búsqueda del poder allá arriba, es lo que define su actividad política. (ESTEVA *apud* BRANCO, 2015, p. 54).

Apresentamos alguns elementos que contornaram a formação de estudantes e adultos nos grêmios estudantis, na intenção de desvelar e problematizar práticas autoritárias, burocráticas e adultocêntricas para arvorar um caminho de autonomia, liberdade e auto-organização estudantil, ideando essa *outra* política e esse *outro* poder no aprendizado da auto-organização e da autogestão.

Os grêmios, como organização de coletivos de estudantes, são espaços em potencial para experienciar a autonomia política, relações horizontais e solidárias, cultivar, refletir, conhecer e criar outras formas de ser e estar na escola e no mundo. Para isso, é preciso superar (ou subverter) as limitações da escolarização, que se afinam quando o estudante está no grêmio, quais sejam: ter permissão dos pais ou responsáveis para participar do grêmio; perder matéria; medo de ir mal nas avaliações por sair da aula ou se dedicar nas atividades; ir à escola no contraturno; ter condições e autorização para ir à escola no contraturno; ir aos sábados na escola; perder os sábados de lazer, etc. Apesar dessas implicações serem relevantes, do ponto de vista das dinâmicas escolares e pessoais, elas revelam o distanciamento entre as dimensões políticas e pedagógicas.

Alguns adultos defendem veementemente que para ter grêmio, a escola precisa dispor de uma sala específica para os estudantes se reunirem. Certamente é importante reivindicar melhorias de condições físicas, inclusive uma sala para o grêmio, todavia essa reivindicação não deve partir do olhar e da necessidade do adulto, que está submerso na burocracia institucionalizada e condiciona o grêmio aos moldes de lutas e reivindicações dos adultos, o que é um erro e um cerceamento da identificação e construção de pautas pelos próprios estudantes. Jamais um grupo de estudantes (ou qualquer outro) deve ser desestimulado a se auto-organizar, constituir-se, reunir-se, porque não tem um espaço físico e fixo, específico para isso. É nas sutilezas que o autoritarismo do adulto, sob sua ótica do que é certo, melhor, necessário (mesmo que com boa intenção) forja a desarticulação política e livre de estudantes, que podem e devem se reunir em todo e qualquer espaço e se quiserem uma sala, vão reivindicá-la, todavia, absolutamente, dentro da sua militância. Esse é um pequeno exemplo dos meandros da burocratização da educação replicados e perpetuados pela intervenção do adulto. A tradição que reduz a atuação política estudantil a um espaço físico a reduz, também, à burocratização e ao controle. Isso significa elitizar o movimento, definir que somente a partir da institucionalização de uma sala (ou qualquer outro condicionante) é possível fazer movimento estudantil. Revela, ainda, de modo mais sutil, a manifestação do adulto de que os estudantes não podem se reunir em qualquer lugar e carrega um julgamento de organização e ocupação do espaço hierarquizado. Os estudantes devem e podem se reunir no pátio, no quintal, no saguão, na quadra, na sala de aula ou numa sala específica e própria para o grêmio. A articulação de coletivos está para além disso e é justamente o que nos mostram os movimentos de juventudes. Não é sobre ter a condição ideal, é justo buscar coletivamente as melhorias, sem bengalas, sem tutela e sem a herança dos adultos e seus moldes. É criar suas próprias rotinas, é se auto-organizar para se autogerir. É urgente desconstruir empecilhos e adiamentos para a autonomia discente.

A organização estudantil também não se vincula exclusivamente ao grêmio, ainda assim, suscita um olhar sobre a representatividade, seja no grêmio ou em outras instâncias. Representar gera tensões e aprendizados. Alguns estudantes, membros do grêmio ou representantes de turma,

relatam que colegas os veem como um grupo que “se acha”, que “acha que sabe mais que os outros”. Trabalhar na dimensão discente canais de participação e diálogo entre estudantes, como assembleias, reuniões com representantes de turmas e outras formas de trocas entre todos os estudantes da escola é um grande desafio, porém um exercício necessário. Alguns estudantes não se interessam ou questionam a importância do grêmio na escola, outros sequer sabem que existe ou desconhecem seu papel.

Esses elementos implicam aprendizados contínuos, respeito e diálogo para ampliar a compreensão política atravessada por relações de poder entre estudantes, entre adultos e estudantes, com a estrutura escolar e sua reprodução, assim como a reprodução do formato do sistema político partidário. Por isso, importa colocar destaque no modo de relacionar-se com o poder.

[...] Eu não sou diferente de vocês porque eu tô no Grêmio. Eu não sou mais que ninguém. Todos nós somos iguais, eu tô aqui simplesmente pra representar vocês, ser a voz. Eu sempre fui uma pessoa também que dava mais importância pra minha opinião do que pra opinião alheia: 'Ai, a minha que importa, eu tô certa e acabou'. E no Grêmio, eu aprendi que não. A gente é coletivo, a gente é grupo, a gente tem que aprender a olhar pra opinião das outras pessoas, pro olhar de outras pessoas. Escutar, como você mesma disse. E assim a gente vai aprendendo. Tem muito ainda o que ser feito, mas de pouquinho em pouquinho a gente vai aprendendo, enfim, e vai fazendo isso aí. Muito obrigada. (Depoimento de Isabely Vitoria dos Santos Costa – 8º ano - EBM Luiz Candido da Luz, Oficinas Integradas, agosto/2019. In: CARDOSO; MESTI, 2020a, p. 152-153).

Então, constituir o grêmio de modo livre, participativo, autônomo e democrático, desvinculado das expectativas, desejos e anseios dos adultos é um desafio na escola do ensino fundamental principalmente. Ainda assim, o grêmio precisa firmar suas ações e decisões no universo estudantil; isso significa que mesmo na melhor das intenções (de fato o adulto está sempre convencido disso), independente da convicção dos adultos, o caminho de construção política de coletivos estudantis é e precisa se dar entre os estudantes como exercício político.

A Comuna de Oaxaca enfrentou problemas de representatividade, podemos assim dizer, entre os *barricaderos* e os dirigentes da APPO (Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca) sobre os modos de condução e organização política. A assembleia popular manteve sua força (BRANCO, 2015). Os conflitos e os entraves fazem parte da vida coletiva e da disputa política. Precisamos, enquanto coletivos sociais, avançar com decisões propositivas e democráticas, por isso a tomada de decisões não cabe às diligências, aos representantes. A crítica da representação política passa pela elaboração de alternativas, ao mesmo tempo práticas e teóricas, na qual a representatividade não se inscreve como autorização (ou até mesmo dever) de pensar e decidir pelos outros, os representados. Os

representantes políticos devem executar o que o povo-grupo-coletivo manifestou, deliberou e decidiu.

Todo poder que seja corrompido pelo autoritarismo deve ser combatido veementemente. Às vezes ele se mantém velado, outras, se anuncia em diferentes tons, já em muitas vezes ele é o modo de expressão que baliza a maioria das relações humanas e reproduz, pela manutenção de uma estrutura de opressão e controle de um sujeito sobre o outro, relações não horizontais de gênero, com as infâncias e com a natureza. Tal qual, “Nossa sociedade busca disciplinar o trabalho, a escola, a família, etc. através do mando de autoridade para manter esta ordem social de controle.” (PASSETTI, 1985, p. 123). Controle este que se dá na escola em diferentes níveis e formatos, como o castigo, classificações diversas e a hierarquia do adulto na representação do domínio do conhecimento, que cabe *passar* ou não o estudante de ano, proibir, permitir, enfim, a quem o estudante está à mercê de decisões, deliberações e concessões.

Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. (ADORNO, 1995, p. 128-129).

A educação tradicional, baseada no castigo e na punição, aniquila a espontaneidade, a criatividade e o interesse dos estudantes. É muito comum a retirada de estudantes de sala pelos professores, porque estão atrapalhando a aula, sendo encaminhados para “atendimento” na orientação educacional ou direção da escola. Essa lógica anuncia um problema que precisa ser refletido de modo amplo no contexto escolar. Além do fato de que tais medidas punitivas demonstram pouca efetividade e não resolvem o problema, visto que os estudantes, na grande maioria das vezes, são os mesmos, reincidentemente, convidados a se retirar da sala. Nessa seara, a punição e o castigo são ferramentas do autoritarismo e um “[...] meio de introjetar sentimentos de inferioridade e de submissão: a punição como prática metodológica na educação castra a liberdade das crianças e as molda à obediência e à covardia.” (DARDANI, 2022, p. 56).

O distanciamento da elaboração de regras e regimentos escolares dos estudantes é um abismo que, além de produzir ciclicamente exclusões, hierarquias e uni(de)formidade, não encara os desafios em sua radicalidade e dissemina a perpetuação da escola como um lugar de reprodução do que os próprios adultos criticam em outras esferas e contextos. Aqui se mesclam

as relações de trabalho docente e se confundem com as dimensões pedagógicas, que resulta na preponderância do regramento sob a visão do adulto. Frente a isso, a ação pedagógica vinculada à emancipação, justamente dos estudantes oriundos de famílias e contextos disfuncionais, que apresentam maior resistência em se adaptar ou seguir certas condutas normativas, encontra na escola ainda mais barreiras e seguimos produzindo a exclusão que criticamos; cansados, omissos ou, em alguns casos, crenes de que estamos fazendo o correto.

É preciso dissecar as expressões dos estudantes e trocar as lentes para compreender que

A desobediência a todas as formas de coerção é sua expressão instintiva. Rebelião e revolução são tentativas mais ou menos conscientes de conquistá-lo. Essas manifestações individuais e sociais são as expressões fundamentais dos valores humanos. (GOLDMAN, 2007, p. 43).

É inclusive saudável não aceitar tudo que é imposto, é uma linguagem de expressão e negação da disfuncionalidade imposta pela escolarização, da violência social e doméstica. Daquilo que ainda não foi subtraído do estudante, seu ímpeto de criar e de insubordinar-se, pois é preciso coragem para enfrentar o controle escolar. “A melhor muralha da autoridade é a uniformidade; a menor divergência de opinião torna-se, então, o pior dos crimes.” (GOLDMAN, 2007, p. 36).

O desafio está em mirar a realidade e construir a partir dela os processos democráticos enquanto gestão da escola. Desenhar a prática educativa desde o reconhecimento das identidades estudantis e suas manifestações em seu contexto de vida real, caminhando na reconfiguração da função docente e do papel da escola. Para uma sociedade com pessoas críticas, ativas social e politicamente, solidárias e independentes economicamente, não podemos matar o que, dentro de cada um precisa, antes, ser cultivado.

Si caemos en la cosmovisión de la modernidad neoliberal, de la cual forma parte una concepción del tiempo precipitada y ‘cortoplacista’, no solo veremos la gente incapaz de dirigir sus propios pasos sin alguien que les guíe, sino que también mediremos el éxito de la lucha en los tiempos y las categorías de aquello contra lo que se lucha. ‘Caminamos lentos porque queremos llegar muy lejos’, acostumbraba a decir el antropólogo mixe Floriberto Díaz. (SANCHEZ, 2009, p. 201 *apud* BRANCO, 2015, p. 67, grifo do autor).

Na contração da dimensão político-pedagógica em detrimento da abordagem unilateralmente profissional, algumas pautas são suprimidas ou relegadas da luta sindical docente que, necessariamente, teriam repercussão no trabalho do adulto em sala de aula. No jogo de forças, o fôlego que perdura é a luta pela manutenção de direitos e, por outras passagens, efetiva-se o mesmo projeto de desarticulação política pela

fragmentação.

O exemplo de Oaxaca fala de outro contexto, mas certamente os nexos com nossa realidade são possíveis e necessários, na recuperação da dimensão político-pedagógica na militância sindical docente, ainda que pareça distante das discussões travadas do lado de cá. Em Oaxaca, o trabalho docente está vinculado diretamente ao contexto comunitário e essa dimensão é também a própria luta.

A proposta educativa que invadiu as comunidades por meio da escolarização inverteu o trabalho dos educadores que, uma vez profissionalizados baixo as normas da burocracia administrativa, passaram a responder às demandas dos centros, e não mais aos princípios e valores da cultura local que orientavam o processo educativo. Isso, ainda de acordo com Luna e remetendo às discussões de Street e Navarro, pesou na própria militância dos professores, que em meio à luta por melhores condições trabalhistas dentro dos sindicatos, desalojaram das suas demandas o caráter da Pedagogia comunitária; a educação, portanto, não refletiu mais a personalidade da comunidade. (BRANCO, 2015, p. 156, grifo do autor).

É evidente que há em nossas escolas uma organização do trabalho com funções distintas. O papel do diretor, do professor, do especialista, do adulto é diferente do estudante, por se tratar, essencialmente, de uma condição de trabalho. Porém, o desempenho das funções educativas e o estabelecimento das relações políticas não devem se constituir de modo fragmentado e menos ainda opressor, autoritário ou mandatário, tampouco desvinculadas da realidade da comunidade escolar e suas necessidades. Essas funções e esses papéis precisam se distanciar radicalmente de sinônimos e concepções autoritárias, indiscutíveis ou imutáveis. Ainda rondam equiparações equivocadas entre disciplina e comportamento, na síntese do *bom* estudante ser aquele que não questiona ou é silencioso ou que *não incomoda*. Tal qual, estatal e público, democracia e política também não são sinônimos. Desvincular tais associações é vital para pensar outras formas de relações, de organização do tempo e do espaço da escola, priorizando a educação integral em conexão com a vida, criando laços de pertencimento tão importantes aos estudantes quanto para os adultos e vincular as reivindicações docentes a tais dimensões. “Porque é evidente que quanto mais se concebe o real como um mundo exterior ao indivíduo – e aí podemos incluir alunos e professores – menos estes se envolvem com o ensino e com o ambiente da escola, por não se reconhecerem neste espaço.” (BRANCO, 2015, p. 176).

Compreender que a política é a base da ação comunitária, de cada um e sua soma, é não delegar a outrem seu posicionamento, seja na relação autoritária entre pessoas da mesma classe ou de classes distintas ou, ainda, em relações mais abstratas, entre pessoas e instituições. Quando a escola, na ação do adulto, impede, invalida ou subjug a auto-organização e a participação ativa dos estudantes nas discussões e decisões escolares,

está negando, autoritariamente, o “[...] direito de tomar decisões, o direito de fazer escolhas, **o agir político.**” (BRANCO, 2015, p. 124, grifo do autor). Seguindo o jogo de marionetes de poder e sua abstração da participação popular, é a mesma postura quando o Estado reduz organizações populares ou segmentos da população, como a juventude por exemplo, a mero objeto das políticas sociais e não os concebe como sujeitos de ação. É essa lógica que precisa ser quebrada. Emma Goldman, sabiamente já alertava que não devíamos aceitar essa abstração do poder político pois,

[...] o Estado não é mais que um nome, uma abstração. Assim como outras concepções do mesmo tipo - nação, raça, humanidade - ele não tem realidade orgânica. Denominar o Estado de organismo é uma tendência doentia de fazer de uma palavra um fetiche. (GOLDMAN, 2007, p. 33).

Nesse ritmo, seguem as apropriações de outros termos caros à educação como democracia e gestão democrática, mas que estão a serviço da verticalidade e da burocratização de ações e relações, compactuadas com projetos de incentivo ao desenvolvimento da política neoliberal para exploração e controle social. A educação para o trabalho que vincula a mão de obra barata e mimetizada em processos mecânicos está diretamente ligada aos elementos mencionados acima. Por isso, a escola os reproduz tal qual a fábrica, conforme os teóricos que dialogamos enfatizam e em parceria com outras instituições sociais, sobretudo para controle social e econômico. A relação disciplinar entre escola e fábrica,

Ela se fundamenta na idéia de absorver as energias econômicas dos corpos, para com isso minar as suas energias políticas, destruindo a capacidade de contestação, ao mesmo tempo que acelera o processo de trincamento da identidade dos sujeitos, endereçando-os à loucura e ao suicídio. O rigor disciplinar revela o poder da autoridade e os limites da liberdade. Este é um dos dilemas que crianças e jovens sempre enfrentam e para o qual não cessam de buscar soluções. (PASSETTI, 1985, p. 111).

O autoritarismo na educação, expresso como competitividade anunciada, traduz-se na seleção, classificação e exclusão por exames e provas; na passividade criativa, no silenciamento intelectual, na domesticação dos corpos, visto que obedece à racionalização instrumental capitalista. Cabe ao adulto articular sua ação docente de modo consciente e minar a lógica autoritarismo-obediência que reina nas instituições, particularmente na escola.

O exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames. O melhor meio para passar nos exames consiste então em desenvolver o conformismo, submeter-se: isso é chamado de 'ordem'. Portanto, colocam-se três objetivos ao docente: conformidade ao programa, obtenção da obediência e êxito nos exames. (TRAGTENBERG, 2004, p. 48, grifo do autor).

Se por um lado a obrigatoriedade à escolarização causa danos aos estudantes, por outro, a evasão é um problema essencialmente da escola pública. A escola privada tem clientes e os ajustamentos de conduta são feitos de outro modo.

O argumento da evasão escolar passou a ser o trunfo de uma escola decadente que constrói prédios, emprega professores, mas que não tem condições de educar. Essas crianças, que no dizer da escola são menores, desrespeitam tanto o prédio e suas instalações quanto como professores e inspetores. Alegando ser impossível refê-las em suas instalações, porque provenientes da marginalidade, a escola aperfeiçoa os mecanismos de exclusão à educação, para preservar seu modelo de formação de crianças com a cabeça de 'adultos responsáveis'. (PASSETTI, 1985, p. 125, grifo do autor).

Então interessa questionar: que estudantes a escola pública quer ensinar? Os ajustados, disciplinados, controláveis, silenciosos? Diz-se nos projetos políticos-pedagógicos afora, que a escola pública é espaço de construção de emancipação dos sujeitos. A emancipação e seu cultivo enquanto princípio é essencialmente importante para quem está em situação oposta. O que, por si só, já implica desafios de diferentes ordens: sociais, afetivas, econômicas, no campo das violências, etc. Isso não significa dizer que os professores ou a escola pública vão resolver esses problemas, todos eles. Mas sim, que os adultos têm conhecimento e consideram a dimensão social, política e econômica dos estudantes a ponto de discutir, a partir disso, estratégias e ações pedagógicas e políticas que caminhem na direção da emancipação desses sujeitos, sem julgamentos e determinismos, antes, construindo autonomia. Para isso, é preciso com urgência ouvir os estudantes num legítimo exercício democrático.

Os canais de participação com a comunidade escolar são essenciais para a consolidação de relações horizontais e do diálogo como ato político no atravessamento das ações planejadas, deliberadas e executadas no âmbito da aprendizagem e demais esferas. Essa postura vai na contramão do conformismo autoritário e de um coletivo que se desintegra em tarefas desconexas, que faz o que critica e dá voltas em si mesmo, ora em lamentações, ora em críticas que não arvore alternativas, nem vislumbram mudanças. São necessários passos conscientes dos desafios, lúcidos, rumo ao horizonte que se quer alcançar. E é contra esse conformismo que o

estudante vai, muitas e muitas vezes expressar inconformismo, apatia, descontentamento em não querer reduzir seus sonhos, sua espontaneidade, curiosidade, vontade de crescer, amar, aprender e conhecer as coisas do mundo, para sentar e ficar em silêncio, ouvindo e copiando do quadro e decorando conteúdos. A escola precisa de um projeto político-pedagógico comum a todos, com intencionalidade e objetivos emancipatórios, que transpareçam na postura dos adultos, na liberdade dos estudantes, na relação com as famílias e comunidade e no currículo como conhecimento não hierarquizado e crítico.

O homem alienado é um pilar fundamental da sociedade capitalista, por isso a educação integral é necessária para criar condições de, a partir das relações subjetivas e coletivas, transformar a lógica da escola e repercutir nas dinâmicas sociais.

No âmbito dos Encontros de Grêmios Estudantis, o que se ocupou em fazer não foi lutar contra o capitalismo e à opressão, nesses termos. Mas experimentar o diálogo, a tomada de decisão coletiva como exercícios reais, mirando o bem comum. Assim como provocar a auto-organização, enfatizar relações horizontais, estimular a liberdade e a autonomia dos estudantes, como ferramentas para criar cisões entre a dicotomia autoritarismo-obediência que tutela e coloca barreiras para a formação crítica. Evidenciou-se como processo de formação, uma contribuição significativa para que os estudantes realizassem suas próprias escolhas de modo ético e democrático e façam política cotidianamente com responsabilidade, na construção de relações equânimes, livres e coletivas. Esses preceitos têm grande significância quando miramos para a organicidade da autogestão. Que os estudantes não sigam padrões, conveniências, conjunturas, regras ou normas absortas, mas que construam, gradativamente e, coletivamente, renovadas e melhores formas de viver.

## **4.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS LIMITES DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA**

As reflexões suscitadas neste estudo apresentam uma análise não normativa da democracia representativa e suas nuances entre poder, autoritarismo e barbárie. Para vislumbrar alternativas de subversão e construção de autonomia política, é substancial considerar suas vinculações aos processos de desumanização que se deram ao longo de toda a história de civilização humana, resultante de incontáveis mortes e massacres por meio de guerras, conforme elucidado páginas atrás. Tais estratégias, naturalizadas como medidas políticas, manobras de Estado para garantia, conquista ou disputa de riqueza, território, prestígio e poder se deu (e ainda se dá) pela dominação de corpos, culturas e da escravização de povos sobre outros. A busca sanguinária pela ampliação da soberania tem centralidade no capitalismo, irmanado ao patriarcado e suas derivações, no controle e domínio da economia e de tudo que circunda a cultura humana como raça, gênero, credo, etc.

Reconhecidamente, encontramos ao longo da história movimentos de oposição à dominação, manifestos por resistência e construção de caminhos de fuga, luta, militância, insubordinação e subversão que se deram de diferentes formas: violentas, pacifistas, artísticas, políticas e econômicas. Os questionamentos sobre as revoltas populares, incluindo o movimento estudantil, seja pelas grandes mídias ou pela opinião individualizada, confere certo descrédito pela “bagunça” da ordem posta, estragos e violência provocados. Em contrapartida, a origem da exploração que produz desigualdades e acomete cotidianamente milhares de pessoas, tem seus efeitos pulverizados e acabam incutindo um conformismo individualista. Os efeitos da barbárie parecem ganhar proporção e materialidade quando coletivizados, por isso a organização de coletivos é importante. Branco traz um questionamento sobre Oaxaca, mas que deve acompanhar o movimento político em qualquer território, na luta coletiva por justiça e igualdade “[...] lo que había que preguntarse es si lo excepcional es una revuelta popular que lucha contra la alienación como forma de control o un orden de cosas ‘normal’ que lleva a ella.” (SANCHEZ, 2009, p. 64 *apud* BRANCO, 2015, p. 61, grifo do autor).

Rumando nesta direção, de reflexão sobre os limites da democracia representativa, memoramos Mbembe (2017) e seus estudos sobre os processos democráticos à luz dos costumes, leis e realidades de África para o mundo. Primeiramente, é preciso reconhecer que se trata de uma democracia instalada e construída a partir de uma sociedade escravocrata que institucionaliza estigmas, opressões e diferenças discriminatórias veladas e anunciadas, num refinamento dos processos de colonização.

De resto, se a força das democracias modernas sempre decorreu de sua capacidade de se reinventarem e de inventarem constantemente não só a sua forma, como a sua ideia ou conceito, não raro o fizeram à custa da dissimulação ou da ocultação das suas origens na violência. A história deste duplo movimento de invenção e reinvenção, de dissimulação e de ocultação é muitíssimo paradoxal e até caótica. De todo modo, demonstra bem a que ponto a ordem democrática é manifestamente equívoca na diversidade das suas trajetórias. (MBEMBE, 2017, p. 31-32).

Levantadas essas contradições, paradoxos e interesses, compreendemos que os princípios da democracia representativa expressos na Constituição Federal do país via redemocratização, discutido aqui anteriormente, são resultantes de períodos pós-colonial e pós-ditaduras, forjados numa espécie de concessão que assume base liberal e as escolhas se centram no interesse e na liberdade individual, tendo no voto sua representação máxima. Por outro lado, é exatamente essa democracia que estamos lutando para fazer resistir e sobreviver no Brasil de agora, para não afundar o país no obscurantismo ideológico que retrocede o movimento anticlerical ou laico na esfera pública, no senso comum e na negação da ciência. Parece importante retomar sua definição.

Teoricamente, 'democracia' significa governo do povo; governo de todos para todos mediante os esforços de todos. Numa democracia o povo deve poder dizer o que deseja, nomear os executores de seus desejos, monitorar seu agir e removê-los quando for adequado. Naturalmente isto presume que todos os indivíduos que compõem um povo têm a capacidade de formar uma opinião e expressá-la em relação a todos os temas que lhes interesse. Implica que todos são política e economicamente independentes e, portanto, ninguém, para viver, estaria obrigado a se submeter à vontade de outros. (MALATESTA, 1926, online, não paginado, grifo do autor).

Outrossim, significa fazer a defesa da democracia e ao mesmo tempo olhar para seus desafios, na articulação de possibilidades que sinalizam avanços e imprimem qualidade ética aos processos de decisões coletivas, na efetivação de espaços para uma cultura do diálogo, que avance para o bem comum, sem o apagamento da subjetividade humana. Incide problematizar a representatividade e o voto associado à identificação de seu nascimento, assentar-se a partir do preceito de *iguais* (MBEMBE, 2017). A importação dos valores privados marcados pela escravidão repercute na esfera pública e política. "Essa igualdade na esfera política significava viver entre pares e lidar somente com eles. Só os homens livres eram iguais." (BRUNO, 2002, p. 21). A concessão é anunciada: a democracia não é para todos.

Sobre a desvinculação política e da realidade cotidiana coletivizada, o sufrágio universal se inscreve como a terceirização da construção coletiva de diálogo e organização política depositado na representatividade eleita. Bruno (2002) problematiza as dimensões do público e do privado, chamando a atenção para o voto como um ato de individualização, vejamos:

Na realidade, nestes casos, não podemos sequer falar de espaço público no sentido que venho aqui utilizando, isto é, da ação política coletiva, visando ao bem comum do grupo ou da classe. Trata-se, antes, de meros espaços de agregação de individualidades, onde as diferenças de classe são ideologicamente anuladas e temporariamente suspensas; por meio da redução de cada um dos eleitores aos limites de seu corpo e de sua vontade, numa situação de completo isolamento. A ação e a comunicação entre essas individualidades se processam unicamente pela relação de cada um com o dirigente. Na horizontalidade - entre os iguais - nada; na verticalidade, a fusão das individualidades na figura do chefe supremo. É nesse quadro de relações que adquirem significado os termos *massa* e *dirigente*. (BRUNO, 2002, p. 25, grifo da autora).

Nesse viés, a redefinição da ideia de democracia como um modo organizativo político-social que tem por princípio a igualdade<sup>59</sup> do ponto de vista da equidade e da justiça social, recai sobre sua função radical

---

<sup>59</sup> Ao utilizarmos o conceito de igualdade, o fazemos vinculado à ideia de pertencimento a uma comunidade, sem que isso seja sinônimo, subversão, negação ou anulação da subjetividade de cada ser. Pelo contrário, no encontro de necessidades, repertórios e pontos de partida distintos, constrói-se práticas comuns de liberdade.

da participação popular nas discussões e decisões. E vai na contramão da democracia instituída que, segundo Mbembe (2017, p. 35), está consolidada como “Na democracia dos escravos, os não-semelhantes não podem reclamar [...]”. Ele se refere ao direito à terra, mas se aplica a qualquer direito, visto que todos são violados, isso revela e denuncia que a *nossa democracia* não trata todos com os mesmos princípios de igualdade e equidade. Destaca-se a pertinência em denunciar e se opor à dominação de seres humanos sob outros, prática que acompanha e sustenta o desenvolvimento das sociedades patriarcais e capitalistas, evidenciado na relação de subjugação e objetificação de sujeitos ou grupos que se consideram superiores sobre outros e solidificam a reprodução de relações de absolutismo sobre o *não-semelhante* (MBEMBE, 2017). O crescimento dessas violências sob a égide do capitalismo e irmanadas ao patriarcado assume lacunas, fendas, crateras, de modo que as possibilidades de olhar, aceitar e compreender o outro como um *diferente e semelhante* (MBEMBE, 2014) amplia esse distanciamento e diminui a potencialidade de relações equânimes. A violência discriminada e discriminatória de domínio sob o outro compõe as bases das relações humanas, ramificam-se e são aperfeiçoadas ao longo dos tempos em diferentes continentes e culturas, até mesmo dentro de uma sociedade, num segmento aparentemente tido como iguais, a exemplo da escravização entre os chineses e na busca de uma raça ariana, pelos alemães.

Visto que tal democracia refina sua estrutura de dominação, morte e controle, há que se buscar outras referências de organização social que não estejam ancoradas no genocídio da terra e das pessoas. Voltemos a Oaxaca.

Queremos demostrar que frente al sistema neoliberal, en nuestros pueblos sí existe realmente la democracia. Nosotros no elegimos nuestros presidentes municipales a través de los partidos y las campañas electorales, sino que el pueblo decide quién será su representante con la calidad moral y que haya dado los servicios necesarios para representar al pueblo. Pero esse cabildo no tiene la facultad de decidir, sino que solamente acuerdan propuestas que deben ser aprobadas por la asamblea comunitaria. El Estado debe tener en cuenta estas formas de gobiernos populares. (SANCHEZ, 2009, p. 76 *apud* BRANCO, 2015, p. 63).

Observamos uma compreensão e uma luta declarada pelos oaxaqueños eminentemente contrária ao poder unilateral e absolutizado que assumem modelos representados por uma figura única ou mesmo por mais pessoas, mas sem alternância, surdos e mudos quanto ao reconhecimento da autonomia e participação dos sujeitos que representam. Essa prática de poder, tendencia e relativiza a democracia e subjugam as condições das pessoas “comuns” em participar, qualitativamente, das decisões e ações políticas.

Nesse contexto, absolutamente, os seres humanos considerados inferiores e a terra são tidos como territórios a serem explorados e

expropriados, de modo que o aperfeiçoamento da escravização e subjetificação ganham contornos ora mais sutis, ora mais violentos. Ainda que não se trate da eliminação do poder nas relações, mas sim da subversão de seu uso, na tomada de consciência de que o poder precisa se alicerçar na horizontalidade, por princípios coletivos de igualdade, justiça e solidariedade e distanciar-se do autoritarismo e da reprodução cultural de posturas misóginas, discriminatórias, intolerantes e violentas. Praticar esses preceitos é caminhar em direção a relações democráticas verdadeiras e à sucumbência de padrões autoritários que a experiência com o poder irrompe em pessoas e organizações, a fim de se manterem no poder.

[...] A pior das democracias é sempre preferível, ainda que do ponto de vista educacional, do que a melhor das ditaduras... A democracia é uma mentira... é, na realidade, uma oligarquia, isto é, o governo de poucos em proveito de uma classe privilegiada. Mas ainda podemos lutar contra ela em nome da liberdade e da igualdade [...] (MALATESTA, 1995, p. 77 *apud* PRINCE, 2000, p. 6).

Se em Oaxaca se trata de evocar as tradições e o modo de vida comunitária dos povos originários para a escola, nosso trabalho parece mais no sentido de criar e consolidar uma outra cultura escolar, para que os jovens ampliem a dimensão comunitária escola à fora. O caminho que se põe frente a “[...] esto rompe con la vieja metodología escolarizada del poder, también rompe con el poder del sabio frente al ignorante y también rompe con la autoridad de arriba hacia abajo.” (LUNA, 2002, p. 5-6 *apud* BRANCO, 2015, p. 157).

Branco (2015, p. 207-208) recupera uma preciosa história sobre a eleição para governador em Oaxaca, que replicamos apenas o trecho final, mas recomendamos sua leitura na íntegra. A passagem é tida por seu narrador como uma filosofia política alternativa, e cremos que pode ampliar nossos horizontes sobre experiências políticas coletivas e relações de poder nas dimensões e princípios que buscamos defender aqui, mirando a autogestão, a liberdade e o poder como apoio mútuo.

Querían un gobernador, y mejor que fuera uno de ellos, un índio. Pero debía estar a la cabeza de un gobierno distinto. No sería un gobierno que tratara de gobernarlos 24 horas al día, en todas partes, aun contra su voluntad. Tendría que estar en un lugar, a la vista de todos, bien enraizado en el pueblo. Si enfrentaban una calamidad, un terremoto, una sequía, o si tenían algun conflicto entre ellos, entre comunidades, acudirían a el y les darían protección, como la que ofrece la sombra de un árbol.

He usado desde entonces esta historia como teoria política alternativa. Si la gente tiene los cuerpos políticos adecuados puede gobernarse a si misma. (ESTEVA *apud* SANCHEZ, 2009, p. 14).

As armadilhas e cooptações do autoritarismo estrutural em nossa sociedade tangenciam a manutenção do poder como condicionamento para a segregação do outro. O poder requer cautela. Para sair desse lugar é preciso construir um caminho de consciência política e humana com o qual os princípios libertários estão comprometidos. Não se trata de querer que essa visão seja hegemônica, porque é contra-hegemônica. Trata-se de negar esse sistema de opressão e segregação e criar outro modo de viver, com mais sentido ou outros sentidos. E isso não é esperança, é prática. É real e cotidiano, é político e relacional.



**CONSTRUIR PONTES,  
NÃO MUROS!**

Grêmio JGP - 2023

UNIVERSIDADE

# 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para caminar hacia la autonomía se requiere recuperar la mirada propia.” (MALDONADO, 2000, p. 151).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**N**os inspiramos no anarquismo e na pedagogia libertária como crítica radical dos moldes da sociedade burguesa, colocando foco em experiências de auto-organização política estudantil, com o objetivo de transformação das relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas entre adultos e estudantes na escola, indicando a potencialidade da educação integral para uma formação crítica, livre e emancipadora. Esse foi o mote da discussão sobre relações democráticas e horizontais em detrimento do autoritarismo, para a constituição de coletivos estudantis que se auto-organizam nos tensionamentos da escolarização.

Para tanto, trouxemos para discussão e análise a formação política de estudantes do ensino fundamental nos Encontros de Grêmios Estudantis na RMEF e a compreensão dos estudantes sobre esse processo a partir de suas narrativas. Essa experiência não tem a pretensão de se colocar como modelo a ser seguido, tampouco diminuir as contradições existentes entre seus interlocutores, mas uma vez ocupados os espaços públicos, que possamos fazer deles públicos de fato. Não para viabilizar ideias, projetos ou desejos pessoais (ainda que eles possam se cruzar), mas para dar passagem à construção de narrativas coletivas, com destaque aos estudantes, na criação de sucessivas ordens e desordens, no devir coletivo.

Além dessa dimensão, consideramos relevante trazer a perspectiva anarquista e a pedagogia libertária para as discussões do campo da educação - senão em igualdade e centralidade com relação às demais tendências - para ampliar o conhecimento e fazer saber da relevância de sua presença e intervenções na história social, da educação mundial e brasileira, dado seu generalizado silenciamento e invisibilidade nos currículos universitários, mesmo em cursos de licenciatura e pedagogia.

Os princípios anarquistas concebidos pela educação não estão dissociados de sua organização política e econômica, isso pressupõe uma análise mais aprofundada, que não é o foco deste trabalho. Todavia, é oportuno pontuar os desafios e limites de toda perspectiva com esse viés. Sívio Gallo (2022) cita o aprofundado estudo de Catherine Malabou em *Au voleur! Anarchisme et philosophie* (2022) e demonstra que alguns intelectuais recuperam a perspectiva filosófica do pensamento anarquista, mas a apartam de sua dimensão política, revelando uma incapacidade dialógica e relacional em assumir ou validar o que não é linear, fechado, descrito, restrito, o *não-governável*. Defende Catherine, que a dimensão política é fundamental para as discussões de base filosóficas anarquistas, é inclusive seu combustível. O contrário disso é negligenciar o anarquismo enquanto movimento político, principalmente, porque ele não se dá fora da prática e se constitui nessa relação intrínseca e crítica entre pensamento e ação.

Por um lado, a autorregulação humana sem a intervenção autoritária e hierárquica do Estado se apresenta como um grande passo libertário, por outro lado, implica o desafio cotidiano e intransferível de construir uma vida de harmonia, diálogo e liberdade com base no apoio mútuo e acordos coletivos. Sem romantizar ou generalizar qualquer organização político-econômica, parece-nos que os desafios que rondam a humanização, a vida

plena, digna e justa para todos, em seu constante devir, não está acabada, nem é perfeita. “[...] porque os seres humanos são limitados e imperfeitos. O poder corrompe – embora também seja verdade que a impotência corrompe. No entanto, não podemos evitar os perigos da organização através da não organização.” (PRINCE, 2014, online, não paginado).

Se a teoria deve estar interligada à prática, àquilo que já foi dito e vivido anteriormente, ela é um farol que ilumina, já que o que move o mundo é a ação, por isso é preciso seguir praticando (BRUNO, 2021, online). Assumir como balizador de nossas práticas individuais e coletivas os princípios anarquistas para construir justiça social na problematização das formas de produção e consumo é considerar as experiências libertárias como formatos *outros* de organização social, mais humanos e dialógicos. Frente a isso, julgamos ser um caminho de grande valor social a ser percorrido, sobretudo, pela criação de alternativas práticas e reais por uma sociedade sem classes, sem divisão de ricos e pobres, com equidade e uma economia anticapitalista.

É, portanto, a anarquia, uma questão de sobrevivência, mola propulsora de pressão para mudança social, centrada na negação do autoritarismo, da hierarquia e na construção cotidiana de liberdade. Gallo (2022) cita Schérer na exploração do desejo e da paixão, dando continuidade aos ideários de Fourier, que se opõe ao consumo contínuo de mercadorias, denominado por ele por dispositivos mortais da civilização, pela via da construção subjetiva, coletiva e com a natureza.

Podemos somar à defesa de Schérer a dimensão do tédio, retomando Roberto Freire, do sonho em Krenak, e da heterotopia em Foucault, para afirmar que nos interessa um mundo com relações que não se resumem ao consumo, que não reduzem a vida à uma normatização rígida e fechada, escravizada e escravizante, pelo contrário, que enaltece a potência solidária das relações, que valorize o tempo e o espaço para os ensaios de ser e agir no mundo, individual e coletivamente, simultaneamente, na escola e fora dela. As relações de poder, assim como as de liberdade são transitórias e podem ser modificadas. O poder autoritário precisa ser combatido e as liberdades, cultivadas.

O afastamento dos jovens da organização política burocrática e de ações que não se relacionam com suas vidas e interesses (ABRAMO, 2004), leva-nos a reiterar a importância da auto-organização e da autogestão como participação democrática e da indissociabilidade das dimensões político-pedagógicas da vida escolar e cotidiana. Em nossos estudos sobre os percursos de alguns importantes movimentos históricos das juventudes, ficou evidenciado que desde a Comuna de Paris às ocupações de São Paulo, passando pelo Movimento Passe Livre em Florianópolis, Brasil afora, os jovens lutam por pautas que têm conexão e relação com sua vida, buscam e criam afetos e significados naquilo que fazem e protestam de diferentes formas contra ações desconexas de seu universo. Diante disso, relegar à juventude e à vida um sentido futuro é abrir um fosso de irrealidade e alienação. A vida é agora e isso significa não esperar resignadamente um amanhã promissor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à atuação das juventudes, é imperioso reconhecer suas contribuições ao campo social, político, cultural e econômico, encharcadas por suas experiências, denotam práticas políticas participativas com tendências horizontais, que buscam na auto-organização e na autogestão sua forma de militar, combater e contestar.

A exemplo da Revolta da Catraca e do Movimento Passe Livre, que repercutiu nos anos que se seguiram a 2004, tendo um grande movimento de retomada das ruas de todo o país em 2013, desvela que ações, lutas e reivindicações políticas e sociais podem demorar a se concretizar, porém apresentam resultados (HARVEY, 2013). Materialização disso é a aprovação da lei do passe livre estudantil, assim como o aumento gradativo de cidades brasileiras com experiências de tarifa zero, sendo a pandemia do COVID-19 um disparador de adequação importante, ainda assim, um campo de disputa.

O alargamento para a conquista de pautas sociais, principalmente as tidas como utópicas, como a gratuidade do transporte público e tudo que é fora do padrão normatizado de um tempo histórico, guardam em suas bases um trabalho de pesquisa, estudos e articulação política que não ganha holofotes e está em conflito direto com interesses econômicos e empresariais (ANDRÉS, 2023). De modo que os ciclos de revoltas e manifestações populares são fundamentais para a transformação social e à pressão da administração de recursos públicos que atendam aos interesses e necessidades da população e precisam ser vistas como *a favor* de algo e *não contra* algo (PESCHANSKI, 2013).

O esforço em dar visibilidade a uma intencionalidade pedagógica libertária à formação política de estudantes via grêmios estudantis na RMEF não significa importar literalmente os princípios libertários, sem considerar as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e educacionais dos tempos atuais contrastados aos de Robin, Faure e Ferrer ou às limitações da educação formal estatal. Ainda assim, imprimimos esforços em proporcionar aos estudantes da escola pública uma formação integral, colocando ao centro discussões e práticas de base política emancipatória de viés libertário, valorizando a coletividade, a autonomia e a liberdade, sem que isso signifique o apagamento das subjetividades na problematização da escolarização como processo do projeto capitalista.

Sobretudo, o que queremos expressar nessas linhas é que a apropriação de um espaço público já instituído, localizado, conhecido como a escola se dê de fato por quem a frequenta diariamente, anos a fio, essencialmente os estudantes, mas também os adultos, o que implica a reorganização e ressignificação do trabalho docente. Para tanto, é imperioso dar lugar e valor às narrativas estudantis e concretizar sua participação democrática e autônoma na escola, visto que, enquanto adultos, ainda tutelamos, controlamos, pensamos e propomos muito por eles. É um grande e necessário exercício nos desescolarizarmos enquanto educadores.

É no reconhecimento das contradições que apresentamos as reflexões acerca do autoritarismo, seus modos de reprodução e repercussões na escola. É, sobretudo, na tomada de consciência de nossas próprias ações,

como profissionais da educação, contrastadas com nossos discursos e imbuídas da responsabilidade em organizar estratégias contra um projeto econômico de controle e exploração que se inserem as provocações aqui lançadas. E, mesmo que traga certo desconforto ao nos identificarmos ou nos flagramos em situações autoritárias, que esse olhar desperto nos lance, cotidianamente, a uma reflexão crítica e ativa de nossas escolhas, por entender que são escolhas políticas e que individual e coletivamente podem assumir (e assumem) contornos essenciais para processos de mudança (ou estagnação e submissão) e o vislumbre de uma cultura mais justa e equânime. Essa é a rebeldia e o não conformismo que assumimos aqui e tomamos fôlego nas próprias contradições da educação autoritária capitalista e seus constrangimentos para fazer desvios, tomar outros caminhos e encontrar alternativas possíveis e coletivas no devir.

Aproximar experiências e memórias discentes oferece elementos para a construção de coletivos estudantis que, auto-organizados politicamente, criam e intervêm nas relações histórico-sociais, políticas, educativas e culturais. Larossa (2002) e Benjamin (1989) já anunciaram o valor das narrativas, seu compartilhamento cria significados e aprendizados que ultrapassam o conhecimento normativo do currículo hegemônico, pois se inscrevem num cenário de produção de memória coletiva e mantém viva a cultura do encontro, da troca, do aprendizado mútuo, necessário aos coletivos estudantis, pois fomenta debates, diálogos e articulações políticas.

Em nosso contexto, fora de experimentos particulares, não temos o nível de organização autônoma de Oaxaca ou de outros povos que fazem da educação comunitária e da autogestão, desde muito, seu modo de vida, expressão e condição de sua própria existência na defesa de sua cultura e do extermínio de suas tradições. Ainda assim, com as diferenças que nos separam, nos inspiramos nas lutas de lá, na construção de um sistema educativo alternativo na educação pública estatal como um devir de uma fusão do não autoritarismo do adulto com a auto-organização estudantil.

As experiências nos Encontros de Grêmios Estudantis tiveram efeitos importantes nos trajetos individuais, bem como, ao se vincularem com lutas pretéritas e futuras, anunciaram novos modos de se mobilizar coletivamente. Percebeu-se interesse dos estudantes em trabalhar com as propostas, assim como alteridade na relação com o *diferente e semelhante* (MBEMBE, 2014), na construção de identidades, na tomada de decisões coletivas para o desenvolvimento de uma proposta e para a constituição de grêmios ou outras associações e suas implicações cotidianas na escola. Tais encontros reverberam, coletivamente, resistência à organização autoritária e burocrática das escolas, prospera uma *contraconduta* (FOUCAULT, 2008) ao que se refere à educação autoritária, incentivando e promovendo experiências coletivas de auto-organização estudantil. Isso se revela na proposição das oficinas como possibilidade não hierárquica de se relacionar e produzir conhecimento, considerando o corpo, o intelecto, o espaço físico e as artes, aliados à discussão de temas de interesse dos estudantes e relevantes socialmente. Para isso, priorizaram-se trocas entre estudantes de diferentes idades, no intento de viabilizar aprendizados singulares e

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

significativos, relacionados tanto ao contexto que vivem, quanto em relação ao mundo, em multiplicidade e diversidade, na articulação de estratégias e alternativas aos problemas reais, sublinhando a dimensão política da educação e sua integralidade.

Os depoimentos dos estudantes narram suas experiências nos Encontros de Grêmios Estudantis e sobre suas atuações nas escolas, e é indubitável seu caráter educativo. Nesse aspecto, os próprios estudantes demonstram que tais aprendizados ultrapassam discursos e teorias, colocam em evidência o aprendizado dialógico e a tomada de decisão coletiva, almejando o interesse comum. Nesses momentos, os estudantes sinalizam usufruir de maior autonomia e liberdade, experimentam o caminhar sem tutela e o incentivo para que isso aconteça. Tais situações não pressupõem a conquista da liberdade ou da autonomia desejada. Contudo, criam espaços e situações de auto-organização que podem funcionar como experimentação de ensaios coletivos de transformação do contexto escolar que, esperançosos, desejamos que avancem. E que a ousadia e a persistência em abrir brechas e ocupar o espaço público a partir do político, no encontro com outros, com o mesmo desejo heterotópico, siga vivo e se multiplique.

Concordamos com Adorno (1995, p. 12) de que “[...] o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado.” Reiteramos a compreensão do papel da educação para a emancipação em um contexto histórico e relacional para, a partir da análise do vivido nas escolas públicas, construir alternativas possíveis de superação que, radicalmente, opõe-se à perpetuação da exploração e da barbárie. De tal modo que, a dimensão prática em Adorno ganha ênfase, pois é preciso mais que teoria para irromper a transformação, mesmo que atualmente tenhamos que falar em nuances, ou experiências transformadoras, tamanho o desafio posto. É preciso teoria implicada com a prática para atuar na não conformação, com vigilância crítica permanente.

Que os coletivos estudantis vivam, sobrevivam e deem frutos libertários. Que reverberem, individual e coletivamente, desordens para novas ordens e assim sucessivamente. Que a juventude nos surpreenda! Mas, junto disso, que tenhamos mais proximidade, escuta e diálogo para que suas expressões e reivindicações nos sejam conhecidas, não para controlá-las, mas porque nos reconhecemos como parte de um mesmo coletivo social.





# POSFÁCIO

ROSELAINÉ RIPA  
PROFESSORA ASSOCIADA NA UDESC  
LÍDER DO GRUPO NEXOS: TEORIA CRÍTICA E PESQUISA INTERDISCIPLINAR – SUL

Este livro que Nataliê Andiará Be Cardoso nos apresenta é resultado da sua dissertação intitulada “A Formação Política de Estudantes no Ensino Fundamental: Os Grêmios Estudantis como Organização Coletiva”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. A necessária interação dialógica entre a universidade pública e a escola pública, nesta obra, efetiva-se por meio da pesquisa acadêmica da educadora, servidora pública da rede municipal de Florianópolis, que contribuiu para que os grêmios estudantis “habitassem” o Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e provocassem reflexões e discussões profícuas no grupo “Nexus: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul”, ao qual a pesquisa está vinculada.

Os capítulos que compõem o livro convidam a todos nós, educadores e educadoras, atuantes nos diversos níveis da educação brasileira, a tecer reflexões críticas sobre qual é o lugar que a auto-organização estudantil ocupa - ou precisa ocupar ou [re]ocupar - em tempos sombrios que vivemos e exigem luta - atenta e forte - contra o autoritarismo, o racismo, o machismo, a homofobia, a transfobia, a xenofobia, a aporofobia, o capacitismo...

Com rigorosidade teórica e metodológica, tecendo fecundos diálogos entre os autores anarquistas e teórico-críticos, por exemplo, a educadora-pesquisadora Nataliê recupera as potencialidades e as contradições das experiências com os Encontros de Grêmios Estudantis. No percurso da pesquisa, Nataliê nos ajuda a reconhecer que, para além da formação política e seu impacto nas trajetórias individuais, de estudantes e educadoras e educadores participantes, tais experiências podem nos mobilizar à práxis [não enquanto modelo a ser seguido, de forma instrumental, imediatista e praticista, tal como adverte assertivamente a autora]; mobilização para participar das necessárias e urgentes ações coletivas em prol da educação emancipatória, tal como os autores e autoras [raramente lembradas e incluídas] que compõem a Teoria Crítica da Sociedade, desde a sua primeira geração, provocam-nos a lutar.

Por isso, merece destaque, para finalizar este posfácio, o fato de estas experiências com os Encontros de Grêmios Estudantis terem acontecido no Ensino Fundamental, possibilitando assim a participação – e formação política – de crianças e de adolescentes. O protagonismo infantil ou juvenil, aqui, não está sendo utilizado no sentido otimista- ideológico-empresendedor neoliberal. Com preocupação didática-pedagógica e, ainda, reconhecendo as especificidades que as crianças e os adolescentes exigem neste processo participativo na escola, cada estudante envolvido nos encontros foi colocado enquanto componentes de um coletivo social, exercitando e exercendo sua autonomia e liberdade. Nesta sociedade de classes, a escola pública, ao possibilitar a formação política, de meninos e, sobretudo, de meninas [considerando a ainda baixa representatividade feminina nos espaços de poder] acaba por contribuir para atender aos interesses populares. Tal como Nataliê afirma “é o sonho de uma sociedade justa, equânime que precisa ser construída coletivamente.”



# REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. **Participação e organizações juvenis**. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, Eder. Ordem subversiva, contestação global: entre Fourier e Schérer. **Verve**. São Paulo, n. 42, p. 10-83, out. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/61731>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- ANDRÉS, Roberto. A vez da tarifa zero: como o transporte público gratuito passou de utopia a realidade e ajudou a salvar a democracia no Brasil. **Piauí**, n. 200, ano 17, p. 58-62, mai. 2023.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador(ões)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/SC. Florianópolis.
- BARCELOS, Ana Regina. **Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/SC. Florianópolis.
- BATISTA, Fabio. Foucault e as heterotopias: espaço, poder-saber. **Griot: Revista de filosofia**. Amargosa/BA, v. 20, n. 2, p. 1-16, jun. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 3.
- BOURDIEU, Pierre. Juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- BRANCO, João Francisco Migliari. **Movimento docente, insurreição popular e propostas coletivas de educação alternativa em Oaxaca**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP/SP. São Paulo.
- BRANCO, João Francisco Migliari. **Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP/SP. São Paulo.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 09 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRUNO, Lúcia Barreto. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRUNO, Lúcia Barreto. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto?. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 81-127.
- BRUNO, Lúcia Barreto. **Maurício Tragtenberg: legado e atualidade**. Subversívídeos, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qJL7Thq27qs>. Acesso em: 15 mai. 2023.

## REFERÊNCIAS

CALABRIA, Amanda; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. "Ocupar e resistir": cinema, corpos e educação nas ocupações estudantis secundaristas (2015-16). In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MATA, João da. (org.). **Corpo-história e resistência libertária**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

CARDOSO, Nataliê A. B.; MESTI, Diogo Norberto. (orgs.). **Diário de uma transformação**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020a. Livro eletrônico, PDF. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CARDOSO, Nataliê A. B. O contínuo exercício da cidadania. In: CARDOSO, Nataliê A. B.; MESTI, Diogo Norberto. (orgs.). **Grêmios estudantis**: o imaginário de uma transformação. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020b. Livro eletrônico, PDF. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CARDOSO, Nataliê A. B.; MESTI, Diogo Norberto. (orgs.). **Grêmios estudantis**: o imaginário de uma transformação. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020c. Livro eletrônico, PDF. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CENTELHA, **Ruptura**. São Paulo: N-1, 2019.

COELHO, Olívia Pires. A Infância convida o Anarquismo para brincar e vice-versa: Práticas libertárias com crianças. In: GALLO, Sívio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. (orgs.) **Educação anarquista**: explorações contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius Costa da. Os limites do sindicalismo estudantil francês e a auto-organização estudantil durante o Maio de 1968. In: RICO, A. P.; HUERTA, J. L. H.; CAGNOLATI, A.; GÓMEZ, S. G.; GÓMEZ, S. V. (Eds.). **Globalizing the student rebellion in the long '68**. Salamanca: FahrenHouse, Salamanca, 2018, p. 105-111.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina**: apontando territórios possíveis em educação. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/SC. Florianópolis.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. A insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-76, 2016.

COSTA, Caio Tulio. **O que é anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Sívio. Importância e atualidade da Comuna de Paris de 1871. **Revista espaço acadêmico**, v. 10, n. 118, 16-24, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12537>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CRUZ, Carol. Por uma vida sem catracas: **10 anos da Revolta da Catraca**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://mplfloripa.wordpress.com/2014/07/09/10-anos-da-revolta-da-catraca/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

DARDANI, Marina Centurion. Educação anarquista e escolas modernas. **Verve**, São Paulo, n. 41, p. 52-72, 2022.

DAYRELL, Juarez. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

FAURE, Sébastian. **A Colmeia: uma experiência pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FERREIRA, José Maria Carvalho. Anarquia e Maio de 1968 na França. **Verve**, São Paulo, n. 33, p. 15-45, jun. 2018.

FLORESTA, Leila. Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em "Cempius". **Olhares & trilhas**, Uberlândia, ano VIII, n. 8, p. 121-134, 2007.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Matriz curricular da Rede Municipal de Ensino**. Florianópolis, 2011.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis: Lei Complementar n.º 546**, p. 134 de 12/01/2016a.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. ZANELA, C.; BARCELOS, A. R.; MACHADO, R. (org.). Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Matriz Curricular para a Educação de Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016c.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Portaria 055/2022**. [Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal nas unidades educativas e instituições conveniadas da rede municipal de ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2022 e estabelece outras providências]. Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis: edição 3122, 28 jan. 2022. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31\\_01\\_2022\\_9.17.27.5441e39cb778518503faa042789273ae.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_01_2022_9.17.27.5441e39cb778518503faa042789273ae.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Roberto. **Sem tesão não há solução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.

GALLO, Sívio. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

## REFERÊNCIAS

- GALLO, Sívio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista Política e Trabalho**, n. 36, abr. 2012.
- GALLO, Sívio. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Revista educação e filosofia**, v. 32, n. 65, p. 793-815, mai./ago., 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFILissn.0102-6801.v32n65a2018-14>. Acesso em 06 de out. 2022.
- GALLO, Sívio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. C. (orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a, p. 113-130.
- GALLO, Sívio. Heterotopias do corpo na escola? Pensar Foucault com Schérer. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MATA, João da. (org.). **Corpo-história e resistência libertária**. São Paulo: Letra e Voz, 2019b.
- GALLO, Sívio; Rafael Moraes, LIMONGELLI. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 46, e236978, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fnkYyPCBkvGPQnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- GALLO, Sívio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Apresentação - Educação Anarquista: explorações contemporâneas. *In*: GALLO, Sívio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. (orgs.). **Educação anarquista: explorações contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- GALLO, Sívio. Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária. *In*: GALLO, Sívio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. (orgs.). **Educação anarquista: explorações contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- GALLO, Sívio. O anarquismo filosófico de René Schérer. **Verve**, São Paulo, n. 42, p. 10-83, 2022.
- GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o estado, e outros ensaios**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2007.
- GOLDMAN, Emma. **Educação**. Tradução e organização Gabriela Brancaglion. São Paulo: Biblioteca Terra Livre; Projeto Emma Goldman, 2019.
- GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de educação do Cogeime**, v. 13, n. 25, dez. 2004.
- GROPPO, Luís Antônio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista latinoamericana de ciencias sociales**, Niñez y Juventud, v.13, n.2, p. 567-579, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**. São Luiz, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321146417024>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**. Rio de Janeiro, v. 14, ano 5, p. 9-17, mar. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822017000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822017000100002). ISSN 2318-9282. Acesso em: 03 mar. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: VAINER, Carlos; HARVEY, David; MARICATO, Ermínia; BRITO, Felipe; *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar: organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. São Paulo: Boitempo, 2019.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

UFSC. **Saiba mais sobre o IMDH da UFSC**, 2023. Disponível em: <https://imdh.ufsc.br/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LÖWY, Michael. O romantismo revolucionário de maio de 68. *Revue Contretemps* 22, mai 2008. Tradução Celuy Roberta Hundzinski. **Mai 68: un monde en révoltes**. Dossier coordonné par Antoine Artous, Jean Ducange, Lilian Mathieu. Sociologue, CNRS. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239094/mod\\_resource/content/1/2002\\_Lowi\\_O%20romantismo%20rev.%20de%20Maio%20de%2068.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239094/mod_resource/content/1/2002_Lowi_O%20romantismo%20rev.%20de%20Maio%20de%2068.pdf). Acesso em: 08 mai. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MALABOU, Catherine. **Au voleur! Anarchisme et philosophie**. Paris: PUF, 2022.

MALATESTA, Errico. **Nem democratas, nem ditadores**: anarquistas. *Pensiero e Volontà*, 1926. Tradução e adaptação Inaê Diana Ashokasundari Shrivya. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/malatesta/1926/05/40.htm#r1>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MALDONADO, Benjamin. **Los indios en las aulas**: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México: INAH, 2000.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MATA, João da. **Tesão**. São Paulo: Glac edições, 2020. Disponível em: <https://www.glacedicoes.com/post/tesao-joao-da-mata>. Acesso em: 09 mar. 2023.

## REFERÊNCIAS

- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores, 2017.
- MENDES, Samanta Colhado. A Comuna de Paris segundo Louise Michel. **Revista espaço acadêmico**, v. 10, n. 18, 37-45, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12537>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- MICHEL, Louise. **A Comuna 1**. Lisboa: Editorial Presença, 1971.
- MONTEIRO, Luís Gonzaga Mattos. **Sartre e Foucault**: subjetividade e poder. Florianópolis: E. da UDESC, 2002. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo.
- MORETTI, Serenito A. **Movimento estudantil em Santa Catarina**. IOESC, 1984.
- MORIN, Edgar; LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius. **Maió de 68**: a brecha. São Paulo: Autonomia libertária, 2018.
- MOURA, Maria Lacerda de. **Ferrer, o clero romano e a educação laica**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2021.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**. Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.
- PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires e OLIVEIRA, Victor Hugo. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação: uma entrevista com José Machado Pais. *In: Educar em revista*, Curitiba, n. 64, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bK3zGhhGQQ6TTGhN7P5qvSN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PAIVA, Luiz Felipe Souza Barros de. **Histórias do movimento estudantil da faculdade de educação de Santa Catarina (FAED/UDESC) na ditadura brasileira (1964-1968)**. 2017. Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC/SC. Florianópolis.
- PAIVA, Luiz Felipe Souza Barros de. **Dialogando com o Diretório Acadêmico da faculdade de educação de Santa Catarina: narrativas do movimento estudantil na ditadura civil-militar (1964- 1968)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/SC. Florianópolis.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARRA, Lúcia Silva. Maria Lacerda educadora. *In: Ferrer, o clero romano e a educação laica*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2021.
- PASSETTI, Edson. **O que é menor?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

PASSETTI, Edson. Heterotopias anarquistas. **Verve**, São Paulo, n. 2, p. 141-173, dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4617/3207>. Acesso em: 09 fev. 2023.

PAULA, Ana Paula Paes de. Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais críticos. **Revista de administração pública** - RAP, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 949-68, set./out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000500007>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PESCHANSKI, João Alexandre. O transporte público gratuito, uma utopia real. In: VAINER, Carlos; HARVEY, David; MARICATO, Ermínia; BRITO, Felipe; *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

PRINCE, Wayne. **O anarquismo é a democracia extrema**. Tradução Matheus Saldanha. Biblioteca anarquista, 2000. Disponível em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/wayne-price-o-anarquismo-e-a-democracia-extrema>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PRINCE, Wayne. **O renascimento da teoria econômica anarquista-individualista por Kevin Carson**. Instituto de teoria e história anarquista, 2014. Disponível em: <https://ithanarquista.wordpress.com/classicos-anarquistas/wayne-price/wayne-price-o-renascimento-da-teoria-economica-anarquista-individualista-de-kevin-carson/>. Acesso em: 11 mai. 2023.

QUEIROZ, Rogério. Política estudantil: secundaristas pela legalidade. **Mensagem**, Florianópolis, ano III, n. 8, setembro de 1961.

ROBIN, Paul. Educação integral. In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SELIGMAN-SILVA, M. Walter Benjam/In: errância e sobrevivência numa era de catástrofes. In: BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

SILVA, Antônio Ozaí da. Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária. **Lutas sociais**, São Paulo, n. 6 (1999), p. 7-20, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18874>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SILVA, Lenildes Ribeiro. A presença de Francisco Ferrer nas publicações de Maurício Tragtenberg pela Revista Educação e Sociedade (1978 - 2008). **Acta scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 109-117, jan./jun. 2011.

SILVA, Doris Accioly e. A educação escolar na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg: legitimação do poder versus autogestão pedagógica. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 293-317. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, v. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-14.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. A autogestão nas escolas ocupadas em Paris [1968] e em São Paulo [2015]. In: GALLO, Sívio; MENDONÇA, Samuel. (orgs.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

SOUZA, Silvério Augusto de. Por uma contribuição política e pedagógica da educação anarquista na escola pública contemporânea. In: GALLO, Sívio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. (orgs.) **Educação anarquista**: explorações contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

## REFERÊNCIAS

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos. In: **Cadernos de formação**: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista, v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337933/1/caderno-formacao-pedagogia\\_5.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337933/1/caderno-formacao-pedagogia_5.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 2. ed. São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990 (Coleção teoria e práticas sociais, v. 1).

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano 2, n. 14, jul. 2002a. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1248>. Acesso em: 05 abr. 2023.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

TRAGTENBERG, Maurício. Malatesta e sua concepção voluntarista de anarquismo. **Verve**, n. 4, p. 195-227, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

VENTURA, Lidnei. Memória ética e reparação nas teses sobre o conceito da história de Walter Benjamin. **Veritas**, Porto Alegre, v. 65, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020, e-36726.

VIANA, Nildo. **Marxismo e anarquismo**: a anticrítica. Goiânia: Edições Saber, 2005.

WELLER, Wivian. **O conceito de gerações e de juventude na obra de Karl Mannheim**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 1977.

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 2002. v. 1 e 2.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>.

ZAN, Dirce. Estudos sobre juventude no Brasil dos últimos 50 anos. In: MIRANDA, Estela e BRYAN, Newton (orgs). **Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

ZANELA, Claudia Cristina; BARCELOS, Ana Regina F. de. (orgs.). **Desafios metodológicos para a formação continuada dos/das profissionais da educação**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.



InterFace Bold  
InterFace Italic  
InterFace Light  
InterFace Light Italic  
InterFace Regular  
InterFace XBold

New Zen Bold  
New Zen ExtraBold  
New Zen Light  
New Zen LightItalic  
New Zen Medium  
New Zen Regular

Prater Sans Pro Bold  
Prater Sans Pro Regular

**A obra traz ao centro das discussões educacionais a participação democrática de estudantes do ensino fundamental e entrecruza tal análise a partir das experiências e narrativas estudantis nos Encontros de Grêmios Estudantis (2018-2020) das escolas municipais de Florianópolis. A abordagem teórica é tecida na aproximação e articulação das fontes à importantes fatos políticos, sociais e culturais em diferentes tempos, buscando a auto-organização como propulsão do movimento estudantil. No estímulo a ações pedagógicas de tendências horizontais, convoca os profissionais da educação a seguirem reflexivos e conscientes de suas escolhas, num alinhamento ético entre teoria e prática, para avançar inclusive a partir das contradições postas. Sobretudo, esta é uma obra que fala de sonhos, de construção coletiva, de movimento e mudança, na defesa de que a revolução se faz no cotidiano.**

