

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM
GEOGRAFIA**

**GRÊMIO ESTUDANTIL E FRONTEIRAS DE EXCLUSÃO: EMANCIPAÇÃO
JUVENIL E NOVAS TERRITORIALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO-SP**

ALEX MARIGHETTI

**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
RIO CLARO - SP**

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

ALEX MARIGHETTI

**GRÊMIO ESTUDANTIL E FRONTEIRAS DE EXCLUSÃO: EMANCIPAÇÃO
JUVENIL E NOVAS TERRITORIALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO-SP**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro – SP
2024

M335g Marighetti, Alex
Grêmio estudantil e fronteiras de exclusão : emancipação juvenil e novas territorialidades na educação básica no município de São Paulo-SP / Alex Marighetti. -- Rio Claro, 2024
150 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Associações estudantis. 2. Territorialidade humana. 3. Fronteiras de exclusão. 4. Autonomia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

ALEX MARIGHETTI

**GRÊMIO ESTUDANTIL E FRONTEIRAS DE EXCLUSÃO: EMANCIPAÇÃO
JUVENIL E NOVAS TERRITORIALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO-SP**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. DIEGO CORRÊA MAIA (Orientador – Participação Virtual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Rio Claro (SP)

Profa. Dra. PATRÍCIA DO PRADO OLIVEIRA – (Participação Virtual) – Prefeitura Municipal de São Paulo - SVMA/São Paulo (SP)

Prof. Dr. EDUARDO DONIZETI GIROTTO – (Participação Virtual) – FFLCH/USP/São Paulo (SP)

Profa. Dra. SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO – (Participação Virtual) – UNIFAL/Alfenas (MG)

Prof. Dr. MARCO ANTÔNIO PAGEL – (Participação Virtual) – UNEMAT/Cáceres (MT)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 01 de novembro de 2023

Dedico essa pesquisa:

À Deus Su, que me deu energia espiritual, sustento e fôlego em todos dias. Aos meus pais, dona Terezinha e seu Zé, pelo incentivo, dedicação e valores seguidos. Ao meu amor, Camila, pelo companheirismo e carinho. Aos meus amigos, pela paciência e apoio. Aos meus alunos, fontes de inspiração para seguir a longa caminhada docente.

Agradecimentos

A Deus Su por me iluminar em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, José e Terezinha, que me proporcionaram os maiores valores da vida: amor, dedicação e humildade.

Ao meu amor, Camila Reichmann pela paciência e companheirismo nos grandes desafios que se colocam diariamente, que possamos viajar pelo mundo como sempre sonhamos!

Ao meu orientador e amigo, Professor Dr. Diego Corrêa Maia pela paciência e compreensão ao longo da caminhada, te admiro e me espelho, somos poucos na universidade que não se esqueceram da escola pública.

Aos professores que aceitaram o desafio de fazer composição da Banca Examinadora, meu muito obrigado por fazerem parte da construção coletiva do conhecimento.

Aos meus grandes amigos da UNESP e da vida pelos anos de convivência e amizade (Fernando Velázquez, Patrick Miranda, Marcelo Garcia, Marcelo Franzin, João Vitor Gobis Verges, Nívea Massaretto Verges, Thais Helena, Anderson Marioto, Denise Marini, Gabriele Poleti, Viviane Garcia, Baltazar, André Luís dentre outros).

Aos meus grandes amigos da vida e do trabalho pela capacidade de me aturarem diariamente e me proporcionar momentos agradáveis (Alice Alves, Gabriela Marujo, Juliana Andreo, ITA, Patrícia, Madalena, Denise Berkeras, Júlio Valim, Fátima, Fabiano, Cesinha, Leandro, Luciano Kenji, Renato Fernandes, Juan Carlos Ramirez, Renata Pingueiro, Alessandra dentre outros).

Aos meus alunos da escola pública e da privada, que a cada aula de Geografia me fazem acreditar na carreira docente como forma de contribuir para o mundo neste plano.

Aos alunos gremistas que me inspiram diariamente na luta por direitos e por uma escola publica de qualidade e democrática.

Aos gestores, professores e educandos das escolas que participaram da pesquisa, pela atenção e divulgação dos dados.

A todos aqueles que acreditaram no meu sonho e/ou contribuíram de maneira direta e indireta. Este trabalho é nosso!

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado em Geografia tem como objetivo geral analisar de maneira crítica as (des) territorialidades dos grêmios estudantis, bem como seu funcionamento e organização no cotidiano das unidades. Como objetivos específicos, procuramos elaborar uma reflexão teórica acerca dos conceitos de esperança, práxis, política e o princípio do comum como a base para a construção dos grêmios estudantis; estabelecer um levantamento sobre os marcos legais e históricos do grêmio estudantil em escala nacional e local, com destaque para o município de São Paulo – SP; criar uma interface possível entre a Geografia e os Grêmios Estudantis e, finalmente e apresentar e refletir de maneira crítica sobre as múltiplas realidades que envolvem o processo de construção e resistência de um grêmio estudantil a partir de uma unidade escolar. O problema da pesquisa pode ser compreendido com a seguinte questão: Os grêmios estudantis conseguem se expandir enquanto coletivo nos territórios educacionais de maneira plena? Se não, quais são os obstáculos que contribuem para a não efetivação do projeto nas unidades escolares? Operamos com a hipótese de que as políticas educacionais são elaboradas nos dias atuais como uma tentativa de desconstrução dos movimentos estudantis, bem como a inserção plena destes jovens no mundo do trabalho precarizado com uma visão mecanicista, inconsistente e pouco reflexiva. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso, baseados na investigação qualitativa, no qual exige a combinação de recolha de dados, bem como sua análise. Primeiro os questionários abertos e/ou fechados, em seguida as entrevistas e por fim, as considerações finais sobre os resultados encontrados em campo. Como resultado, temos que os grêmios estudantis das escolas municipais da São Paulo a partir do estudo de caso, não funcionam de maneira plena por conta das consequências da pandemia da COVID-19, alienação espacial provocada pelo mundo do trabalho precarizado, as políticas neoliberais que precarizam a participação dos alunos e por fim, a truculência da gestão escolar.

Palavras-Chave: Grêmio estudantil; Territorialidade; Fronteiras de exclusão, Autonomia.

ABSTRACT

This Doctorate in Geography research was to analyze the (dis)territorialities of student council, as well as their functioning and organization in the daily life of the units. As specific objectives, we elaborate a theoretical reflection about the concepts of hope, praxis, politics and common principle as a basis for the construction of student council; establish a survey on the legal and historical frameworks of the student council on a national and local scale, with emphasis on the municipality of São Paulo - SP; in order to create a possible interface between Geography and Student Council and, finally, to present and reflect on the multiple realities that involve the process of construction and resistance of a student council from a school unit. The research problem can be understood with the following question: Are student council able to fully expand as collectives in educational territories? If not, what are the obstacles that prevented the project from being carried out in the school units? We operate with the hypothesis that educational policies are elaborated nowadays as an attempt to deconstruct student movements, as well as the full insertion of these young people in the world of work: a mechanistic, inconsistent and little critical-reflexive vision. The methodology used was bibliographical research, documentary research and studies case based on qualitative research, which requires the combination of data collection, as well as its analysis. First the open and/or closed questionnaires, then the interviews and the final considerations about the results found. As a result, we have that the student council of the municipal schools of São Paulo from the case study, do not function fully due to the consequences of the COVID-19 pandemic, spatial alienation caused by the world of work, the neoliberal policies that make precarious student participation and finally, the truculence of school management.

Key words: Student council; Territoriality; Borders of exclusion, Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Currículo da Cidade	17
Figura 2: Imagem de satélite do entorno da EMEF “Universo Jovem”	82
Figura 3: Reportagem sobre a falta de água na escola em 2022.....	101
Figura 4: Temas dos Podcasts produzidos pelos gremistas ao longo do ano de 2020.	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais propostas gremistas da rede municipal de ensino	110
Quadro 2: Propostas da chapa vencedora – 2019.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Legislação que ampara os grêmios estudantis na esfera Federal, Estadual e Municipal	68
Tabela 2: Funções e Atribuições do Grêmio Estudantil.....	74
Tabela 3: Resultado das eleições da EMEF “Universo Jovem”	113
Tabela 4: Proporcionalidade dos membros do Conselho de Classe	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de estudantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade - 2022.....	86
Gráfico 2: Número de estudantes brasileiros e migrantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade – 2022.....	86
Gráfico 3: Países de Origem dos Estudantes Migrantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade – 2022	87
Gráfico 4: Porcentagem de estudantes do Ensino Fundamental II segundo sua nacionalidade - 2022.....	87
Gráfico 5: Número de estudantes brasileiros e migrantes do Ensino Fundamental II segundo sua nacionalidade – 2022.....	88
Gráfico 6: Países de Origem dos Estudantes Migrantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade – 2022	88
Gráfico 7: Porcentagem de estudantes da EJA segundo sua nacionalidade - 2022.....	89
Gráfico 8: Número de estudantes brasileiros e migrantes da EJA Ensino segundo sua nacionalidade – 2022.....	89
Gráfico 9: Países de Origem dos Estudantes Migrantes da EJA segundo sua nacionalidade – 2022	90
Gráfico 10: Cargo/Função dos docentes na unidade escolar em 2022.....	91

Gráfico 11: Cor ou raça segundo o IBGE dos docentes na unidade escolar em 2022.	92
Gráfico 12: Religião dos docentes na unidade escolar em 2022	92
Gráfico 13: Faixa Etária dos docentes na unidade escolar em 2022.....	92
Gráfico 14: Tempo de Docência – incluindo outras redes de ensino Faixa Etária dos docentes na unidade escolar em 2022.....	93
Gráfico 15: Tempo de Docência na Rede Municipal de São Paulo dos docentes na unidade escolar em 2022.....	93
Gráfico 16: Tempo de Docência na EMEF "Universo Jovem" em 2022.....	93
Gráfico 17: Acúmulo de cargo/função dos docentes na unidade escolar em 2022.....	94
Gráfico 18: Formação profissional dos docentes na unidade escolar em 2022.....	94
Gráfico 19: Formação complementar para além da graduação inicial dos docentes na unidade escolar em 2022 dos docentes na unidade escolar em 2022.....	94
Gráfico 20: Pós Graduação Lato Senso dos docentes na unidade escolar em 2022.....	95
Gráfico 21: Número de pessoas que moram na residência dos docentes na unidade escola em 2022.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência a Criança com Deficiência
AEL	Academia Estudantil de Letras.
AI	Ato Institucional
APM	Associação de Pais e Mestres.
B	Bianca.
BA	Bahia.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CAPSI	Centros de Atenção Psicossocial.
CE	Conselho de Escola.
CEI	Centro de Educação Infantil.
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos.
CPC	Centro Popular de Cultura
CTA	Centro de Testagem e Aconselhamento.
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
E	Entrevistador
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Municipal.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
ETEC	Escola Técnica.
EUA	Estados Unidos da América
FDUFBA	Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.
GE	Grêmio Estudantil
JEX	Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
M	Maradona.
MEC	Ministério da Educação.
MES	Movimento Estudantil Secundarista.
MMDC	Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores.
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto.
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo.
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros.
RME	Rede Municipal de Ensino
RL	Rosa Luxemburgo.
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.
SEDUCSP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
SME	Secretária Municipal de Educação.
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais.
SP	São Paulo.
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.
TCA	Trabalho de Conclusão Autoral.
TEX	Jornada Especial de Trabalho Excedente.
UBS	Unidade Básica de Saúde.
UE	Unidade Escolar.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNES	União Nacional dos Estudantes Secundários.
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO 1: Composição Teórica e Estado da Arte sobre os Grêmios Estudantis na Geografia	20
1.1 Espaços da Esperança.....	20
1.2 Práxis.....	24
1.3 O conceito de política a partir de Hannah Arendt.....	29
1.4 A Noção de Comum e Neoliberalismo na Educação.....	32
1.5 Estado da Arte: Grêmios Estudantis na Geografia: interfaces e conexões	35
 CAPÍTULO 2: Os Grêmios Estudantis na busca pela Gestão Democrática... 38	
2.1 Grêmios Estudantis: Marcos legais e históricos: do surgimento à Ditadura Militar	39
2.2 Grêmios Estudantis: Marcos legais e históricos: da Ditadura Militar à Redemocratização	45
2.3 Grêmios Estudantis: Marcos legais e históricos - gestão democrática e século XXI	48
2.4 A Democratização como elemento de mudança social	52
2.5 Geografia e Grêmios Estudantis: uma interface possível	56
2.5 O Grêmio Estudantil: limites e perspectivas conceituais	60
2.6 Legislação que ampara os Grêmios Estudantis	65
2.7 O Grêmio Estudantil na Secretaria Municipal de Educação – do conceito à prática	72
2.8 Metodologia de Pesquisa e coleta de dados	75
 CAPÍTULO 3: Fronteiras de Exclusão: Estudo de Caso – EMEF “Universo Jovem”	80
3.1 Descrição da escola	80
3.2 Entorno e caracterização da população atendida.....	81
3.3 Mapeamento da Nacionalidade dos estudantes da Unidade Educacional em 2022	85

3.4 Mapeamento do perfil dos docentes da Unidade Educacional em 2022	91
3.5 Projetos Complementares realizados no Contraturno	96
3.6 Entrevistas	98
3.7 Trabalho de Campo: Estudo de Caso – O nascer de um sonho!	109
3.7.1 O Gremio Estudantil na pandemia.....	116
3.7.2 O Gremio Estudantil após a pandemia.....	118
3.8 O papel e os desafios do professor orientador.....	118
3.9 O papel da gestão na (des)construção do grêmio estudantil	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS	138

Introdução

A escola no processo de ensino e aprendizagem assumiu, ao longo dos últimos anos, múltiplas funções na formação do educando, desde mudanças na estruturação física e política até a ampliação da oferta e acesso a novos projetos que visam atender uma vasta comunidade que anseia e deposita na escola, em sua grande maioria, a responsabilidade para a formação do indivíduo. Neste sentido, entra em cena os grêmios estudantis – enquanto estrutura fundamental para a ampliação dos territórios democráticos e ruptura de um modelo de escola voltado para a ordem e a manutenção de um status quo.

Para além disso, a problematização que se apresenta na educação pública na atualidade é a questão da escola enquanto espaço político que ora visa reproduzir a lógica neoliberal focada no protagonismo dos indivíduos, ora contrapor tais lógicas a partir da ideia de emancipação e autonomia através da completude dos seres humanos.

Diante disso, o princípio do comum que emana de movimentos sociais e que se propaga através de práticas contrárias a racionalidade neoliberal são capazes de revolucionar o conjunto de relações que se desenvolvem nos territórios escolares. Neste sentido, e o grêmio estudantil se materializa enquanto forma e conteúdo para institucionalizar o princípio de comum.

O objetivo dessa pesquisa é realizar uma análise de maneira crítica sobre as (des) territorialidades dos grêmios estudantis, bem como seu funcionamento e organização no cotidiano das unidades escolares a partir de um estudo de caso. Para o desenvolvimento da tese, complementa-se os seguintes objetivos específicos: a) elaborar uma reflexão teórica acerca dos conceitos de esperança, práxis, política e comum como a base para a construção dos grêmios estudantis; b) estabelecer um levantamento sobre os marcos legais e históricos do grêmio estudantil em escala nacional e local, com destaque para o município de São Paulo – SP; c) criar uma interface possível entre a Geografia e os Grêmios Estudantis e, finalmente, d) apresentar e refletir de maneira crítica sobre as múltiplas realidades que envolvem o processo de construção e resistência de um grêmio estudantil a partir de uma unidade escolar.

A tese aqui defendida entende que o grêmio estudantil se coloca como a principal forma de emancipação política e construção de cidadania no ensino público paulistano frente ao processo de acomodação de forças e alienação política que a escola é submetida nos dias de hoje. De maneira intencional e articulada, o grêmio atinge seu momento de reafirmação na rede frente a um processo garantido em nossa constituição há mais de trinta anos.

Como hipótese teríamos uma política educacional burocratizada e deslocada da realidade que traz, como consequência a construção de um abismo entre os educandos, professores, gestão escolar e a escola em si – já que os territórios de formação e construção de uma cidadania plena não são garantidos em sua plenitude graças a um movimento de sucateamento da escola pública.

A preocupação que motivou o desenvolvimento da tese ocorreu após a elaboração do projeto sobre os grêmios estudantis que viria a ser aplicado em uma unidade escolar, onde atuo desde 2012. No desenrolar das atividades, percebemos o elevado grau de clandestinidade com que até então a luta dos jovens era tratada na esfera da unidade escolar e, principalmente, pela rede municipal de ensino.

Por se tratar da maior metrópole brasileira e umas das maiores do mundo, São Paulo implanta os grêmios estudantis enquanto política educacional apenas no ano de 2019, o que consideramos um absurdo frente a necessidade de vozes que foram represadas ao longo do tempo.

Dentre os fatores que acreditamos representar o atraso no desenvolvimento desta política educacional, destaca-se: o distanciamento e falta de articulação entre os três poderes da nação (federal, estadual e municipal) que se manifesta nessa dissociação temporal entre as mesmas; o destroçamento financeiro e organizacional que o MEC passa atualmente; a burocratização da escola pública no sentido de transformar os projetos em documentos, atas e lista de afazeres e por fim, a falta de uma cultura de democracia representativa nos territórios escolares.

Acreditamos ainda que para a escola ser um território democrático precisa ressignificar as relações do cotidiano, norteando suas ações através da horizontalidade e transparência. Apesar do desenvolvimento do Currículo da Cidade baseado na resolução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Figura 1), percebemos que do ponto de vista prático, o grêmio estudantil se configura apenas como um grupo de jovens que realiza tarefas, resolve problemas e realiza passeios

no final do ano; já o professor orientador, apenas como responsável legal pelo desenvolvimento do projeto imerso em burocracias e um mediador de conflitos entre a gestão escolar e os estudantes.

Figura 1: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Currículo da Cidade.



Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo, 2021.

Para além das funções acima descritas, o grande desafio que se coloca a frente da atuação dos grêmios estudantis hoje é o de garantir sua autonomia e construir um legado para a unidade escolar. Legado este que se materializa através de reformas físicas, melhora do desempenho escolar e principalmente, a construção de um educando reflexivo capaz de sonhar e que encontra no grêmio, um território seguro para ser quem é.

As formações pedagógicas começam a emergir pelas DRE's em parceria com a SME, no entanto, consideramos insuficientes para à proporção que o projeto grêmio estudantil exige, ou seja, mais um desafio para o professor orientador, que aprende e, ao mesmo tempo, media o projeto em suas respectivas unidades.

Afinal como nos aponta Freire (2009) apud Block&Rauch (2014), não é possível ensinar alguém sem discência, já que a formação docente exige:

(...) caráter experiencial de onde se originam saberes, onde se torna imprescindível a percepção de que a relação do professor como sujeito do conhecimento e do aluno como seu objeto não se justifica. Muito pelo contrário, professor e aluno não se limitam a uma relação que os torne objeto um do outro (BLOCK & RAUSCH, 2014).

Do ponto de vista metodológico¹, a tese foi desenvolvida da seguinte forma: com a premissa de que o grêmio estudantil é uma realidade incipiente no município de São Paulo, procurou-se levantar as variáveis que contribuíram para tal retrocesso. O levantamento bibliográfico e documental foi de suma importância para trazer algumas categorias de análise, como práxis, esperança, política e o princípio do comum, já que fomenta o arcabouço teórico para o trabalho de campo.

Posteriormente, levantamentos em campo e visitas a uma escola municipal, fundamentando a ideia de que as políticas educacionais ao mesmo que desterritorializam os grêmios estudantis, criam novos territórios de resistência. Neste sentido, realizou-se pesquisas quantitativas e qualitativas, bem como entrevistas aos envolvidos de maneira mais direta na construção dos grêmios: três ex- gremistas, um professor orientador, um gestor escolar e aplicação de questionário on-line a escola da rede municipal de ensino. Documentos, notícias, blogs estudantis e levantamento em fontes secundárias também fazem parte da metodologia utilizada no trabalho e estão demonstradas no corpo do texto como também em anexo.

A pesquisa está organizada em três (3) capítulos. No primeiro (1º) busca-se analisar a ideia de práxis como categoria mediadora para a reflexão sobre os Espaços da Esperança, além da política a partir da perspectiva de Hannah Arendt e o princípio do comum. Neste sentido, a esperança, a práxis, a política e o comum assumem como eixos norteadores para a territorialização dos grêmios estudantis.

No segundo (2º) capítulo, procuramos estabelecer um levantamento sobre os marcos legais e históricos do grêmio estudantil em escala nacional e local, com destaque para o município de São Paulo – SP, além de criar uma interface possível entre a Geografia e os Grêmios Estudantis e, por fim, apresentar detalhadamente a metodologia de pesquisa a partir de um estudo de caso a ser utilizada ao longo do terceiro capítulo.

¹ No item 2.8 da referida tese nos aprofundamos sobre os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa acadêmica.

O terceiro (3º) e último capítulo procuramos apresentar e refletir de maneira crítica sobre as múltiplas realidades que envolvem o processo de construção e resistência de um grêmio estudantil a partir de uma unidade escolar. Para além, definimos o grêmio estudantil com as suas respectivas atribuições e funções e foi dedicado para as análises realizadas em trabalho campo. Trata-se, portanto, de um capítulo mais empírico e todo ele analisado sob a égide das contribuições teóricas e de fontes secundárias. As falas dos gremistas, docentes e gestão escolar é analisado a partir dos movimentos de (des) territorialização do grêmio, bem como seus avanços e percalços durante o processo.

A tese também conta, além desses três (3) capítulos e dessa introdução, das considerações finais, das referenciais bibliográficos e anexos.

Capítulo 1

Composição Teórica Espaços de Esperança, Pedagogia da Liberdade e Territórios do Saber – Perspectiva x Realidade

Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar através de autores consagrados nas literaturas os elementos gerais no que cerne a base teórica para a referida tese na atmosfera social que envolve a construção dos Grêmios Estudantis. A escolha dos espaços da esperança, práxis, política, princípio do comum e neoliberalismo na educação como ponto de partida tem relação direta com a reflexão das ações gremistas na contemporaneidade.

A construção conceitual e espacial dos movimentos estudantis, assim como o aprofundamento das contradições inerentes ao processo, bem como sua resistência em uma realidade complexa, alienante e mediada pelo capital perpassa por trilhar esse caminho conceitual afim de responder como o Grêmio Estudantil é produzido no espaço geográfico.

1.1. Espaços da Esperança

A ideia de esperança em seu sentido mais amplo e irrestrito nos traz a perspectiva de um futuro melhor a partir de uma ação individual e ao mesmo coletiva em prol de um objetivo em comum.

Define-se esperança como o *“ato de esperar aquilo que se deseja obter; expectativa na aquisição de um bem que se deseja; a segunda das três virtudes teologais, simbolizada por uma âncora ou pela cor verde”* (ESPERANÇA, 2020).

Enquanto substantivo feminino, a palavra esperança se faz mais significativa enquanto verbo/ação de esperar e desejar no presente com a intenção de se obter algo no futuro, ou seja, nos traz uma conotação direta da relação entre contemplação e materialidade.

Já na perspectiva trazida pelos estudos teológicos da Igreja Católica, esperança nos remete a uma das três virtudes do ser humano – ao lado da fé e do amor, age no sentido de almejar a vida eterna e o Reino de Deus através de uma confiança inabalável nos preceitos do chamado Cristo Salvador.

Na perspectiva da psicologia positiva trabalha-se com a ideia de estabelecer as emoções positivas por parte dos estudantes e demais entes envolvidos na comunidade escolar em um sentido de garantir as vivências de emoções positivas que dentro deste contexto trata a esperança como sinônimo de alegria (CINTRA & GUERRA, 2017).

Para além disso, há uma interpretação ligada a uma autoajuda disfarçada e que foi cooptada pelo mercado que se apropria da tirania da positividade, no qual esse discurso acaba por supervalorizar construtos relacionados ao bem-estar e rejeitar os déficits ou aspectos negativos da saúde mental (Reppold, 2019).

Já na sociologia, o espanhol Manuel Castells (2003), ao interpretar diversas mobilizações sociais populares lideradas por jovens em redes ocorridas no mundo árabe, nos EUA e na Espanha em virtude das crises de representatividade política no início do século XXI, associa a esperança como engrenagem local para a mudança/transformação/ruptura necessária para a ampliação do estado de democracia plena. Neste sentido, afirma que a esperança é *“um ingrediente fundamental no apoio à ação com vistas a um objetivo”* (CASTELLS, 2013 p. 15).

Ao ampliar o debate para atuação dos movimentos sociais em diversas partes do mundo, o autor não aborda a esperança no sentido lato sensu, já que traz o conceito para a práxis espacial no sentido de fomentar ações coletivas aparentemente desarticuladas entre si, mas que no discurso da globalização fazem algum sentido, como uma “onda” de esperança que atinge a todos de maneira significativa, mas que encontra no nó espacial suas conformidades e acomodações.

Em suma, a ideia de esperança trazida pelo autor, que diverge das questões preliminares da noção da palavra no sentido de espera, enquanto acomodação ou do ponto de vista teológico que para além da espera, nos traz uma visão contemplativa e mística da realidade a partir de um salvador que irá nos redimir de todos os pecados de nossa existência enquanto indivíduo e humanidade.

No entanto, a partir da tentativa de definir o conceito para as diversas áreas do conhecimento, com um viés voltado para a Educação, é fundamental neste momento já afirmar de antemão que utilizaremos ao desenrolar da tese a ideia de práxis como categoria mediadora para a reflexão sobre os Espaços da Esperança trazidas por Harvey (2004).

Como modo de anteciparmos a discussão sobre o conceito de Esperança,

oferecemos mais um exemplo axiológico do pensamento freiriano. Nas palavras de Paulo Freire (2014):

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. (FREIRE, 2014, p.71)

Há, nesse excerto, uma clara afirmação de inversão de valores, uma transmutação axiológica falsa, que tem em si uma teleologia que difere da teleologia freireana. Os seres humanos são, por natureza, seres da Esperança, a desesperança é que não é natural. O que nos torna, por vezes, seres da desesperança é a desvalorização da Esperança como possibilidade real do ser mais dos homens e das mulheres em sua práxis. A desesperança só existe quando há uma negação, socialmente posta, da possibilidade de outro telos histórico.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no sonho também um motor da história. **Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança** (FREIRE, 2011, p. 126, grifo do autor).

O subtítulo anterior, onde tratamos das dimensões do pensamento freiriano, fez-se necessário para que agora seja viável a explanação do conceito de Esperança nas obras do autor que nos dedicamos a estudar. Cabe dizer, nessa altura da discussão, que à noção de Esperança está intimamente ligado ao sonho. Essa relação é recíproca, complementar e dialógica. Não se trata de conceitos metafísicos de caráter inalcançável ou desligados da realidade. Na concepção freiriana, tanto a Esperança quanto o Sonho são atos políticos de caráter histórico e social. “A questão que se coloca é saber se, quem sonha, está sonhando um possível histórico. Segundo, se, quem sonha, está lutando para possibilitar o que está sendo impossível hoje” (FREIRE, 1985, p. 20).

Ao conceito de Esperança é necessário o entendimento da historicidade do ser, pois é na luta que reside o possível histórico. O impossível hoje não significa o eterno impossível; por isso, a Esperança deve ser entendida a partir da realidade objetiva dos seres humanos que emergem do mundo, que o admiram, que o enxergam de dentro, que colocam para si uma teleologia pautada na axiologia contrária ao que está

legitimado. O conceito de Esperança concita ao movimento, não à espera estática. Para que seja evitado qualquer dispêndio cognitivo na apreensão deste conceito, afirmamos que Esperança, no sentido freiriano do termo, não é sinônimo do verbo “esperar”, mas do verbo “transcender”. Porém, é um erro apreender o conceito de Esperança enquanto promessa que leva os oprimidos a serem opressores; isso “se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’” (FREIRE, 2014b, p. 68).

O projeto freiriano quer inviabilizar todas as formas de opressão e não uma mera inversão de papéis em que o oprimido se torne um opressor. A Esperança é um conceito que carrega os traços encharcados das dimensões do pensamento freiriano. Por exemplo: i) enquanto teleologia, a Esperança rompe com a lógica do simples esperar; é propulsora da luta e da resistência ao fatalismo neoliberal que proclamou o fim da história e a necessidade de adaptação ao que está posto; ii) como axiologia, a Esperança jamais tornar-se-á desesperança ou desespero; dá novos sentidos à vida humana e às relações sociais (econômicas, políticas e culturais), pois integra a comunidade humana no seio da igualdade e da ética universal do ser humano; iii) num sentido epistemológico, a Esperança desperta a curiosidade, faz do sujeito cognoscente um cético quanto ao determinismo; a Esperança transforma-se em busca permanente e promove a consciência crítica do inacabamento do Ser. Num sentido estético, a Esperança desperta a experiência da sensibilidade ética, do imperativo da subjetividade inconformada com o saber que não ultrapassa a aparência dos objetos cognoscíveis e quer ser mais.

A Esperança também dá legitimidade à raiva sentida pela negação do amanhã, do sonho que é impossibilitado pela ganância da exploração, do autoritarismo opressor que faz ser menos. A única ligação da Esperança com a espera é a luta: enquanto lutamos, esperamos; enquanto esperamos, lutamos. Assim, lançamos a premissa hipotética de que, se a Esperança é a luta consciente pela mudança, é autêntica sua ligação com a Educação.

1.2 Práxis

O conceito de práxis é utilizado por diversos autores com significados diferentes desde a Grécia Antiga até as correntes marxistas mais atuais, perpassando por diversas áreas do conhecimento – como a economia, sociologia, filosofia, pedagogia dentre outros.

De maneira comum, é associada a tudo aquilo que tem a ver com a ação. Ação esta entendida por ser concreta e objetiva de natureza prática. Ou seja, não é excepcional dentro das pesquisas de natureza acadêmica ou empresarial, os pesquisadores e palestrantes trabalharem com a dicotomia discurso x práxis com duas prerrogativas básicas.

A primeira prerrogativa é de que o mérito das atividades humanas está atrelado a sua prática enquanto ação, seja na construção de hábitos diários, na implantação de projetos arquitetônicos, na aplicação de avaliações no ambiente escolar ou na realização de atividades físicas em prol da melhoria da qualidade de vida. A segunda é a ideia da epistemologia da prática, em que a prática acaba sendo a reflexão prática sobre a própria prática.

Independentemente de como ele atua, é notório que sua antítese trabalha na ideia de discurso, enquanto uma teoria que não dialoga com a realidade, de natureza panfletária ou midiática, atrelada a questão da demonstração de poder por uma falsa liderança pela fala e não pela ação. Quantas vezes nos deparamos com as diversas linhas da psicologia da educação que trabalham com a ideia de que a criança não aprende pelo discurso e sim pela prática copiada por uma figura de referência.

No entanto, quando partimos para a análise da origem da palavra e no contexto em que lhe foi atribuída sentido no sentido filosófico, cabe destaque para a Grécia Antiga, na figura de Aristóteles.

Segundo Yarza (1986), a práxis aristotélica apresenta dois significados em sua origem. O primeiro associado as *“operaciones cognoscitivas que merecen por su absoluta inmanencia la calificación de praxis perfectas, que se oponen por esa misma razón a los movimientos transitivos o kinesis”* e o segundo as *“acciones éticas o morales del hombre”* (YARZA, 1986, pág. 153).

Nessa passagem, o autor nos aponta a práxis aristotélica como as atividades

de natureza transitiva que apresentam sua finalidade numa obra exterior quando ela mesma cessa, ou seja, há uma produção (poiêsis) como por exemplo cozinhar, pintar ou construir uma casa.

Vale complementar que este primeiro significado traz em si uma noção de práxis inacabada já que apesar do exercício cognitivo do homem, o mesmo esbarra na apreensão do objeto exterior, que reverbera por si só o resultado da ação a partir do fim que lhes é dado. Para exemplificar, tomamos o ato de refletir de maneira consciente manifestado na prática de cozinhar, que na perspectiva aristotélica, se torna práxis a partir do momento que seu fim é atingido: no caso, servir de alimento para uma determinada pessoa ou sociedade.

Além disso, a práxis aristotélica serve para designar as atividades de natureza intransitiva ou morais dependentes diretamente da atuação do indivíduo em um sentido completo ou pleno e, conseqüentemente, menos atreladas a realidade exterior. Podemos tomar como exemplo o ato de ver, pois: *“o fim da vista é a visão não se produz nenhuma obra diferente da vista”* (BARBOSA, 2011, p. 53).

Ora, quando analisamos o fim da vista como visão, o mesmo não se faz na ideia de cozinhar por exemplo, já que nos abre uma multiplicidade de finalidades. Em suma, a perspectiva de práxis aristotélica que abordaremos na tese enquanto pano de fundo para as reflexões a seguir gira em torno da sabedoria prática e consciente no sentido amplo e não em contraponto a uma teoria a priori.

Já avançando nos estudos, nos remeteremos agora à práxis enquanto perspectiva marxista que se baseia no materialismo dialético da tríade Reflexão - Ação – Reflexão com orientação revolucionária, ou seja, a teoria transformada em realidade.

O objetivo da práxis marxista é transformar o mundo e, caso a mesma não se efetive, gera em si duas situações - o academicismo, onde a teoria não dialoga para além dos muros da Universidade atingindo assim sua incompletude - e o vanguardismo, onde um grupo dirigente dos pensamentos marxistas de maneira rígida e não democrática decide o que é aplicado na realidade.

É importante frisar o contexto histórico em que Marx desenvolveu sua tese sobre a relação capital x trabalho e, principalmente, com o objetivo de propor do ponto de vista prático uma alternativa para o capitalismo enquanto sistema hegemônico.

Tal alternativa só se tornaria viável a partir da tomada de consciência de classe enquanto proletário ou trabalho em contraposição aos capitalistas afim de fato atingir a práxis enquanto ação destinada à transformação da realidade.

É importante já mencionar neste ponto que a práxis marxista não se reduz meramente a transformação da realidade por si só, mas há uma ação orientada por uma teoria que procura dialogar com a realidade vigente. Portanto, se os contextos sócio-históricos mudam é fundamental que a práxis também mude, afim de dialogar com um maior número de pessoas e, veremos, que apesar da definição aparentemente simples, a realidade se torna mais complexa para a efetivação da proposta de práxis marxiana.

Outro autor que aborda a práxis do ponto de vista marxista é o italiano Antônio Gramsci. A categoria mediadora é abordada para trabalhar alguns temas de suma importância ao longo de sua vida – como a consciência de classe, materialismo histórico, o próprio historicismo e o economicismo. Viveu em um contexto de urbanização e industrialização típica do final do século XIX, ascensão do fascismo na Itália e vislumbrou a Revolução Russa como perspectiva real e efetiva dos preceitos ideológicos de Marx.

Sobre a ideia de classe trabalhadora, Gramsci afirma que a mesma possui duas formas de consciência – uma orientada pelas ideias e outra informada pela prática - mediada diretamente pela realidade vigente. Quando há uma desconexão entre as consciências (sem práxis), elas entram em contradição e fica impossível interpretar a realidade de maneira crítica sujeito as ideologias das elites acreditando que basta trabalhar muito que conseguirão vencer no capitalismo.

Partindo desta premissa, é importante afirmar de maneira introdutória que a práxis gramsciana é a conexão direta entre os ideais e a prática como forma de ruptura do “status quo”.

Vale frisar neste momento que grande parte das referências gramscianas utilizadas na tese se baseiam no Dicionário Gramsciano de Liguori e Voza (2017), já que grande parte dos textos originais do autor foram escritos em cárcere e destruídos em sua maioria pelo regime fascista de Mussolini.

Feita a ressalva, para amparar suas discussões, a filosofia da práxis entra em cena como uma nova estrutura pilar para o materialismo histórico, que na tentativa de se tornar popular e atraente no início do século XX, se apropria dos preceitos

filosóficos da época – idealismo, positivismo e materialismo para superar suas próprias contradições trazidas na construção de sua matriz original.

Sobre a filosofia da práxis, Gramsci (2017) afirma que:

“(...) a ‘matéria’ não deve ser entendida nem no significado que resulta das ciências naturais [...] nem nos significados que resultam das diversas metafísicas materialistas [...]. A matéria, portanto, não deve ser considerada como tal, mas como social e historicamente organizada pela produção e, desta forma, a ciência natural deve ser considerada essencialmente como uma categoria histórica, uma relação humana” (LIGUORI e VOZA, 2017, p.154)

Como dito anteriormente, a tomada de consciência é fundamental para a interpretação da filosofia da práxis, mas também aborda a revisão do materialismo histórico como filosofia original e articuladora da compreensão da matéria como social e histórica indissociada das chamadas ciências naturais/brutas. O avanço se dá na interpretação da matéria, antes abordada como uma totalidade existente para a ideia de processo histórico organizado para a produção como relação eminentemente humana.

Além disso, soma-se as críticas o fato de o marxismo clássico abordar a relação homem-matéria de maneira não proporcional já que focou mais na primeira parte em detrimento do “apagamento” da segunda, aferindo um caráter historicista de Marx.

Complementa-se (2017):

“Nem o monismo materialista nem o idealista, nem ‘Matéria’ nem ‘Espírito’ evidentemente, mas ‘materialismo histórico’, isto é, atividade do homem (história) [espírito – ndr] em concreto, isto é, aplicada a certa ‘matéria’ organizada (forças materiais de produção), à ‘natureza’ transformada pelo homem. Filosofia do ato (práxis), não do ‘ato puro’, mas exatamente do ato ‘impuro’, isto é, real no sentido profano da palavra” (Q 4, 37, 455). Se a filosofia da práxis deu um passo à frente, o mais importante, porém, resta por ser feito: essa filosofia “ainda atravessa sua fase popular [...] é a concepção de um grupo social subalterno [...] sempre aquém da posse do Estado, do exercício real da hegemonia”. O problema da afirmação tanto teórica como prática coincide com a questão da superação da antinomia vulgarização- alta cultura: isto é, a passagem da subalternidade à hegemonia (LIGUORI e VOZA, 2017, p.163)

Neste sentido, na perspectiva gramsciana a filosofia da práxis ainda se encontra em uma fase de disseminação já que os subalternos ainda não superaram a vulgarização e a marginalidade que o Estado e o Capital articulado os submetem.

No que tange a área da Educação, Gramsci elabora a ideia de “intelectual orgânico”, para além de uma visão meramente academicista, o autor aborda a necessidade de que a função social primária da Educação é a de formar um homem preocupado a priori com as questões do cotidiano e, posteriormente, para uma visão de mundo mais reflexivo-teórica. Em uma perspectiva marxista gramsciana, o formador do educador tem por essência promover através das experiências cotidianas, as reflexões necessárias para as classes proletárias.

Para além de uma mera reflexão, o formador do educador é responsável por gerir uma práxis pedagógica voltada para expandir e elaborar meios de se tomar uma ação contra sistêmica. Na perspectiva freiriana (1982), para isso é fundamental a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Sobre o tema, o autor define:

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 1982a: 138).

Neste sentido, ao formador do educador lhe cabe a função de aprimorar a superação do ego, de suas crenças e certezas individuais para uma concepção de mundo que se exterioriza através de uma práxis pedagógica. Em suma, o compartilhamento das experiências, atrelado a uma tomada de consciência por parte do formador do educador, do educador e do educando se tornam uma simbiose ideal para uma perspectiva de mundo mais reflexiva, prática e libertadora.

Como veremos no desenrolar da tese, a efetivação da filosofia da práxis é o grande ponto de encontro para a efetivação da educação que queremos para as futuras gerações no que tange as relações democráticas e os espaços de mediação.

Sobre educação e a práxis como perspectiva de análise, trouxemos para o debate Paulo Freire, com vasta experiência na área da Educação é atualmente o terceiro pensador mais citado no mundo em universidades da área de Ciências Humanas.

Durante o período de exílio militar realizado no Chile (1964-1969), aprofundou suas leituras marxistas em torno do materialismo histórico dialético onde entende inicialmente a práxis como uma unidade dialética entre teoria e prática, ou seja,

atuação que é informada pela teoria, impacta a realidade de forma a informar a teoria também. Atuação que confronta contradições e que resolve tais contradições.

Para de fato atuar no sentido resolutivo das contradições vigentes, assim como Gramsci, Freire em diversas obras retoma o conceito de consciência inicialmente na perspectiva gramsciana do foco às ideias – como interiorização de uma visão de mundo libertária para atingir posteriormente na direção de uma práxis educacional afim de atingir a origem da opressão. Munido de uma consciência crítica e libertária, o oprimido passa a lutar por um futuro distante da realidade que esta posta diante dos seus olhos, daí deriva a unidade dialética entre teoria e prática.

1.3 O Conceito de Política a partir de Hannah Arendt

Antes de iniciarmos o debate acerca do conceito de política a partir de Hannah Arendt, é necessário fazer uma breve contextualização do conceito. A política surge junto com os primeiros agrupamentos sociais, isso porque assim que se viram em uma relação de dependência, indivíduos pontuais procuraram tomar o controle das situações e se tornarem os líderes de seus grupos. Essas vieram a serem as primeiras ações humanas que poderiam ser chamadas de “atos políticos”, milhares de anos depois o conceito de política se tornou tão complexo quanto à sociedade em que ele está inserido.

Teixeira (2009) coloca em discussão a pluralidade do conceito de política através da adoção da nomenclatura “políticas”. Isso porque, muitas instituições, indivíduos e até atos podem ser considerados políticos: o congresso nacional é um ambiente político, um vereador é um político e o voto é um ato político. Indo ainda mais além, o autor afirma que todas as ações, instituições e indivíduos que estiverem ligados às relações públicas podem ser considerados políticos. O autor faz uso dos conceitos de classe social, os papéis de dominância dos meios de produção e a perpetuação das concentrações de renda para pontuar os pilares da política moderna.

A linha de pensamento em busca de esclarecer o que seria o conceito de “fazer política”, colocando como exemplo a igreja que, apesar de não ser uma instituição propriamente política, sempre agiu de forma política em busca da captação e conservação de seguidores. Sendo assim, o “fazer política” pode ser colocado como

ações executadas em busca da obtenção de benefícios que derivem do coletivo, de modo geral (TEIXEIRA, 2009).

Para além do pragmatismo acadêmico, nos aprofundamos sobre o entendimento sobre o conceito de política a partir de Hannah Arendt, uma das mais importantes filósofas políticas do século XX, com enfoque na área de educação. Apresentou uma abordagem original e provocadora em relação ao conceito de política. Sua visão rompe com as abordagens tradicionais e propõe uma compreensão da política como um espaço de ação coletiva, liberdade e pluralidade.

Arendt rejeita a visão da política como mera questão de exercício do poder ou de negociação de interesses particulares. Em vez disso, ela enfatiza a importância da política como uma esfera fundamental da vida em sociedade, onde os indivíduos podem se engajar em atividades públicas, deliberar sobre questões comuns e exercer sua capacidade de agir e interagir com os outros (Vaccaro, 2015).

Concebemos a escola pública por excelência como um território do saber, a potencialidade do conceito de Arendt traz grande luz para a fundamentação teórica e ação prática na esfera do cotidiano para os grêmios estudantis, visto que este se apresenta como a materialidade da política na perspectiva arendtiana.

Um dos conceitos no pensamento de Arendt é a "esfera pública", que representa o espaço onde os cidadãos podem se reunir e se engajar em discussões políticas. A esfera pública é vista como um espaço de liberdade, onde os indivíduos podem expressar suas opiniões e participar ativamente das decisões coletivas. É nesse contexto que a política adquire sua importância, ao possibilitar a ação conjunta e a construção de um mundo comum (DETONI, 2016).

Gostaríamos de ampliar o enfoque de Arendt para "as liberdades" que se manifestam na esfera do cotidiano da escola pública, que lida com a diversidade e pluralidade de ideias, religiões, identidades de gênero, condições socioeconômicas dentre outras. Daí o desafio e as potencialidades que o grêmio estudantil assume enquanto representação de uma coletividade diversa e multifacetada.

Arendt em suas obras também destaca a importância da ação política como uma manifestação da condição humana. Para ela, a ação política vai além da mera ação instrumental, que visa a alcançar um objetivo específico. A ação política é um fim em si mesmo, uma forma de expressão da liberdade e da pluralidade humana.

Através da ação política, os indivíduos exercem sua capacidade de iniciar algo novo, de trazer inovação e transformação para o mundo (DETONI, 2016).

Ao se confrontar com a implantação de um grêmio estudantil, a comunidade escolar se depara com a necessidade desenfreada de construção de pautas unificadas, projetos de intervenção cultural, construções e/ou reformas nos equipamentos esportivos, dentre outros. No entanto, a própria (des) construção de uma chapa já torna a ação política, visto que mobiliza sonhos, perspectivas e interesses coletivos diante de uma realidade que não está posta.

Complementa-se que Arendt destaca que somos seres únicos, diferentes uns dos outros, e é na esfera política que podemos expressar e reconhecer essa diversidade. A política, nesse sentido, é um espaço de encontro e diálogo entre diferentes perspectivas, onde a pluralidade de opiniões e visões de mundo é valorizada.

Neste sentido, a política não deve ser deixada apenas para os especialistas ou para os detentores do poder institucional. Todos os cidadãos têm o direito e a responsabilidade de participar ativamente da esfera política, contribuindo com suas opiniões, questionamentos e propostas. A participação cidadã fortalece a democracia e a tomada de decisões coletivas.

No que tange o ambiente escolar do município de São Paulo, a SME e os gestores nas unidades escolares representam os detentores do poder institucionalizado, entretanto, poucos de fato se debruçam para a especialização teórica e principalmente para o exercício das políticas necessárias para cada escola da rede municipal.

O conceito de política segundo Hannah Arendt vai além das abordagens convencionais, enfatizando a importância da ação coletiva, da liberdade, da pluralidade e da participação cidadã. Através da obra de Ana Paula Repolês Torres, é possível aprofundar-se nessa visão crítica e transformadora, compreendendo como a política pode ser um espaço de construção de um mundo comum, onde os indivíduos podem expressar sua liberdade e agir em conjunto para transformar a realidade (SILVA, 2021).

Portanto, perceberemos ao longo do Capítulo 3 (três) que a atuação dos GE esbarra na burocratização dos especialistas e detentores do poder, no caso, a SME e

nos movimentos de manifestação do coletivo a da autonomia dos estudantes antes, durante e depois da participação do projeto.

1.4 A Noção de Comum e Neoliberalismo na Educação

Não poderíamos deixar de mencionar na presente tese, as recentes tentativas por parte das políticas neoliberais de gerar o esvaziamento do papel político da escola pública ao longo do século XXI em nosso país.

Diversos movimentos, como o “Escola Sem Partido”, lotados na ideia da doutrinação marxista e ideologia de gênero trazem em si, uma pretensa neutralidade que projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem (MIGUEL, 2016).

Após diversas tentativas de cercear o trabalho docente teve seu projeto de lei arquivado no final do ano de 2018 e depois de mais de uma década ativo, decidiu suspender suas atividades em 1º de agosto de 2019. Segundo Miguel Nagib, coordenador do projeto, desde o fim das últimas eleições presidenciais, Jair Bolsonaro não “tocou mais no assunto”. De acordo com ele, sem o apoio do Presidente da República, o movimento tem poucas chances de avançar. É o que esperamos!

No entanto, apesar do arquivamento do projeto a nível federal, alguns municípios aprovaram o projeto de maneira institucionalizada e não legitimada, já que os professores da educação básica sofrem diversas ameaças por parte de gravações ilegais em busca de uma falsa neutralidade da escola.

Posto isso, o GE enquanto materialidade política na perspectiva arendtiana se depara com uma realidade cada vez mais ancorada na ideia do indivíduo, do mérito, do protagonismo, do projeto de vida, ou seja, a escola, o estudante, o professor ou até o próprio grêmio estudantil se tornam massa de manobra ou obstáculo para os grandes objetivos do neoliberalismo para além dos aspectos econômicos.

Afim de dar conta do grande desafio que a escola pública assume nos dias atuais, é necessário abordar o conceito do comum como perspectiva teórica e prática para a atuação dos grêmios estudantis na esfera local. No livro "Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI", encontramos uma análise específica sobre a aplicação do conceito de comum na educação. Essa obra nos permite compreender como a noção

de comum pode contribuir para repensar as práticas educativas, promovendo uma perspectiva mais colaborativa, participativa e emancipatória (Dardot e Laval, 2020).

Para tal, o comum se depara com o neoliberalismo que pode ser compreendido de maneira geral como uma ideologia econômica e política que enfatiza a primazia do mercado, a privatização dos serviços públicos e a competição como princípio organizador da sociedade. Na área educacional, isso se traduz em políticas de mercantilização e redução da educação a uma mera mercadoria, onde o valor é medido em termos de resultados quantitativos e produtividade (MAZETTO, 2015).

Se a educação se torna uma mercadoria, todos os seus componentes materiais e imateriais formam uma densa e complexa cadeia de suprimentos necessários para a manutenção de um status quo amparado na lógica da meritocracia e da valorização do indivíduo em detrimento do questionamento da realidade enquanto possibilidade de transformação.

Em contrapartida, a noção de comum busca resgatar a ideia de que certos recursos e bens devem ser compartilhados e geridos de forma coletiva. O comum representa uma forma de organização social baseada na cooperação, na solidariedade e no reconhecimento dos direitos coletivos. No âmbito educacional, a perspectiva do comum desafia a lógica do neoliberalismo, ao propor uma educação que valorize a colaboração, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo (LINHARES, 2020).

Neste sentido, o grêmio estudantil deve carregar em sua essência o princípio do comum não apenas enquanto algo que pertence a todos, geral, coletivo ou público. Mas de fato, se apropriar do comum enquanto possibilidade de enfrentamento para as estruturas normativas e práticas neoliberais que se apropriam da educação pública neste século.

Afim de complementar a ideia, um dos principais aspectos explorados por Dardot e Laval (2020) é a noção de compartilhamento do conhecimento. A partir da visão do comum, o conhecimento deixa de ser uma mercadoria limitada e exclusiva, passando a ser visto como um bem comum, acessível e compartilhável por todos. Essa abordagem questiona a lógica da propriedade intelectual e incentiva práticas de colaboração e construção coletiva do conhecimento (ŽIŽEK, 2015).

Apesar da educação ser um direito alienável em nosso país, o conhecimento formal é um privilégio em nosso país, visto que a evasão ou abandono escolar faz

parte do cotidiano das escolas brasileiras, sobre isso Silva Filho e De Lima Araújo (2017) afirmam:

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (SILVA e ARAÚJO, 2017, pag. 36)

Diante de uma realidade tão avassaladora que se apropria dos jovens brasileiros, os movimentos estudantis, mais especificamente os grêmios estudantis se deparam para além das questões de natureza global e os processos neoliberalizantes, com os enfrentamentos de natureza local, como os próprios desafios pessoais dos alunos gremistas, bem como a realidade da comunidade escolar na qual estão envolvidos, como veremos mais adiante no desenvolvimento da tese.

Para além disso, a noção de comum na educação visa promover a autonomia dos sujeitos e a democratização das decisões. Ela propõe a valorização das vozes e experiências dos estudantes, professores e demais membros da comunidade educacional, buscando uma participação efetiva e igualitária de todos. Essa abordagem desafia a concepção tradicional de educação como um processo hierarquizado, em que o conhecimento é transmitido de forma unidirecional (ŽIŽEK, 2015).

É importante reconhecer os desafios e contradições da perspectiva do comum na educação. A lógica do neoliberalismo ainda exerce uma forte influência sobre as políticas e práticas educacionais, o que pode dificultar a concretização de propostas mais colaborativas e participativas. É necessário refletir sobre as questões de governança e gestão do comum, garantindo que sua aplicação não recaia em formas de autoritarismo ou exclusão. Ao analisar essa temática, é fundamental reconhecer as complexidades e desafios envolvidos, mas também as possibilidades de construir práticas educativas mais justas, inclusivas e democráticas. (Dardot e Laval, 2020).

Portanto, para superar a influência do neoliberalismo requer esforços coletivos e uma reflexão crítica sobre as estruturas e dinâmicas que sustentam o sistema atual. Diante disso, é fundamental que pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas se engajem em diálogos e práticas que promovam a compreensão e a aplicação dos conceitos de comum na educação afim de minimizar as mazelas sociais em nosso país.

1.5 Estado da Arte: Grêmios Estudantis na Geografia: interfaces e conexões

O Estado da Arte é um dos componentes mais importantes de qualquer trabalho científico, uma vez que procura referenciar o que já se tem descoberto sobre o tema pesquisado. Neste sentido, consideramos para a referida tese não somente realizar um levantamento bibliográfico acerca de palavras-chave, mas de fato refletir sobre as possibilidades de conexão e interface entre os Grêmios Estudantis e a Geografia.

Segundo Salomon (1991), a atitude científica se dá em dois momentos distintos: a primeira quando deixa de ser por um momento um pesquisador e se torna filósofo do seu próprio trabalho e o segundo, quando evitamos por um momento técnicas de pesquisa que já estamos habituados em detrimento da busca por recursos da lógica da demonstração.

Neste sentido, procuramos a priori realizar um levantamento prévio no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ato de refino da pesquisa, procuramos trabalhar com a palavra-chave: Grêmios Estudantis apresentadas na área da Geografia. Desconsiderando a palavra-chave inserida em outros contextos, de fato encontramos apenas 3(três) dissertações de mestrado e 1(uma) tese de doutorado compreendidas entre os anos de 1987 e 2023.

A primeira delas é a dissertação de mestrado de Silva (2015), na qual procura compreender as representações sociais da juventude estudantil a respeito da escola e de seu vínculo com o trabalho formal. Os sujeitos da pesquisa foram compostos por estudantes da 3ª (terceira) série do ensino médio regular das escolas da rede pública de ensino na Região Administrativa do Gama-DF e a ideia do autor foi a de estabelecer conexões entre o mundo do trabalho e a cooptação da juventude frente as políticas neoliberais.

A segunda delas é a dissertação de mestrado de Silva (2019), na qual procura entender como o projeto de reforma “Reorganização” escolar de 2015 reproduz a desigualdade socioespacial em Sorocaba-SP, mais especificamente no entorno de uma escola na periferia da cidade. Apesar do enfoque do trabalho ser mais voltado

para a relação entre escola e espaço urbano, o autor posiciona a importância do grêmio estudantil através de entrevistas e questionários para a construção de espaços de diálogo e resistência.

Assim como o segundo trabalho, a dissertação de mestrado de Queiroz (2020) buscou apreender as ocupações escolares em 2015 tendo como referência algumas escolas estaduais que foram ocupadas pelos estudantes do Estado de São Paulo. O foco da pesquisa girou em torno do conceito de espaço e território a partir da tática de luta contra o neoliberalismo e dando ao conceito de espaço uma posição estratégica como forma de resistência nas cidades aos ditames do sistema de capital.

Por fim, novamente Silva (2021), dando continuidade aos seus estudos produz a tese de doutorado intitulada por: *“A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação as metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF”*. Neste trabalho, o autor procura analisar as metodologias de ensino empregadas nas aulas de Geografia, com o intuito de identificar aquelas que mais motivam os estudantes para as aulas, de acordo com o posicionamento da juventude estudantil, em duas escolas públicas de Ensino Médio na Região Administrativa do Gama - DF. Apesar do grêmio estudantil não ser o principal enfoque da pesquisa, a tese se apresenta como material de referência para consolidar os estudos entre o ensino de geografia e a juventude brasileira na atualidade.

Posto isso, em seguida realizamos um levantamento prévio de periódicos, apresentações de trabalho em eventos, capítulos de livros, dentre outros na plataforma do Google Scholar a partir da mesma premissa anterior, ou seja, trabalhar com a palavra-chave: Grêmio Estudantil apresentadas na área da Geografia. Desconsiderando a palavra-chave inserida em outros contextos, de fato encontramos apenas 3(três) artigos.

O primeiro deles é Oliveira (2020), no qual salienta o papel político da escola na formação de indivíduos que compreendam e valorizem o bom funcionamento de uma democracia a partir da realidade carioca, mais precisamente no Colégio Pedro II. O Colégio Pedro II é uma instituição de ensino público federal do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Fundado em 1837, é uma das instituições de ensino mais antigas e tradicionais do país.

Em seguida, temos dois trabalhos de Estágio Supervisionado de Geografia, tanto Scheibe e Silva (2015), quanto Oliveira e Moraes (2021) onde procuram retratar em realidades distintas no ambiente escolar e, ao meu ver, de maneira superficial, a atuação dos grêmios estudantis no Ensino Médio frente a greves e situações de vulnerabilidade dos estudantes.

Além disso, acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e desconsiderando a palavra-chave inserida em outros contextos, não encontramos nenhum trabalho. A partir do momento em que ampliamos nosso olhar para além da área da Geografia, o universo de pesquisas se amplia, principalmente em estudos ligados a História, Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais.

Daremos destaque para aquele que mais se aproxima de nossa realidade. Estamos falando da dissertação de mestrado em Educação: História, Política, Sociedade de Amália Galvão Idelbrando, datada de 2012, intitulada por: *“O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação no processo de formação da cidadania dos alunos”*. Graduada em Letras, a autora procura verificar qual a relação entre as ações de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo e o processo de formação da cidadania dos alunos.

Por fim, a partir do estado da arte, podemos inferir que a presente tese se apresenta como inédita na temática dos Grêmios Estudantis ligadas à área da Geografia. Principalmente quando considerarmos as manifestações em realidades do Ensino Fundamental II no município de São Paulo, com o enfoque para uma linha do tempo, desde a criação, construção e resistência de um coletivo em tempo real. Daí as categorias geográficas como espaço e território ganham sentido a partir da realidade escolar.

Capítulo 2

Os Grêmios Estudantis na Busca pela Gestão Democrática

A democracia na gestão do ensino, uma questão de importância indubitável no panorama atual, assume particular pertinência nos contextos pedagógicos. Inseridos nessa dinâmica, os grêmios estudantis surgem como os protagonistas imprescindíveis na catalisação da democracia escolar, instigando a participação enfática dos discentes na esfera educacional. Em uma metódica análise das organizações democráticas, revela-se apropriado interpretar os grêmios estudantis como epicentros de um poder desprovido de centralidade, que asseguram uma corrente contínua de comunicação entre a coletividade discente e a administração pedagógica no ambiente escolar. Eles atuam como mensageiros da representação, expressão e ação estudantil, convertendo-se em componentes indispensáveis para a formação cidadã e a fomentação de uma consciência crítica na parcela jovem da população (SILVA; SANTOS, 2019).

Segundo Virginio e Keller (2016) a despeito de sua importância, há um perigo latente no fato de os grêmios estudantis desempenharem um papel preponderante no panorama educacional: há uma suposição subjacente de que eles detêm a capacidade de concretizar a experiência democrática, materializando o conceito de democracia participativa. Em teoria, eles desempenham a função de um canal profícuo para a edificação de lideranças e a realização de decisões coletivas, promovendo a influência estudantil nas políticas escolares. Entretanto, a existência de estruturas hierárquicas internas e a possível ausência de participação igualitária de todos os estudantes podem desafiar essa suposição.

Os grêmios estudantis são, ademais, ferramentas proclamadas de inclusão e equidade. Ao proporcionar voz aos estudantes, tais organizações propõem um ambiente onde todos se sintam ouvidos e representados. A presença desses conglomerados dentro do ambiente escolar ostenta um compromisso declarado com a pluralidade, incentivando a edificação de um espaço de aprendizagem mais inclusivo e democrático. Contudo, cabe questionar até que ponto essa inclusão e equidade são efetivamente realizadas na prática (VIRGINIO; KELLER, 2016).

Segundo Lima et al., (2011) a intervenção dos grêmios estudantis no planejamento e na efetivação de políticas escolares é um elemento crucial para uma administração pedagógica transparente e diligente. Esta participação discente na formulação de decisões incrementa a legitimidade das políticas implementadas e incita um maior envolvimento dos estudantes com o ambiente escolar. No entanto, a maneira como essas políticas são negociadas e implementadas pode levantar questões sobre o equilíbrio de poder e a autêntica natureza democrática da gestão escolar.

Embora seja incontestável que os grêmios estudantis representam pilares vitais para a gestão democrática, estimulando a participação incisiva dos estudantes no procedimento de tomada de decisões e no funcionamento da instituição escolar, é preciso exercer uma vigilância crítica. Eles têm a capacidade de contribuir para a edificação de um ambiente de aprendizado participativo, inclusivo e democrático, mas é necessário questionar constantemente e avaliar a sua eficácia e equidade em termos práticos (VALENTE NETO et al., 2015).

Posto isso, vale frisar que os grêmios estudantis para além da concepção conceitual abrange marcos legais e um legado histórico em um sentido mais amplo (do nível básico ao nível superior) que viabilizam sua existência e sua resistência diante dos desafios que perpassam na atualidade, é o que veremos a seguir.

2.1 Grêmios Estudantis: Marcos legais e históricos: do surgimento à Ditadura Militar

O movimento estudantil exerce papel importante na memória dos povos ao longo da formação territorial das nações. Além disso, contribui diretamente na consolidação de interesses dos jovens na organização da sociedade vigente afim de tornar a realidade menos desigual e justa.

Ao longo da história do Brasil, frente ao levantamento bibliográfico nos deparamos com algumas datas de suma importância para a consolidação dos movimentos estudantis, bem como a chegada do Grêmio Estudantil na esfera estadual e municipal. No qual podemos elencar:

Séc. XVIII

• **18 de setembro de 1710** – Em um contexto de Brasil Colônia, houve uma tentativa frustrada de invasão francesa na costa do Rio de Janeiro onde se havia recém-descoberto minas de ouro. Na incursão em direção a residência do Governador Francisco Morais, a Companhia de Estudantes, formada por alunos jesuítas lideradas pelo militar Bento do Amaral Coutinho expulsou os invasores. A reação dos populares gerou a rendição e o encarceramento do corsário francês Duclerc nas dependências do colégio dos jesuítas localizado no Morro do Castelo. (BRASÃO, 1940).

É importante ressaltar neste momento da tese o fato de que já existe desde sua origem, um movimento estudantil atuando com as forças vigentes da época, por mais contraditórias que sejam ao longo da história do Brasil. Ou seja, neste momento a parceria com as forças armadas e o caráter de subserviência do movimento, já que fora comandado pelo exército revela em certo grau de dificuldade na construção de uma identidade própria e, de fato, autônoma.

• **1786** - Ainda no Brasil Colônia, estudantes brasileiros matriculados em universidades europeias construíram, o que chamavam na época de um “clubes secreto”, onde estimularam movimentos de independência em relação a corte portuguesa. A comunicação entre os estudantes se dava através de cartas e alguns deles participaram efetivamente do levante conhecido como Inconfidência Mineira ou Conjuração Mineira. Cabe destaque para o estudante José Joaquim Maia e Barbalho que se comunicou diretamente com Thomas Jefferson, embaixador dos EUA na França na tentativa de buscar apoio, já que no ano de 1776, os Estados Unidos conquistaram sua independência em relação aos ingleses (JARDIM, 1989).

Através do codinome Vandek, em sua segunda carta direcionada ao embaixador americano, o sentimento de liberdade e desejo de ruptura se fazia presente no trecho:

“Sou brasileiro e sabeis que a minha desgraçada pátria geme em atroz escravidão, que se torna todos os dias mais insuportáveis depois da vossa gloriosa independência, pois que os bárbaros portugueses nada poupam para tornar-nos desgraçados com medo que vos sigamos as pisadas, e como sabemos que estes usurpadores, contra a lei da natureza e da humanidade, não cuidam senão de oprimir-nos, **estamos decididos a seguir o admirável exemplo que acabais de dar-nos e, por conseguinte, quebrar as nossas cadeias e fazer reviver a nossa liberdade, que está de todo morta e oprimida pela força**, que é o único direito que os europeus tem sobre a América”. (Autos de Devassa, Volume VIII, 1977, p. 21, grifo nosso).

Thomas Jefferson aceita ajudar o movimento brasileiro atrelado a garantia de pagamento das despesas e com promessa de futuras relações econômicas com os EUA. No entanto, Vandek morreu no ano de 1788 em Portugal na cidade de Coimbra por causas desconhecidas antes de viajar para o Brasil e participar de fato da Inconfidência Mineira.

Para além do processo histórico que irá culminar no século seguinte com a Independência do Brasil, a importância de Vandek para nossos estudos preliminares se deve ao fato de que para além da proteção do território brasileiro e eventual independência política, os primeiros movimentos estudantis eram restritos a pequenas elites intelectuais e econômicas, já que grande parte destes estudantes brasileiros eram formadas por elites locais de caráter liberal que estavam diretamente interessadas na ampliação do comércio com outras nações.

Séc. XIX

- **1808** – Ano de suma importância para a historiografia brasileira, já que coincidiu com a chegada da família real para o Brasil, notadamente marcado pela transferência da corte portuguesa como consequência da invasão de Portugal por tropas francesas durante o período napoleônico (1799-1815).

Para além disso, no dia 18 de fevereiro do mesmo ano houve a fundação da Escola de Cirurgia em Salvador (BA) através de documento assinado por Dom João VI, considerada a primeira faculdade do Brasil. Segundo Jacobina et al. (2008), a faculdade enfrentou inúmeras dificuldades para sua efetivação, desde a infraestrutura precária, quanto os critérios acadêmicos para a consolidação do curso. Segundo relatos dos memorialistas do acervo, os primeiros estudantes eram formados para além da carreira médica e integravam setores da imprensa (já que muitos brasileiros na época eram analfabetos), afim de informar e atuar diretamente na publicidade dos eventos ligados a Independência do Brasil no ano de 1822.

Sobre isso, o autor aborda:

“Apesar das dificuldades de identificar os estudantes nessa luta devido a inexistência de registro dos alunos matriculados, como lamenta Malaquias Santos, encontram-se referências na memória histórica de 1942 de Eduardo de Sá Oliveira da participação de dois lentes, participação, fique claro, antes da docência: Manuel Maurício Rebouças (1800-1862), na qualidade de cidadão, sobretudo nas **lutas da Independência**, mostrou-se de um heroísmo extraordinário e João Antunes de Azevedo Chaves (1805-1873),

condecorado na campanha da Independência”. (JACOBINA et al, 2008 p.2, grifo nosso).

Muitos alunos recém formados eram enviados à Europa afim de concluírem suas especializações e, alguns deles, seguiram a carreira acadêmica contribuindo para a formação de outros médicos no país.

Logo após a Independência do Brasil, mais precisamente no ano de 1827, as faculdades de Direito se pulverizaram pelo território brasileiro, como é o caso da Faculdade de Direito de Olinda, que mais tarde se tornou a Faculdade de Direito do Recife, hoje pertencente à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e a Faculdade de Direito de São Paulo, atual Faculdade de Direito da USP – esta última, com campanhas significativas em campanhas pela Abolição da Escravatura e Proclamação da República.

Voltando ao pioneirismo na Escola de Cirurgia da Bahia, atual Faculdade de Medicina da UFBA, mesmo que de maneira não organizada reside ali o embrião do protagonismo estudantil a nível de ensino superior em território brasileiro, já que como vimos anteriormente, seus primeiros estudantes atuaram diretamente no processo de Independência do Brasil.

• **1897** – Para além das faculdades de Direito supracitadas acima, daremos ênfase neste momento para Faculdade Livre de Direito da Bahia, atualmente pertencente à Universidade Federal da Bahia (UFBA), que no ano de 1897 já completara seis anos de existência.

Além da coexistência com outras faculdades na região Nordeste, a FDUFBA foi responsável por abrigar a primeira entidade estudantil do Brasil. No dia 3 de novembro do mesmo ano temos a criação do Centro Acadêmico Ruy Barbosa², no qual ficou notadamente conhecido na época por atuar na Guerra dos Canudos, onde os estudantes protestaram através de manifesto escrito contra os degolamentos praticados pelos militares envolvidos no conflito.

² Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi um polímata brasileiro, tendo se destacado principalmente como jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador. Um dos intelectuais mais conhecidos do seu tempo, foi designado por Deodoro da Fonseca como representante do governo republicano, tornando-se um de seus principais organizadores, além de coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Moraes. Ruy Barbosa atuou na defesa do federalismo, do abolicionismo e na promoção dos direitos e garantias individuais. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.

Sobre o manifesto e o conteúdo, basicamente: *“criticava as atrocidades acontecidas no Sertão Baiano, acusavam o Exército de ser o responsável pelos crimes cometidos e que a luta fora terrível, com o uso de degolamento de forma indiscutível, sendo considerado um dos primeiros protestos estudantis brasileiros”* (DA ROCHA, 2015 p. 65). A visão hegemônica do conflito envolvia grande parte da imprensa oficial e os políticos da época no qual afirmavam que sua principal liderança – Antônio Conselheiro e seus seguidores tinham a pretensão de invadir territórios vizinhos no interior da Bahia afim de derrubar o governo republicano e reestabelecer a Monarquia.

Apesar dos esforços e da empatia por parte dos estudantes diante do fato ocorrido, a Guerra de Canudos representou o fortalecimento da república e uma mancha sob o governo turbulento de Prudente de Moraes. Segundo relatos da época, após o massacre, os estudantes reivindicavam a ausência de prisioneiros e a declaração do contraditório por parte dos apoiadores de Antônio Conselheiro, mas o mesmo não ocorreu. O próprio Ruy Barbosa criticou severamente o ocorrido ao lado do jornalista e escritor Euclides da Cunha, cuja chacina foi devidamente apresentada no livro *Os Sertões*.

Em suma, o final do século XIX ficou marcado pela ação individual de estudantes matriculados nas primeiras faculdades do Brasil diante do processo de Independência, bem como a criação do primeiro centro acadêmico que, mesmo organizado de maneira elementar no estado da Bahia, foi o pontapé inicial para a pulverização da luta estudantil que estaria por vir ao longo do século XX e XXI.

Séc. XX

- **1901** – O início do século XX na historiografia brasileira tem início com uma república incipiente que enfrenta dificuldades tanto no campo internacional como no campo nacional, desde o estabelecimento de relações comerciais com a Grã-Bretanha e, posteriormente com os EUA em um modelo tipicamente agrário exportador. Sobre as relações diplomáticas, Neves (2003) destaca: *“(...) o Brasil continua inscrito como país dependente e periférico, mas não mais exclusivamente na área de influência inglesa. Outros investimentos e interesses internacionais aqui aportam, notadamente os norte-americanos.* (NEVES, 2003, p.6).

A Primeira República ou República Velha (1889-1930), se baseava em um primeiro plano, na exportação de café e, em um segundo plano, na exportação de algodão. A necessidade de aprimorar a produção interna fez com que o processo de industrialização se pulverizasse pelos centros urbanos. A oligarquias rurais a nível estadual exerciam forte influência na dinâmica do estabelecimento dos rumos do governo Federal.

No cenário educacional, o ensino superior dá os seus primeiros passos para não se destinarem somente à classe de elite, mas também à serviço de uma parcela maior da população brasileira. Mas podemos afirmar que, de maneira geral, o ensino para o além do ler e escrever era ainda para poucos na República Velha. Para as camadas populares da sociedade brasileira, a educação se reduzia a instruções básicas para a labuta no campo e nos primeiros estabelecimentos fabris.

Além disso, como nos aponta Trindade (2004), *“a República brasileira rompeu com o ensino superior “oficial” das faculdades e escolas profissionais do período da monarquia imperial”*. (TRINDADE, 2004, p.824). Esse rompimento se dá através das reformas de Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (futuro Ministério da Educação), positivista voltado para uma formação mais prática e utilitarista, descentraliza e descola do Estado a responsabilidade pelas escolas livres superiores. Posteriormente esta política educacional é revisada, mas por ora, no que tange os objetivos da tese, é importante salientar que o aumento significativo de escolas reverbera também em uma maior organização coletiva dos jovens.

Em meio a um cenário de consolidação econômica e composição da república, surge a Federação dos Estudantes Brasileiros, entidade pioneira que teve atuação efêmera e curta. A ausência de estudos sistemáticos revela o caráter transitório para a formação a posteriori da renomada UNE, principal entidade brasileira dos estudantes universitários (BITTAR, 2014; CAVALCANTI, 2019). Segundo Eickhoff (2017), o principal objetivo da entidade era destinado à: *“defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social, conclamando as principais lideranças estudantis a participarem ativamente de mobilizações em todo o país”*. (EICKHOFF, 2017, p.1).

- **1902:** Ano-chave do surgimento dos primeiros grêmios secundaristas nos espaços de formação em território brasileiro. Em 1902 é fundado o primeiro Grêmio

Estudantil do país, em São Paulo, com uma característica recreativa, voltada para o esporte, cultura e lazer.

- **1910:** É realizado em São Paulo o I Congresso Nacional de Estudantes, em São Paulo. O rápido aumento do número de escolas, nas primeiras décadas do século, acompanhou também a rápida organização coletiva dos jovens, que desde o início de sua atuação estiveram envolvidos com as principais questões do país.

A partir da Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a atuar firmemente em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista. A nova Constituição brasileira tornou o ensino primário obrigatório em todo país, levando a uma expansão da rede de ensino e a maior organização do movimento secundarista; surgem as primeiras entidades municipais e estaduais.

- **1914:** Estudantes tiveram participação significativa na Campanha Civilista de Rui Barbosa ocorrida em meados do século XX, e na Campanha Nacionalista de Olavo Bilac, promovida durante a 1ª Guerra Mundial.

- **1932:** A morte de quatro estudantes (MMDC – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo) inspirou a revolta que eclodiu na insurreição de São Paulo contra o Governo Central (Revolução Constitucionalista).

- **1937:** Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a entidade brasileira representativa dos estudantes universitários.

- **1952:** Primeiro Congresso Interamericano de Estudantes, no qual se organizou a campanha pela criação da Petrobrás – “O Petróleo é Nosso”.

2.2 Grêmios Estudantis: Marcos legais e históricos: da Ditadura Militar à Redemocratização

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), os grêmios estudantis enfrentaram uma série de desafios e restrições devido ao contexto político autoritário e repressivo. A ditadura militar começou em 1964 com um golpe de estado que derrubou o governo democraticamente eleito de João Goulart. Esse período foi marcado por um regime de controle político, censura, perseguição política e violações dos direitos civis e humanos.

Sobre isso, Yamagami (2013) em seu trabalho sobre a relação entre a ditadura e o controle do Estado sobre as instituições de ensino destaca o papel dos movimentos estudantis na reivindicação por mudanças no sistema educacional e reagia contra a privatização da educação. No entanto, a relação entre a ditadura militar e os grêmios estudantis foi marcada por intensa repressão política, visto que grande parte dos movimentos foi vista como suspeita pelo regime, pois acreditavam que essas organizações poderiam se tornar o eixo de mobilização política e resistência. A censura e as restrições à atividade estudantil afetaram diretamente a liberdade de expressão dos mesmos, caracterizando a diminuição ou ausência de eventos, palestras e debates.

Somados a isso, perseguições a lideranças estudantis, além de prisões e tortura se tornam ferramentas de opressão a qualquer forma de mobilização estudantil que pudesse ameaçar a estabilidade do regime. Na contramão do processo, a mobilização e resistência fizeram também parte do processo já que buscaram formas criativas de expressar suas opiniões e defender seus direitos, mesmo sob o risco de retaliação por parte das autoridades, como por exemplo, a passeata dos 100 (cem) mil. Sobre isso, SANTOS e SILVA (2018, p. 8) definem o momento como:

(...) aproximadamente 150 padres e freiras se ajuntaram também em frente do teatro municipal. Os padres chegaram a grupos de cinco os seis e mantiveram-se unidos durante toda a passeata. Frente à passeata estava os líderes de cada movimento estudantil, como também os estudantes. Primeiro vinha os estudantes das faculdades federais e depois particulares, logo após estes todos os demais protestantes, como professores, cantores, artistas, mães, intelectuais e jornalistas. (SANTOS e SILVA, 2018, p.8)

Este e outros movimentos foram destaque no período como elencamos abaixo, no entanto vale salientar que o período da ditadura militar deixou um legado de resistência e luta pelos direitos civis e democracia, onde inúmeros estudantes que foram ativos durante esse período continuaram a ser defensores dos direitos humanos e da democracia após o fim da ditadura.

Por fim, é importante ressaltar que a experiência dos GE durante a ditadura militar pode variar dependendo da região do Brasil e do contexto específico de cada instituição de ensino. No entanto, elencamos as principais ações durante o período, foram elas:

- **1963/64:** Os estudantes foram responsáveis por um dos mais importantes momentos de agitação cultural da história do país. Era a época do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, que produziu filmes, peças de teatro, músicas, livros e teve uma influência, que perdura até os dias de hoje, sobre toda uma geração.

Em 1º de abril, o Golpe Militar derrubou o presidente João Goulart. A partir daí foi instituída a ditadura militar no Brasil, que durou até o ano de 1985. Neste período as eleições eram indiretas, sem participação direta da população no processo de escolha de presidente e outros representantes políticos. Os estudantes formavam uma resistência contra o regime militar, expressando-se por meio de jornais clandestinos, músicas e manifestações, apesar da intensa repressão.

- **1968:** Em março, morre o estudante Edson Luís, assassinado por policiais no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro. No congresso da UNE, em Ibiúna, os estudantes reuniram-se para discutir alternativas à ditadura militar. Houve invasão da polícia, muitos estudantes foram presos, mortos ou desapareceram, evidenciando a repressão e a restrição à liberdade de expressão que eram características desse período. Em junho deste ano ocorre a passeata dos Cem Mil, que reuniu artistas, estudantes, jornalistas e a população em geral, em manifesto contra os abusos dos militares. Em dezembro, durante o governo do general Artur da Costa e Silva, foi assinado e decretado o Ato Institucional número 5 (AI-5) que cassou a liberdade individual, acabando com a garantia de Habeas Corpus da população.

- **1979:** As entidades estudantis começam a ser reativadas. Acontece a primeira eleição por voto direto na história da UNE, quando é eleito o presidente baiano Rui César Costa e Silva.

- **1984:** “1,2,3,4,5 mil. Queremos eleger o presidente do Brasil!!!!” Diretas Já! – movimento da população, com participação fundamental dos estudantes e dos políticos progressistas, para a volta das eleições diretas para presidente no Brasil. O congresso votou a favor das eleições indiretas e Tancredo Neves foi nomeado presidente para o próximo mandato (a partir de 1985). Ficou decidido que as próximas eleições, em 1989, seriam diretas. Depois de 34 (trinta e quatro) anos de eleições indiretas Fernando Collor de Melo é eleito presidente.

2.3 Grêmios Estudantis: Marcos legais e históricos - gestão democrática e século XXI

Os GE desempenharam um papel significativo no processo de redemocratização do Brasil após o período da ditadura militar. Como vimos anteriormente, durante a ditadura militar, os GE foram frequentemente restringidos, controlados e até mesmo suprimidos pelo regime, que viu neles uma fonte potencial de mobilização e resistência política. No entanto, durante a transição para a democracia, os GE ganharam um novo espaço para atuar como agentes de engajamento cívico e participação política.

Daremos destaque para a questão da reivindicação de direitos, participação em movimentos sociais, diálogo/mediação, a formação política, celebração das diversidades, formação de debates abertos e, finalmente a questão do monitoramento e vigilância dos valores democráticos.

Baseados nos estudos de Vaccaro (2015) sobre a ideia de política de Arendt, discordamos de Zambon (2018) que nos alerta através de estudos que as ações do GE são consideradas despolitizadas e também de Pescuma (1990), onde identificou que os alunos de 1o e 2o graus das escolas estaduais do Estado de São Paulo não tinham, no final da década de 1980, conhecimento a respeito da legislação sobre GE.

Posto isso, elencamos os principais eventos do processo de redemocratização até o ano de 2019 no qual se insere o estudo de caso sobre o GE na referida tese, bem como algumas reflexões de encerramento sobre a questão do que compreendemos como gestão democrática:

- **1992:** Acontecem sucessivas manifestações nas ruas contra a corrupção no governo dando início ao movimento de estudantes chamado Caras Pintadas, que resultou no Impeachment do então Presidente da República, Fernando Collor de Melo.
- **1995:** A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) inicia uma grande campanha nacional contra a privatização do ensino público e lança campanha pelo ensino técnico: “Queremos mais que apertar parafusos”.

- **2003:** O Congresso Nacional apresentou um projeto de lei que institui a proposta da UBES, obrigando as instituições de ensino público superior a reservar 50% das suas vagas para estudantes vindos das escolas públicas.
- **2009:** Os estudantes mobilizaram a opinião pública com passeatas nacionais da Jornada de Lutas da UBES pelos 10% do PIB para Educação em atos que chegaram a reunir mais de 20 mil secundaristas.
- **2012:** Os secundaristas ocupam as ruas do Rio de Janeiro pelos royalties do petróleo e o fundo social do pré-sal para a Educação.
- **2015:** Os jovens protestaram contra o projeto de reestruturação da rede escolar do Estado – que consistia em separar as unidades escolares e no fechamento de 94 instituições. Após dois meses de ocupação, o projeto foi revogado. No ano seguinte, o movimento se expandiu para outros Estados e passou a combater a precarização do ensino público.
- **2016:** Primavera Secundarista: estudantes denunciam o golpe político-parlamentar que substitui a presidenta Dilma Rousseff pelo seu vice Michel Temer, envolvido em escândalos de corrupção. Os secundaristas também protestam contra Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 ou "PEC do fim do mundo", que congela verba para áreas como Saúde e Educação, e contra "Deforma" do ensino médio.
- **2018:** Assim como na Campanha Pela Legalidade de 1961, entidade muda endereço para defender a democracia e denunciar a prisão arbitrária do ex-presidente Lula. Nos 50 anos do assassinato de Edson Luís, manifestação no Rio de Janeiro também denuncia assassinato da vereadora Marielle Franco.

Posto isso, consideração minuciosa da gestão democrática e do estado vigente da administração educacional requer uma dissecação meticulosa do cenário e do trâmite histórico-político que delineia a sociedade brasileira. Este substrato sociopolítico é de magnitude indiscutível, pois moldou, de maneira significativa, o zeitgeist social, culminando em uma demanda por uma reconfiguração do entendimento da educação e da gerência escolar.

O golpe militar do Brasil, deflagrado na metade do século XX, impôs um ambiente de pressão significativa sobre a população, segundo relatos de Chauí e Nogueira (2007). As forças militares, em um esforço de asfixia da crítica e da reflexão, perseguiram e reprimiam a expressão intelectual na academia e na sociedade. Isso,

acompanhado de um silenciamento forçado da população, instaurou um estado de apatia intelectual, gerando um pensamento estagnado que culminou, conforme amplamente divulgado, em atos de tortura e morte.

Paradoxalmente, essa atmosfera de repressão alimentou e reacendeu o apelo social por um sistema democrático robusto. A sociedade clamava por participação ativa nas decisões que moldavam o país, especialmente no âmbito educacional, reconhecendo o potencial transformador inerente à educação. O golpe militar de maior relevância do Brasil perdurou de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985, um período em que foi intitulado de "revolução" por seus idealizadores e apoiadores. O propósito central da ação militar era impedir a ascensão das organizações populares durante o governo de João Goulart, erroneamente acusado de comunista. Esse governo acelerava a potencialização da participação da sociedade brasileira, buscando engajar a população na eleição e formação de coalizões de esquerda em poderes municipais, além de comprometer-se com a reforma agrária.

De acordo com Gohn (2004), movimentos populares ganhavam força, tanto em estados federativos quanto em todo o país, sob o nome de cultura popular, subordinada à educação popular. Esse movimento contou com o apoio da igreja, do estado e das forças populares. A participação política da sociedade fortalecia-se, com a visão de educação como meio de inclusão e participação social na formação de cidadãos reflexivos e ativos. Com o passar dos anos, a repressão exacerbou a busca por uma gestão democrática como um direito, culminando na possível realização deste desejo através de regulamentações legislativas a nível nacional, em uma nova era no final dos anos 80, com a diminuição do poder militar sobre o Estado. A gestão escolar, através de novas regulamentações, abriria espaço para a comunidade e ampliaria os métodos de nomeação dos diretores escolares.

Porém, o Estado contemporâneo permite uma perspectiva mais globalizada, mesmo sob leis e decretos fundamentados na gestão democrática no Plano Nacional de Educação. Isso levanta a necessidade de reflexão sobre as implicações positivas e negativas, consequências e benefícios deste possível novo modelo, envolto em um dilema entre uma gestão democrática que prevê participação e uma gestão gerencialista, orientada para práticas empresariais e atendimento de demandas globalizadas (GOMES, 2015).

A autonomia escolar pressupõe um envolvimento criativo dos atores escolares e não escolares na gestão democrática das escolas, assumindo-a como um projeto coletivo de realização de diferentes interesses, elaborados e negociados, sem que estes deixem de estar alinhados e compatíveis com valores e orientações gerais. Os parâmetros políticos maiores são regidos em âmbito nacional, e cada escola, no exercício de sua autonomia e da composição comunitária em que está integrada, elabora o modelo organizacional que melhor garanta a consecução dos seus objetivos específicos. É de suma importância entender que os objetivos da educação, desde os aspectos políticos e cívicos até os pedagógicos e didáticos, e as diretrizes da política educacional, seja ela desenvolvida por qualquer entidade, em iniciativa pública ou privada, buscam atender às necessidades do aluno como cidadão e indivíduo (GOMES, 2015).

Segundo Monteiro et al., (2011) é crucial salientar que seria um equívoco considerar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) possui capacidade intrínseca de provocar uma transformação no processo educacional do país. Porém, há, de fato, um reposicionamento e uma nova ordem no sistema educativo, inscrito em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para criar contextos de relações estruturais de transformações e de reforma inovadora na educação como parte integrante do processo de controle e dinâmica social participativa e inclusiva.

É evidente que tal processo depende de uma série de fatores, principalmente da concepção que cada participante (gestor/educador/educando/comunidade escolar/sociedade) todos como atores de sua própria historicidade para eliminar completamente, através do conhecimento, a fome e a miséria (alimentar e educacional), criando entre os aprendizes a reflexão sobre o exercício de sua cidadania do "ser para ter", e redigindo novas trajetórias, nas suas histórias. Para que possamos realizar um estudo acerca da educação básica à luz da lei 9.394/96, é crucial revisitar o histórico das leis correspondentes, considerando que somente através da compreensão dos eventos passados é que se pode estabelecer parâmetros para a análise dos eventos presentes (MONTEIRO et al., 2011).

O ponto de partida teórico para esta revisão histórico-legal seria a primeira Constituição republicana, a saber, a Constituição de 1891, uma vez que a sua promulgação trouxe mudanças significativas na educação brasileira. Para uma compreensão mais completa e o desenvolvimento de uma base teórica sólida sobre

gestão democrática, abordaremos alguns pontos, como a evolução histórica da gestão educacional do Brasil, a educação e a Constituição Brasileira; a LDB e seus aspectos (histórico, político e educacional) e uma perspectiva crítica sobre a nova LDB, Lei 9.394/96 (CIVIL, 1996).

É considerado que a análise da progressão da educação, do contexto histórico e político do setor educacional no Brasil, tendo em vista a Constituição e as diversas revisões da LDB ao longo do tempo, proporciona uma visão mais completa do panorama educacional. Este estudo visa contribuir para a compreensão de como a cidadania e a educação têm evoluído lado a lado, representando elementos fundamentais na promoção de uma vida de melhor qualidade em um país que apresenta carências em muitas áreas (CURY, 2017). Isso estabelece um cenário favorável para a subsequente discussão sobre a gestão democrática na educação, que é um dos tópicos centrais deste estudo.

Em suma, ao analisarmos a linha do tempo observamos que a luta dos movimentos estudantis extrapola governos e permanece como principal ferramenta de questionamento e resistência para a juventude que, ao passar do tempo, encontra inúmeras dificuldades nos mais variados territórios para existir e reexistir.

2.4 A Democratização como elemento de mudança social

A percepção de cidadania, embora seja um constructo multifacetado que flutua segundo a perspectiva individual, foi elucubrada por Tavares (2016) como estando profundamente arraigada no ethos democrático. Essa concepção atua tanto como uma forma de vida quanto um ideal pedagógico, enaltecendo a participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões que modelam as intrincadas tramas do cotidiano, a esfera laboral, as interações políticas e as simbolizações subjetivas que transcendem a mera orientação mercantilista.

Nessa visão, as instituições educacionais emergem como entidades pragmáticas, que desempenham um papel crucial na instrução e na educação, engendrando um espaço que faz um espelho verossímil da sociedade política. Neste recinto, uma versão viril da cidadania seria promulgada, pautada pela isonomia de

tratamento e a abolição de qualquer distinção social ou comunitária (TAVARES, 2016).

Contudo, cabe salientar que a gestão democrática não deve ser percebida como um fim em si mesmo, mas como uma das táticas estratégicas no longo e árduo processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desta feita, realça-se a importância fulcral da autodesenvolvimento como elemento catalisador desse processo. Esse autodesenvolvimento surgiria como um dos sustentáculos da gestão democrática, sobretudo no contexto das escolas públicas, atuando como um catalisador no desenvolvimento de parâmetros que tangem aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos (ADRIÃO; CAMARGO, 2001).

Com base na exegese de Gadotti (2000), a expressão "autonomia", de raiz helênica, alude à habilidade de autodeterminação e autorrealização. No microcosmo escolar, uma instituição autônoma é aquela que logra autogovernar-se, embora seja imperativo reconhecer que não há tal coisa como autonomia absoluta - a autonomia é sempre contextual, estando inexoravelmente atrelada ao zeitgeist histórico. À luz da conjuntura econômica atual e do percurso que a educação formal vem trilhando, adotando cada vez mais padrões e currículos que alegadamente servem como parâmetros para a aferição de habilidades e potencialidades, torna-se imperioso ponderar sobre como se desenrola o processo de autonomia escolar e qual a eficácia prática deste.

Gadotti (2000) salienta a premência de uma reflexão acurada sobre a autonomia, especialmente considerando que debater sobre autonomia escolar é sinônimo de discutir a própria história da educação, que pode ser encarada como o registro da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, em simbiose com a liberdade de expressão e de ensino.

Por ser a escola uma instituição gerada pela sociedade e voltada para atender suas demandas, ela deve ser coordenada e norteada pela própria sociedade, possuindo a capacidade de se articular e se integrar de maneira inexorável à engrenagem social da comunidade escolar e local. Esta é a quintessência da autonomia. A coparticipação e a cogestão parecem ser o cerne da autonomia escolar. É imprescindível, portanto, considerar o que Ferreira (2002, p. 33) postula sobre o tema:

"A autonomia nas escolas congrega a responsabilidade de instituir uma gestão colegiada, na qual a diretoria, em simbiose com o colegiado, decide como executar, por exemplo, o orçamento; os investimentos que demandam provisão, as regras que nortearão a administração de pessoal, o funcionamento da escola." (FERREIRA, 2002, p. 33).

Ao vislumbrar a cogestão e coparticipação na comunidade escolar, torna-se patente que a autonomia fomenta um ambiente no qual se pode exercer controle sobre as ações a serem desencadeadas, assim como a gestão dos recursos e decisões relativas às ações administrativas e pedagógicas. Este panorama é intrinsecamente voltado para a oferta de um serviço educacional de excelência para a sociedade. Contudo, há uma necessidade premente de avaliação crítica constante para garantir que este ideal de autonomia não se desvirtue ou se torne uma ferramenta de perpetuação das desigualdades existentes.

Em virtude da compreensão hodierna, a autonomia não pode ser simploriamente concebida como um aparente controle irrestrito, independente de sua natureza, seja administrativa ou de recursos. É imperativo reconhecer que sua importância ultrapassa meramente essa faceta. A quintessência da autonomia reside na esfera política, aludindo à descentralização, com destaque para a competência de tomar decisões coletivas e responsáveis, explorando a aptidão, o talento e a competência coletiva na administração. Tal condição faculta a resolução de questões e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade conjunta pela busca de resultados dessas ações. Todavia, cumpre salientar a dependência desta independência de recursos oriundos de instâncias superiores formais e mantenedoras, como municipal, estadual ou federal, especificamente no contexto de instituições educacionais públicas.

A descentralização, deste modo, se manifesta como um recurso imprescindível para a formação da autonomia e para a estruturação democrática dos educandos, refinando a habilidade administrativa de forma que a comunidade escolar se perceba como um componente integral da escola e assuma seu papel como agente proativo, capaz de incitar, cooperar, demandar, monitorar e participar. Sob a perspectiva da autonomia enquanto meio produtivo, Ferreira (2002, p. 37) pondera:

A autonomia carrega a responsabilidade de desenvolver a competência administrativa de forma que a escola possa identificar sua própria identidade. Uma identidade que reflete não apenas o perfil da equipe e sua trajetória

institucional, mas também o perfil dos alunos e as funções sociais que exerce em sua comunidade local (FERREIRA, 2002, p. 37).

A instituição educacional, em sua busca por autonomia, deve se perceber como um sistema aberto, entendendo que, como entidade social, deve estabelecer um relacionamento intenso com a comunidade escolar, com o intuito perene de aprimorar a comunicação tanto interna quanto externa. É indispensável, portanto, que a escola manifeste dinamismo em sua gestão, percebendo a necessidade de intensificar a representatividade em diversos segmentos da comunidade, visando promover maior agilidade nas ações e socializá-las. Essa dinâmica requer agilidade para que conselhos e assembleias sejam produtivos e possam efetivamente engendrar as melhores soluções para eventuais problemas. O fluxo de participação pode contribuir com o desenvolvimento, desde que seja gerido da forma mais adequada, considerando e medindo os desejos da comunidade escolar, metas e objetivos, em relação às limitações da instituição, potencial das instalações, perfil dos colaboradores e sua rede de relações externas, no contexto de sistemas de avaliação padronizados para análise de desempenho gerencial atual, adotados globalmente, para instituições com características, necessidades, anseios particulares e variados, particularmente considerando orçamentos públicos pré-definidos e muitas vezes restritos.

Para a implementação de uma gestão democrática, tanto o gestor quanto a comunidade escolar devem conceber a instituição escolar como um vetor de transformação social, compreendendo o impacto do ambiente externo no ambiente interno e a capacidade da comunidade escolar, considerando seu entorno, de exercer uma influência positiva na escola e na educação como um agente transformador e formador. No entanto, é pertinente destacar que, apesar da importância da autonomia e da descentralização, o sistema educacional ainda está subordinado a uma variedade de fatores que estão além do controle da comunidade escolar, como os recursos disponíveis, políticas governamentais e expectativas sociais. Portanto, é crucial manter um equilíbrio delicado entre a busca de autonomia e o reconhecimento dos limites e restrições impostos pelo ambiente mais amplo em que a escola opera. Além disso, a construção de uma identidade escolar autônoma e a implementação de uma gestão democrática exigem um compromisso genuíno de todos os envolvidos, o que pode ser um desafio em um ambiente em que há uma diversidade de interesses e perspectivas.

2.5 Geografia e Grêmios Estudantis: uma interface possível

A relação entre a Geografia e os GE pode ser entendida através de várias perspectivas, considerando tanto a dimensão física do espaço quanto as interações sociais que ocorrem nele. No entanto, não poderíamos nos esquecer que para além da condição física, é necessário traçar algumas reflexões acerca da teoria da produção do espaço afim de condicionar o capítulo 3 (três) e suas múltiplas implicações espaciais.

A teoria da produção do espaço, desenvolvida principalmente pelo geógrafo Henri Lefebvre, explora como o espaço é produzido, percebido e vivenciado através de interações sociais, econômicas e políticas. Para além de Lefebvre, temos David Harvey, Edward Soja, Doreen Massey, Neil Smith e Milton Santos.

Em suas obras fundamentais, que incluem "A Produção do Espaço", "O Direito à Cidade" e "A Revolução Urbana", Lefebvre desenvolveu a ideia de que o espaço é um produto das relações sociais e políticas, e que a análise do espaço pode revelar estruturas de poder subjacentes. Sobre isso, o autor enfatiza:

O conceito de espaço liga o mental e o cultural, o social e o histórico. Reconstituindo um processo complexo: descoberta (de espaços novos, desconhecidos, dos continentes ou do cosmos); produção (da organização espacial própria de cada sociedade); criação (de obras: a paisagem, a cidade com a monumentalidade e o cenário). Tudo isso evolutivamente, geneticamente (com uma gênese), mas segundo uma lógica: a forma geral da simultaneidade; pois todo dispositivo espacial repousa sobre a justaposição na inteligência, e sobre a ensamblagem material de elementos com os quais se produz a simultaneidade (LEFEBVRE, 2013, p.125)

Amparado pelos escritos de Marx, Lefebvre ressalta que o espaço vai para além da questão da mercadoria e extrapola para as dimensões do mental e o cultural, o social e o histórico sendo então necessário refletir sobre a produção do espaço em meio ao capitalismo, ao processo de globalização e suas simultaneidades típicas do avanço tecnológico de ordem material e imaterial.

O geógrafo marxista David Harvey (2014, p.107) complementa a ideia nos trazendo a dimensão do processo de urbanização e a acumulação de capital:

As cidades e os espaços urbanos têm uma especificidade geográfica única, convertem a produção do espaço e dos monopólios espaciais em uma participação intrínseca na dinâmica de acumulação do capital. Não somente em virtude dos fluxos de mercadorias no espaço, mas também por causa da natureza dos espaços e lugares criados onde têm lugar tais fluxos (HARVEY, 2014, p. 107)

Autor de "Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory" e "Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places", Edward Soja expandiu as ideias de Lefebvre para considerar múltiplos espaços e as interações entre eles. Em Braga (2007) se referindo ao geógrafo estadunidense e sua concepção de produção do espaço, ressalta:

Para Soja, o ser humano já é em si espacial, onde distância e relação seriam os pares dialéticos do ser. O autor critica as abordagens que tratam da opacidade da espacialidade (como Bérghson), calcadas no objetivismo e no materialismo (a exemplo dos naturalistas) e os que tratam da transparência da espacialidade (como Sack) e que se baseiam no subjetivismo e idealismo de Platão, Kant e Hegel. (BRAGA, 2007, p. 69)

Adiante temos Doreen Massey, geógrafa britânica e uma das figuras proeminentes no campo da geografia crítica e cultural. A autora de "For Space" e "Space, Place, and Gender" enfatiza a complexidade e a multiplicidade dos espaços. Ela critica a visão tradicional de espaço como um objeto fixo e argumenta que o espaço é construído por conexões e relações em constante mudança.

Sob a perspectiva de Ana Angelita da Rocha (2018, p. 92), em seu artigo sobre a perspectiva do conceito de espaço para Doreen Massey, é possível inferir que:

O espaço de Doreen Massey é a prática de liberdade, porque é interdependente, se articula ao múltiplo e ao coetâneo. Assim como em Paulo Freire, a escrita de Doreen Massey funde a teoria à denúncia. A escrita pedagógica de Doreen Massey resulta da fusão entre o rigor teórico, uma proposta de diálogo e a crítica social. É uma escrita que não abandona a experiência do outro no projeto de aprender o espaço. (DA ROCHA, 2018, p. 92).

Dando continuidade em nossos estudos, Neil Smith, geógrafo e teórico social escocês, conhecido por suas contribuições significativas para a geografia crítica e a análise das relações entre espaço, poder e economia, desafiou as perspectivas tradicionais da geografia e se destacou por sua abordagem inovadora e crítica em relação a questões urbanas, políticas de planejamento e globalização. Seu livro "Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space" explora como a produção do espaço está ligada às desigualdades econômicas e sociais. Ele examina

como as forças econômicas moldam os espaços urbanos e rurais de maneiras desiguais.

Em artigo traduzido por Daniel de Mello Sanfelici sobre o processo de gentrificação, fronteira e a reestruturação do espaço urbano, Neil Smith (2007, p.18) nos aponta sua definição sobre a produção do espaço na atualidade:

A produção atual do espaço ou do desenvolvimento geográfico é, portanto, um processo acentuadamente desigual. A gentrificação, a renovação urbana e o mais amplo e complexo processo de reestruturação urbana são todos parte da diferenciação do espaço geográfico na escala urbana. (SMITH, 2007, p. 18).

Por fim e não menos importante, encerramos as concepções de espaço e produção do espaço com o tão consagrado geógrafo brasileiro, Milton Santos. Dentre suas mais diversas obras, elencamos a obra: Espaço e Sociedade (1979, p.42-43), no qual explica:

Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, (...) a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. (...) Somente a partir da unidade do espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se podem interpretar as diversas modalidades de organização espacial (SANTOS, 1979, pp. 42-43).

Após uma breve explanação acerca da teoria da produção do espaço, podemos inferir que o GE se insere em uma lógica de produção, reprodução e ampliação do espaço urbano em uma das maiores metrópoles do mundo e a segunda maior da América Latina, só perdendo para a Cidade do México. Dotada de inúmeras contradições próprias do processo de urbanização e gentrificação, a realidade do GE perpassa por bairros tradicionais de São Paulo, como a Mooca e outros em processo de degradação, como Brás e Belenzinho.

Para além disso, é no espaço que se estabelecem as relações de poder e acumulação de capital, mas também amparados pela perspectiva de Massey e Harvey, encontramos na atuação do GE a ponta de lança necessária para a manifestação juvenil dos espaços da liberdade ou da esperança.

É no GE que a dimensão econômica do espaço esbarra nas subjetividades típicas da juventude³, como o próprio desenvolvimento social e cultural a partir do encontro com o outro, ou seja, é o coletivo na construção de identidades, sonhos e perspectivas. Através de atividades culturais e sociais, como festas, palestras e feiras que a contribuição para a formação de um estudante vai para além das dimensões individualistas, típicas da meritocracia induzida pelo neoliberalismo.

Sobre a relação entre a escola pública e a juventude, Lana de Souza Cavalcanti (2023, p.142) nos aponta:

A escola pública cria, segundo esses adolescentes e jovens, possibilidades de pensar a sociedade para além do espaço escolar, inculcando as relações políticas como base para lutas sociais. Estão presentes nas narrativas positivas sobre a escola pública as experiências políticas de fazer parte de coletivos, grêmios e centros estudantis. **As experiências de lutas pelos seus direitos e a forma como reivindicam suas demandas são associadas com o apoio da escola.** Entretanto, quando se referem à política partidária, na maior parte dos relatos, embora eles reconheçam que é algo necessário, não há grande interesse em narrar sobre o assunto. As evocações enunciadas são majoritariamente negativas, trazendo temas sobre injustiça, radicalismo, o fato de não se sentirem representados, bem como a corrupção. (CAVALCANTI, 2023, p. 142, grifo nosso)

É importante frisar que a alienação política, partidária e espacial é também realidade nos GE, visto que o ir e vir, o tempo, o mundo de trabalho que transpassa a realidade dos jovens periféricos e a tecnologia se apresentam como elementos condicionantes para o aumento do processo na realidade contemporânea.

Sobre isso, Queiroz (2020, p.88) afirma:

(...) a alienação também está na dimensão espacial. Não somente pela produção do espaço, no nível de sua produção, como também depois de produzido, pois é o espaço que conduz os indivíduos. Estamos alienados do espaço, no espaço e pelo espaço. A alienação nos perturba no entendimento de uma produção do espaço, como também não permite o seu entendimento e clareza na perspectiva do movimento, depois de produzido. (QUEIROZ, 2020, p. 88)

Neste sentido, a geografia enquanto ciência e disciplina escolar pode contribuir para tirar o véu fetichizado de um mundo de oportunidades, de equidade, de relativização de pautas identitárias em detrimento do progresso econômico e de outras

³ Devido ao caráter polissêmico do conceito de juventude, ampliamos a noção do ECA para além da questão etária visto que em seu art. 1º, §1º que define que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (Brasil, 2013).

falácias inerentes ao capitalismo periférico através de fomento à temas relevantes, relacionados a questões locais, regionais ou globais, que enriqueçam a compreensão dos estudantes sobre diferentes lugares e culturas para afim de transformá-los.

Além disso, imbuídos em uma cidadania autônoma e coletiva, a geografia humana também pode contribuir no sentido de o GE promover a participação ativa dos alunos na vida escolar, desenvolvendo habilidades de cidadania e engajamento político. No que tange a geografia ambiental, podemos trabalhar com a questão da conscientização socioambiental, ou seja, os GE podem desempenhar um papel na sensibilização dos estudantes para as questões socioambientais locais e globais, promovendo ações sustentáveis na escola e na comunidade.

Por fim, a geografia cultural também explora a relação entre identidade e espaço. Os GE fomentam a discussão sobre a identidade dos estudantes, sua relação com a escola e o bairro, e como esses fatores influenciam a construção de uma comunidade escolar coesa e representativa pensando na pluralidade de ideias.

Em suma, a Geografia enquanto ciência e disciplina podem oferecer ferramentas conceituais e metodológicas para entender e abordar questões relacionadas ao espaço físico, à organização social e às interações humanas nos GE. Ela pode contribuir para ampliar a compreensão dos estudantes sobre seu ambiente, sua comunidade e o mundo em geral, enriquecendo sua experiência educacional e cidadã.

2.5 O Grêmio Estudantil – limites e perspectivas conceituais

As entidades conhecidas como GE que representam a coletividade discente no ambiente escolar, possuem uma importância indiscutível na arquitetura do panorama educacional. Sua inserção no cenário pedagógico, onde os apelos dos estudantes são legitimados e acolhidos, torna esses grêmios um canal vital de interlocução, cooperação vigorosa e entrelaçamento entre alunos, educadores e a administração escolar.

Nestes núcleos de representação discente, os gremistas encontram o ambiente propício para exercer sua cidadania, aprimorar competências de liderança e gestão, bem como consolidar a consciência crítica - habilidades de relevância inestimável no

atual quadro sociopolítico. De maneira mais abrangente, a existência e a atuação eficaz dos GE favorecem uma autêntica vivência democrática no recinto escolar, motivando os estudantes a se engajarem de maneira ativa em assuntos que impactam diretamente sua trajetória educacional e o contexto de aprendizagem.

Os GE emergem como cenários de formação e emancipação político-social, propondo aos educandos uma plataforma para o debate de temas relacionados ao universo escolar e além. Esta dinâmica fomenta o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação à realidade em que estão imersos, aperfeiçoando a compreensão dos mecanismos democráticos e o papel que os cidadãos exercem em sua sustentação e evolução.

Apesar de sua inegável relevância, a implementação eficiente e o funcionamento dos grêmios estudantis apresentam desafios expressivos. A baixa adesão dos estudantes, a resistência da administração escolar e obstáculos estruturais são empecilhos que frequentemente impedem a completa realização do potencial dessas entidades. Portanto, é imperativo que a educação vá além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, buscando formar cidadãos ativos, conscientes e engajados, e a existência e atuação dos grêmios estudantis representam um passo considerável nessa direção. Os grêmios estudantis possuem um papel central na democratização do ambiente escolar, permitindo aos estudantes assumir um papel proativo na modelagem de seu processo educacional. Assim, assumem uma posição de destaque na formação de indivíduos mais conscientes e ativos, não apenas em sua própria educação, mas também em sua participação na sociedade como um todo.

Com vistas à democratização, um estabelecimento educacional necessita primar pela inclusão de todos os atores que o compõem, seja em caráter individual ou por meio de representações coletivas. Em tal panorama, surgem as Entidades Colegiadas, as quais são pilares da Gestão Democrática: Agrupamento de Pais, Docentes e Funcionários, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis. Todos esses segmentos convergem para um objetivo comum: a missão social da escola, que se consolida na assimilação do conhecimento historicamente acumulado, perscrutando e buscando soluções para os dilemas que ali emergem.

Paro (2008, p. 79), discorre acerca das iniciativas direcionadas à instauração de um arcabouço político-administrativo que favoreça a participação ativa na instituição escolar.

(...) "Trato de iniciativas que aludem à implementação de uma estrutura político-administrativa condizente com a participação nas decisões de todos os segmentos que ali atuam, sobretudo seus usuários, permeada por dispositivos institucionais que facilitem e incentivem: processos eleitorais para a escolha de lideranças escolares; conselhos de escola compostos pelos diversos segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmio estudantil, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como, outros recursos institucionais que facilitem o constante acesso de todos os interessados nos assuntos que dizem respeito à vida da escola." (...). (PARO, 2008, p.79).

Nesta ótica, constata-se que, caso a escola abdique desses mecanismos, torna-se vulnerável frente à pressão e ao controle político exercido pelo poder econômico sobre a educação. Por conseguinte, acaba também por renunciar ao seu espaço de produção do conhecimento para se tornar um mero replicador do sistema. Contudo, é imprescindível apontar que a inclusão desses mecanismos, embora seja fundamental para a democratização da escola, não é suficiente por si só. Além da implementação dessas estruturas, a escola deve se esforçar para garantir que todos os participantes estejam equipados para participar efetivamente das decisões. Isto implica que a escola deve proporcionar oportunidades para que todos os participantes possam adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para contribuir de forma significativa para a tomada de decisões. A democratização da escola, portanto, não é apenas uma questão de instaurar as estruturas adequadas, mas também de cultivar a capacidade dos participantes de se engajar de forma eficaz nessas estruturas.

Convém destacar que a interação das Entidades Colegiadas no ambiente escolar não deve jamais desconsiderar a concepção do Projeto Político Pedagógico, o qual se alicerça na construção coletiva. Apenas dessa maneira será viável apreender a amplitude da gestão democrática e do compromisso em transmutar a escola em um espaço de formação, preparação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Bianco e Nonato Júnior (2008, p.250) advertem que "as lideranças e colegiados que integram a gestão educacional podem contribuir efetivamente para instaurar um clima escolar que promova o questionamento, a flexibilidade e a criatividade".

Levando em consideração a relevância da atuação das entidades colegiadas para uma gestão democrática, conduziremos uma análise focada na importância da representação do corpo estudantil na escola, particularmente o Grêmio Estudantil. Essa entidade tem conexão direta com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), fundada em 1948. O movimento estudantil, em função de sua natureza política, se posicionou contra o golpe militar em 1964. Com a promulgação do Ato Institucional n.º 5 em 1968, todas as ações estudantis foram consideradas ilegais, como uma forma de desarticulação política. A retomada do movimento estudantil só foi possível na década de 80, com o início do processo de redemocratização.

Desde então, os Grêmios têm tentado retomar seu espaço de participação dentro da escola. Apesar de estar garantida por lei, a organização dos Grêmios se define como "entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais" (CIVIL, 1990). Legalmente, os Grêmios podem se configurar como uma instância independente da direção, sem o controle ou a tutela de qualquer outra entidade dentro da escola.

Entretanto, conforme a orientação legal, nota-se que alguns estudantes percebem a importância dessa entidade dentro das unidades escolares e estimulam sua formação. Contudo, muitas vezes se veem à mercê de suas próprias limitações, em termos de maturidade e experiência, contentando-se simplesmente com o cumprimento de uma formalidade legal. Desse modo, não se leva em conta o caráter pedagógico que essa organização pode exercer e, menos ainda, se estabelece uma relação entre o papel da direção no processo de formação e funcionamento dos Grêmios, o que pode gerar desconfiança sobre sua função educativa.

É crucial, portanto, uma reflexão profunda sobre o papel dos Grêmios Estudantis e de outras instâncias de representação estudantil na democratização da gestão escolar. Os estudantes precisam ser equipados com as ferramentas e o conhecimento necessários para participar de maneira eficaz nessas instâncias, para que possam transcender o cumprimento de uma mera formalidade legal e assumir um papel ativo na formação e funcionamento das suas instituições educativas. Essa é uma tarefa complexa, que requer a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, desde a direção da escola até os próprios estudantes.

A exacerbada ilegitimidade de poder, nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira, especialmente no contexto escolar, é a origem da descaracterização de qualquer função dotada de autoridade nos últimos anos. Basta examinar o conteúdo das relações entre governantes e governados, professores e alunos, pais e filhos, líderes e liderados, por exemplo. A grande maioria dos profissionais da educação em atividade foi formada em um ambiente onde qualquer manifestação política ou contestação por parte de professores, funcionários, pais e alunos dentro das instituições escolares era proibida. Esse cenário gerou uma série de desafios, incluindo advertências, dominação, insegurança pessoal, despolitização e perda de sensação de pertencimento à escola em função do autoritarismo.

No entanto, essas contradições devem ser superadas, pois, no campo educacional, a escola se constitui como um espaço que facilita a vivência das relações sociais, políticas e emocionais. É na relação pedagógica dentro da sala de aula que surgem as primeiras manifestações de participação política dos alunos durante sua formação, seja por meio da oratória, do posicionamento nos seminários, da organização de trabalhos em grupos, do exercício de lideranças, entre outros.

Esse comportamento dos estudantes, seja dentro da sala de aula ou em áreas maiores da escola, por meio das atividades propostas para o coletivo da instituição, muitas vezes acaba gerando conflitos, pois nem sempre é adequadamente conduzido pelos alunos ou interpretado pelo corpo docente e direção. Contudo, se no PPP, construído coletivamente pela escola, a experiência da liberdade e da possibilidade de tomar decisões for garantida aos alunos, esse desconforto poderá ser dissipado. É imprescindível que os alunos sejam estimulados a refletir para enriquecer o trabalho de todos, pois o programa da escola é concebido com essa intenção. Prais (1990, p. 42) afirma:

Nessa perspectiva, a prática pedagógica progressista considera a escola como mediadora entre o indivíduo e a sociedade. De um lado, temos o aluno, um ser socialmente determinado, cuja realidade concreta é o referencial para o qual o conhecimento estruturado do professor dará continuidade. Esse conhecimento, reelaborado, constitui uma ruptura em relação ao conteúdo "mágico" do saber popular detido pelo aluno. (PRAIS, 1990, p.42).

Assim, durante a formação dos educandos, é crucial garantir seu espaço na construção e enriquecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, para que este não seja imposto pela direção e corpo docente como um "conjunto de ideias" que não refletem seu contexto de vida, suas experiências e expectativas. Os discentes, em

muitos casos, não reconhecem o caráter pedagógico e instrumental da participação. Eles interpretam-na como algo de resultado imediato e sem um objetivo bem definido. Ou seja, não há uma verdadeira militância na atuação do Grêmio, um elemento essencial para a expressão da liberdade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a autorrealização.

O GE se configura como espaço adequado para a compreensão do porquê, para quê, como e com quem participar socialmente. Ele é o local de fomento da consciência crítica que permite uma reflexão sobre acertos e erros nas relações sociais, políticas, educacionais e de poder que se estabelecem dentro das instituições de ensino. É experimentando o uso da voz e o respeito aos outros que se concretiza a participação, elemento fundamental ao processo de democracia. Segundo Cotrim (2007, p. 17.), a partir dos estudos de Marx & Engels: “O limite da emancipação política torna-se evidente imediatamente no fato de que o Estado pode se libertar de uma restrição sem que o homem realmente se liberte dela; que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre”.

Dessa maneira, torna-se imprescindível buscar estratégias para envolver os alunos na organização escolar, resgatando sua capacidade de mobilização e questionamento, preparando-os para a tomada de decisões e participação coletiva. Incumbe ao educador, durante sua prática pedagógica cotidiana, iluminar aos alunos os caminhos a serem percorridos para a conquista da democracia. E cabe à escola, como local primordialmente responsável, proporcionar essa formação. Assim, estaremos assegurando a construção de uma sociedade ideal e poderemos afirmar que a escola desempenhou seu papel na dimensão política da educação.

2.6 Legislação que ampara os Grêmios Estudantis

Diante dos desafios legais que regem a dinâmica dos GE, a principal delas se refere a ausência de diretrizes federais que regulamentam especificamente o funcionamento dos GE na esfera da educação básica. Consideramos um retrocesso na dinâmica do funcionamento da democracia representativa no espaço escolar.

Feito a devida observação, neste item nos preocupamos em elencar diretrizes gerais presentes em algumas leis que podem ser aplicadas aos grêmios, promovendo a participação dos estudantes na gestão das escolas. Aqui estão algumas leis e dispositivos que podem ser relevantes:

- Constituição Federal de 1988: Estabelece o direito à liberdade de associação e participação, o que pode incluir a formação de grêmios estudantis.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990: Garante a participação de crianças e adolescentes em assuntos que lhes digam respeito, incentivando a formação de organizações representativas. Sobre isso, (CIVIL, 1990, p. 1-9, grifo nosso)

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como **sujeitos de direitos civis, humanos e sociais** garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: Preconiza a gestão democrática do ensino público, o que pode incluir a participação dos estudantes na tomada de decisões. Sobre isso, (CIVIL, 1996, p. 1-8, grifo nosso)

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - **respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.**

- Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Embora não seja uma legislação, esse programa do Ministério da Educação foi criado em 2004, no Brasil, por meio da Portaria Ministerial nº 1.769, de 26 de novembro de 2004. Este programa tinha como objetivo principal promover a participação da comunidade escolar na gestão das escolas públicas, por meio dos Conselhos Escolares, visando fortalecer a democracia e a qualidade da educação no país. O programa buscava incentivar a participação de pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local na tomada de decisões relacionadas às políticas educacionais e à administração das escolas.

- Regulamentações estaduais e municipais: Algumas unidades federativas ou municípios podem ter regulamentações específicas que tratam da participação dos estudantes e dos grêmios nas escolas. Essas regulamentações podem variar consideravelmente de acordo com a localidade.

Em suma, no que tange a gestão democrática da educação, entendemos que é a base teórica para a formulação dos GE, garantido pela Constituição Federal de 1988, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e dos Planos Nacional, Estadual e Municipal da Educação.

Ela prevê o comprometimento e a atuação da comunidade escolar na realização de ações voltadas ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais,

afim de garantir o debate e a construção de ações de acordo com um coletivo minimamente articulado e voltado para as questões práticas da realidade educacional.

Afim de que as legislações nas mais variadas esferas façam sentido, é fundamental a aliança do tripé escola-família-comunidade e do seu efetivo engajamento na resolução dos problemas da realidade vigente. Veremos mais adiante que, ao passo que o tripé não se faz de maneira consolidada, o grêmio estudantil funciona de maneira pro forma e meramente institucional.

Ao observar a legislação vigente, percebemos que a questão escalar norteia o desenvolvimento dos grêmios estudantis, ou seja, transita pela esfera federal, perpassa pela estadual e, finalmente em 2019 chega no município de São Paulo, o que consideramos extremamente tardio diante da magnitude e importância que se faz necessária no aprimoramento dos grêmios estudantis.

Tabela 1: Legislação que ampara os grêmios estudantis na esfera Federal, Estadual e Municipal.

Tipo	Número	Data	Conteúdo
Lei Federal	Nº 7.398	04/11/85	Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.
Lei Municipal	Nº 15.325	1/11/201	Altera a Lei nº 14.485, de 19 de julho de 2007, para incluir o Dia Municipal do Grêmio Estudantil Livre, a ser comemorado anualmente no dia 28 de março, e dá outras providências
Portaria Municipal	Nº 5.941	15/10/2013	ANEXO ÚNICO – TÍTULO II - Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino, com a instituição de uma gestão democrática baseada a priori na
Lei Estadual	Nº 15.667	12/01/2015	Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados
Projeto de Lei Municipal	Nº 627/2015	19/11/2015	Institui a SEMANA MUNICIPAL DO GRÊMIO ESTUDANTIL no calendário de atividades da Secretaria Municipal da Educação da cidade de São Paulo

Decreto Municipal	Nº 58.840	03/07/2019	INSTITUI O PROGRAMA GRÊMIOS ESTUDANTIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO
Portaria de Secretaria Municipal	Nº 8.305	13/11/2019	DISPÕE SOBRE A TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS PARA AS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, POR MEIO DO “PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS – PTRF”

Fonte: SME.

Organização: Alex Marighetti, 2022.

O Projeto de Lei que institui os Grêmios Estudantis na cidade, datado de julho de 2019, dentre outras normativas entregou R\$5 mil para cada agremiação, junto com a direção da unidade escolar, decidir onde investir o dinheiro. A eleição dos Grêmios aconteceu de maneira unificada em todas as regiões da cidade em agosto e o repasse aconteceu no mesmo ano de 2019. Ou seja, a configuração dos GE como dizem no linguajar popular ocorreu “a toque de caixa”. A ideia de descentralizar o recurso público e fomentar a emancipação dos estudantes ocorreu via Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) e cada valor esteve destinado para uma atividade específica.

Posto isso, consideramos para a presente tese o Decreto Municipal Nº 58.840 datado de 03/07/2019 como principal legislação que regulamenta os GE nas escolas municipais (SÃO PAULO – SP, 2019, p. 1-3, grifo nosso):

DECRETO Nº 58.840, DE 3 DE JULHO DE 2019

Institui o Programa Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Art. 1º Fica instituído o Programa Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, objetivando fomentar a participação dos estudantes no cotidiano da unidade escolar, bem como incentivar **o exercício da cidadania e o engajamento democrático**.

Art. 2º Constituem diretrizes do Programa ora instituído:

I – Viabilizar a efetiva criação dos grêmios estudantis nos equipamentos da Rede Municipal de Ensino, de acordo com as disposições da Lei Estadual nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015, e do Plano Municipal de Educação;

II – Propiciar a criação de espaço de **protagonismo juvenil** e de aprendizagem, cidadania e compartilhamento de responsabilidades, na perspectiva de uma educação integral, integradora e integrada;

III - consolidar a implementação de política estimuladora da **participação dos estudantes no cotidiano da escola**, compromissada com

as políticas de construção da escola pública, popular, democrática e de qualidade para todos na Cidade de São Paulo;

IV – Ampla divulgação, no ambiente escolar, do procedimento para a criação e organização, bem como da atuação dos grêmios estudantis.

Art. 3º Para os fins do Programa de que trata este decreto, considera-se:

I - Grêmio Estudantil: entidade autônoma representativa de todos os estudantes matriculados na respectiva unidade educacional;

II - Assembleia Geral: órgão máximo de decisão do Grêmio Estudantil, composto exclusivamente por estudantes e de caráter permanente, no qual todos os alunos matriculados na unidade educacional possuem voz e voto;

III - Estatuto do Grêmio Estudantil: documento escrito que contém as normas que regem a organização e a atuação do Grêmio Estudantil;

IV - Comissão Eleitoral: órgão competente para coordenar todo o processo eleitoral da Diretoria Gremista, formado anualmente nos termos do estatuto do Grêmio Estudantil;

V - **Diretoria Gremista: grupo vencedor do processo eleitoral, escolhido por meio do voto direto e secreto por seus pares para representá-los perante a unidade escolar, cuja composição e funcionamento serão definidos no estatuto do Grêmio Estudantil;**

VI - Conselho de Representantes de Turma: órgão colegiado composto pelos representantes de turma;

VII - Orientador do Grêmio Estudantil: adulto membro da comunidade escolar, indicado pelos gremistas, para orientar as atividades do Grêmio, sempre respeitando a exclusividade de atuação dos estudantes.

Art. 4º Compete ao Grêmio Estudantil:

I - Defender, com responsabilidade e nos limites da legislação vigente, os interesses e a participação efetiva dos estudantes no cotidiano da escola;

II - Dialogar com a equipe gestora, corpo docente, demais funcionários da unidade educacional, Conselho da Escola, Comissão de Mediação de Conflitos e Associação de Pais e Mestres – APM, sempre com vistas a promover o benefício da unidade educacional e da comunidade em que se insere;

III - promover atividades de cunho educacional, cultural, esportivo, cívico e social.

Art. 5º Cabe à gestão de cada unidade educacional assegurar ao respectivo Grêmio Estudantil:

I - Recursos e meios para sua instalação e realização de suas atividades;

II - Livre alocação e circulação de seus cartazes, panfletos, jornais e publicações;

III - acesso de seus representantes a todas as dependências da instituição.

Art. 6º Compete à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral e das Diretorias Regionais de Educação, regulamentar, garantir, dar suporte e fomentar as atividades dos Grêmios Estudantis, respeitando os princípios da gestão democrática e a autonomia da entidade.

Art. 7º A criação do Grêmio Estudantil ocorrerá mediante Assembleia Geral dos estudantes, convocada por edital de autoria:

- I - da Diretoria Regional de Educação competente;
- II - da gestão da escola;
- III - dos estudantes, por meio de abaixo-assinado que contenha assinaturas de 5% dos estudantes matriculados na unidade;
- IV - da Associação de Pais e Mestres - APM; ou
- V - do Conselho de Representantes de Turma.

§ 1º A Assembleia Geral deve ser realizada no prazo máximo de 30 dias após a publicação do edital a que se refere o “caput” deste artigo.

§ 2º A publicação do edital deve ser ampla e irrestrita no ambiente escolar, com divulgação nas salas de aula e demais dependências de convívio escolar.

Art. 8º A Assembleia Geral mencionada no artigo 7º deste decreto terá como objeto a discussão e deliberação dos seguintes assuntos:

- I - Nome do Grêmio Estudantil;
- II - Estatuto do Grêmio Estudantil;
- III - formato e membros da Comissão Eleitoral;
- IV - Datas do processo eleitoral da Diretoria Gremista;
- V - Escolha do orientador do Grêmio Estudantil.

Parágrafo único. O processo da Assembleia deverá ser registrado em ata, com assinatura dos presentes.

Art. 9º As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 10. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

A partir do decreto municipal podemos aferir algumas informações importantes para a análise de como o poder público compreende e delimita a atuação do GE. Elementos como construção de cidadania e engajamento democrático derivam de uma legislação que dispõe uma herança histórica ligada ao autoritarismo típico de uma democracia frágil.

A questão do protagonismo juvenil também salta aos olhos visto que novamente nos traz a dimensão do neoliberalismo através do princípio individualista e meritocrático em detrimento do coletivo e da autonomia, como observamos nos estudos relativos ao capítulo 1 (um) de Dardot e Laval (2020).

A dimensão espacial é notória através do fomento a participação dos estudantes no cotidiano da escola, no entanto a rigidez se faz presente na ideia de composição da diretoria gremista, já que delimita o modelo eleitoral e a composição do GE na unidade escolar.

Por consequência e não menos importante, observamos que apesar de haver a garantia de recursos e meios para instalação e realização das atividades do GE,

bem como o acesso dos integrantes a todas dependências da instituição, não foi o que observamos do ponto de vista prático nos trabalhos de campo.

Em suma, a burocratização do processo de formatação dos GE acompanhado da rigidez normativa/institucional que muitas vezes a escola assume enquanto espaço do controle e punição impedem a criação de novos espaços de liberdade e esperança que sustentam os princípios democráticos e de luta.

2.7 O Grêmio Estudantil na Secretaria Municipal de Educação – do conceito à prática

O Grêmio Estudantil é a principal entidade representativa dos educandos matriculados na Unidade Escolar. Vale ressaltar que, em sua essência, deve representar os interesses coletivos legitimados através de eleições organizadas pela comunidade escolar.

Segundo Marques (2021, p.15), em seu trabalho sobre a participação do grêmio estudantil na escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais, temos um panorama sobre a origem dos grêmios estudantis, bem como sua definição básica, sendo ela:

(...) entidades de representação e de participação sociopolítica dos alunos da Educação Básica nas escolas. Essas entidades foram construídas em um longo percurso histórico do movimento estudantil secundarista (MES). Durante esse processo, houve muita luta dos estudantes, tanto em torno de temas que interessam à sociedade como um todo, quanto de temas educacionais. (MARQUES, 2021, p.15)

Ou seja, a origem dos Grêmios Estudantis remete de maneira mais enfática para a luta recente pela redemocratização do país, daí a importância dos marcos legais apresentados nos itens anteriores com o enfoque para a Ditadura Militar.

Discordamos da perspectiva do Portal da Educação do Estado de São Paulo (2015, p.2) que define o grêmio como:

(...) colegiado importante na perspectiva da escola cidadã, pois permite o protagonismo juvenil como exercício de cidadania na sociedade, “colaborando para que os jovens tenham maturidade na vida adulta e desde 44 cedo aprendam a discutir e debater, respeitando as tomadas de decisões democraticamente” (SÃO PAULO, 2015, p.2).

A ideia trazida nos remete a perspectiva neoliberal já amplamente criticada no capítulo anterior a partir do conceito de protagonismo, ou seja, de um jovem voltado para o mundo do trabalho precarizado e do mérito individual em detrimento do coletivo e da autonomia para além da esfera do capital.

A efetividade da continuidade do grêmio perpassa pelo desenvolvimento e aprimoramento de territórios que garantam a cidadania e a luta por direitos. Em teoria, o grêmio se mantém através de encontros pré estipulados pelo professor orientador do projeto, na prática, em uma escola ideal que permite a atuação direta, o trabalho se desenvolve de maneira diária, fluída e atemporal. Já, por um outro lado, em uma escola real norteadas por desafios burocráticos e gestão antidemocrática, funciona apenas como instância ilustrativa e inexistente.

Sobre a participação dos estudantes no grêmio estudantil, Marques (2021) enfatiza a questão da construção da cidadania e do trabalho enquanto elementos estruturantes para ressignificar as dimensões sociais e políticas na construção de novas relações de poder no território escolar.

Para além da atuação do grêmio nos múltiplos territórios escolares, as ações deveriam extrapolar os muros escolares e os jovens oportunizariam momentos na construção de uma sociedade mais democrática ou, muitas vezes, menos injusta aos olhares dos mesmos. A partir da implantação do grêmio, legitimado pelas eleições estudantis, se acomodam e participam das reuniões de conselho escolar, associação de pais e mestres, bem como as assembleias estudantis e são nestes espaços de poder que os sonhos e as decepções serão construídos ao longo do tempo.

Grande parte dos grêmios estudantis funcionam a partir da parceria entre a Coordenação Pedagógica, os educandos e o principal documento que orienta a unidade escolar: o PPP. Ao contrário do que se pensa, o ambiente harmônico não rege as principais ações dos gremistas, visto que atuam majoritariamente na resolução de problemáticas do cotidiano, desde a organização de entrada e saída, até reclamações diárias de autoritarismo e descaso da unidade escolar.

Uma chapa representante é eleita bianualmente, pelo voto direto de seus pares distribuído pelos turnos da unidade escolar, envolvendo desde os alunos do Ensino Fundamental I, perpassando pelo Fundamental II e, caso houver, pela Educação de Jovens e Adultos. Os educandos são distribuídos em diretorias e as chapas vencedoras variam de acordo com as seguintes funções e atribuições:

Tabela 2: Funções e Atribuições do Grêmio Estudantil

Função		Atribuições
1	Presidente	• Representar o Grêmio dentro da Escola e fora dela; • Convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias do Grêmio; • Assinar, juntamente com o Tesoureiro-Geral, os documentos relativos ao movimento financeiro; • Assinar, juntamente com o Secretário-geral, a correspondência oficial do Grêmio; • Representar o Grêmio no Conselho Escolar; • Cumprir e fazer cumprir as normas do presente Estatuto; • Desempenhar as demais funções inerentes a seu cargo.
2	Vice-Presidente	• Auxiliar o Presidente no exercício de suas funções; • Substituir o Presidente nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário e nos casos de vacância do cargo.
3	Secretário-Geral:	• Publicar avisos e convocações de reuniões, divulgar editais e expedir convites; • Lavrar atas das reuniões de Diretoria; • Redigir e assinar com o Presidente a correspondência oficial do Grêmio; • Manter em dia os arquivos da entidade.
4	1º Secretário:	• Auxiliar o Secretário-geral em todas as suas funções e assumir o cargo em caso de vacância do mesmo.
5	Tesoureiro – Geral:	• Ter sob seu controle todos os bens do Grêmio; • Manter em dia a escrituração de todo o movimento financeiro do Grêmio; • Assinar com o Presidente os documentos e balancetes, bem como os relativos à movimentação financeira; • Apresentar, juntamente com o Presidente, a prestação de contas ao Conselho Fiscal.
6	1º Tesoureiro:	• Auxiliar o Tesoureiro-Geral em todas as suas funções, e assumir o cargo em caso de vacância.
7	Diretor Social	• Coordenar o serviço de Relações Públicas do Grêmio; • Organizar os colaboradores de sua Diretoria; • Organizar festas promovidas pelo Grêmio; • Zelar pelo bom relacionamento do Grêmio com os gremistas, com a Escola e com a comunidade.
8	Diretor de Imprensa	• Responder pela comunicação da Diretoria com os sócios e do Grêmio com a comunidade; • Manter os membros do Grêmio informados sobre os fatos de interesse dos estudantes; • Editar o órgão oficial de imprensa do Grêmio; • Escolher os colaboradores para sua Diretoria.
9	Diretor de Esportes	• Coordenar e orientar as atividades esportivas do corpo discente;

		• Incentivar a prática de esportes organizando campeonatos internos; • Escolher os colaboradores de sua Diretoria.
10	Diretor de Cultura	• Promover a realização de conferências, exposições, concursos, recitais, festivais de música e outras atividades de natureza cultural; • Manter relações com entidades culturais; • A organização de grupos musicais, teatrais, etc.; • Escolher os colaboradores de sua Diretoria.
11	Diretor de Saúde e Meio Ambiente	• Promover a realização de palestras, exposições e concursos, sobre saúde e meio ambiente; • Manter relações com entidades de saúde e meio ambiente; Incentivar hábitos de higiene e conservação do ambiente escolar; • Escolher os colaboradores de sua Diretoria.

Fonte: Secretaria Municipal de São Paulo, 2019.

É importante frisar que do ponto de vista prático, ao analisar as atividades dos gremistas, a estrutura hierárquica e normativa se rompe e as funções são muitas vezes disruptivas que vão para além dos cargos estipulados em portarias e decretos de SME. Percebemos que, ao longo do estudo de caso, muitas vezes havia apenas dois elementos marcantes de uma estrutura normativa: a figura da presidente do grêmio “Rosa Luxemburgo” e a elaboração de atas de reunião semanais. É o que vemos ao longo do capítulo 3(três).

2.8 Metodologia de Pesquisa e coleta de dados

No que tange a pesquisa acadêmica em ambiente escolar voltadas para o Ensino regular, mais precisamente no Ensino Fundamental II e Médio, inúmeros desafios são encontrados nas formas de refletir e (re)produzir conhecimentos. Através de um olhar mais aprofundado sobre a temática, a premissa básica envolve a necessidade primordial de se considerar os atores e, conseqüentemente, seus contextos, falas, saberes e fazeres envolvidos no processo de construção dos Grêmios Estudantis.

Para além, os Grêmios Estudantis têm sido foco de alguns estudos na sociologia e pedagogia que, via de regra, demonstram as problemáticas de naturezas diversas na construção e desenvolvimento das ações cotidianas do grêmio. Diante

disso, observamos que, tanto as pesquisas acadêmicas ligadas à Geografia, quanto o próprio desenvolvimento dos projetos na esfera municipal são insatisfatórios no que se refere ao não envolvimento pleno da comunidade universitária e escolar.

Constitucionalmente sabemos que os Grêmios são garantidos e legitimados no município de São Paulo pelo Decreto Nº 58.840 de 2019, no entanto do ponto de vista prático, inúmeros problemas são enfrentados na efetivação do projeto na escola, como a falta de professor na organização das atividades e/ou pior ainda, a falta de educandos na formulação do projeto.

Somados a isso, constata-se o caráter antidemocrático nas postulações do grêmio estudantil, visto que um dos grandes desafios ao longo da tese foi o desenvolvimento de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação através da burocratização/ausência do fornecimento de dados básicos de natureza quantitativa e qualitativa, amparados pelo estacionamento dos projetos durante o período de pandemia, bem como a consolidação do projeto em si na rede que data apenas de do ano de 2019.

A partir destas constatações é possível afirmar que as experiências na esfera municipal, no desenvolvimento dos projetos voltados ao GE, são pormenorizadas. A demanda real por um projeto que atenda de maneira plena e satisfatória por anseios dos educandos se reflete no elevado grau de insatisfação escolar, materializado pelo descaso, pelo abismo invisível entre os professores e gestão escolar em direção aos educandos, bem como o elevado grau de violência e bullying na unidade escolar.

Neste sentido, é imprescindível garantir a territorialização desses sujeitos na escola, com uma metodologia própria de (re)fazer os grêmios, o que implica considerar a formulação de propostas curriculares por parte das esferas de poder local, seja através da SME e/ou pelos agentes diretamente envolvidos na formação da identidade dos educandos atendidos, seus saberes e experiências de mundo, perfis e faixas etárias, com o uso de múltiplas linguagens na garantia de diálogos formativos.

Com o objetivo de dar andamento na tese sobre a atuação dos grêmios estudantis a partir de um estudo caso, procuramos analisar a emancipação juvenil e as novas territorialidades dos Grêmios Estudantis no município de São Paulo a partir de um Estudo de Caso compreendendo os principais impactos da efetiva consolidação

do projeto na rede municipal de ensino, frente às políticas educacionais incipientes e insuficientes para atender as demandas dos educandos.

A metodologia de pesquisa adotada para compreender a dinâmica do grêmio estudantil procurou envolver entrevistas individualizadas em um estudo de caso a partir dos alunos que diretamente estiveram envolvidos com o projeto em diversos momentos desde o nascer do projeto até o presente momento. A ideia das entrevistas individuais é utilizar uma técnica qualitativa de coleta de dados, com a finalidade de obter respostas do indivíduo às questões elaboradas em entrevista.

Entendemos que as entrevistas individuais facilitam o processo de discussão de tópicos específicos com a devida profundidade. Na área da educação, as entrevistas individuais podem oferecer várias vantagens para a pesquisa acadêmica, a partir de Bogdan e Biklen (1997) algumas delas, como:

- Profundidade de insights a partir das percepções, opiniões e experiências dos participantes. Isso é especialmente valioso na pesquisa educacional, onde entender as perspectivas dos alunos, professores ou outros membros da comunidade educacional é fundamental.

- Interações sociais onde os entrevistados revelam suas interações sociais e dinâmicas de grupo que não seriam facilmente capturadas por outros métodos.

- Exploração de temas complexos onde os entrevistados exploram questões sensíveis de maneira abrangente, abordando diferentes ângulos e pontos de vista dentro do grupo.

- Geração de hipóteses onde os entrevistados podem ajudar a gerar hipóteses e questões de pesquisa mais informadas, uma vez que as discussões em grupo podem levar a insights inesperados e a identificação de áreas de interesse que podem não ter sido consideradas anteriormente.

- Feedback rápido onde os entrevistados podem fornecer feedback rápido sobre sua condição de permanência na escola, materiais didáticos, estratégias de ensino, programas educacionais e outros aspectos relevantes da educação.

No entanto, é importante apontar que as entrevistas individuais também têm suas limitações, como a possibilidade de que vozes mais dominantes possam influenciar as discussões e a dificuldade em generalizar os resultados para uma área de abrangência maior. No entanto, como a realidade dos GE ainda é muito recente, consideramos as entrevistas e questionários como eficaz para o processo de coleta

de dados primários (entrevistas) e secundários (questionários obtidos através de aplicação por parte da coordenação pedagógica da unidade escolar).

O trabalho de campo foi realizado em uma EMEF localizada na zona leste do município de São Paulo, mais precisamente no bairro da Mooca. Segundo dados oficiais de SME atualizados em 2023, a escola supracitada conta com 652 alunos regularmente matriculados distribuídos em 10 salas de aulas e 42 servidores (professores, direção e agentes escolares) distribuídos em três turnos de trabalho (manhã, tarde e noite).

A escolha da escola se deu pela aproximação entre o pesquisador e a realidade vigente, visto que ao longo do período de desenvolvimento da tese (4 anos), permitiu-se analisar de maneira mais profunda o modo operante do antes, durante e após a implantação de um grêmio estudantil. Ou seja, no ato de escolha do estudo de caso foi mais notória a percepção de uma realidade em distintos momentos ao passo que o estudo comparativo com diversas unidades escolares inviabilizaria análises mais concretas e aprofundadas, principalmente durante a pandemia de Covid-19 em que as escolas enfrentaram o período de diferentes formas colocando os grêmios estudantis em uma situação *sui generis*.

Vale ressaltar que a análise vai para além da unidade física, procuramos no trabalho de campo reconstituir as histórias de vida dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida.

O trabalho de campo procurou identificar: (a) o perfil escolar dos estudantes que compõem a unidade escolar; (b) o antes, durante e depois da criação do grêmio estudantil na unidade escolar, incluindo seus avanços e retrocessos; (c) o perfil docente da unidade escolar e, finalmente (d) a compreensão dos participantes do grêmio acerca de sua vida pessoal e o papel do grêmio para além da territorialidade da unidade escolar.

A proposta inicial é de conseguir através dos gremistas em momentos de introspecção, informações significativas sobre o papel do grêmio na vida diária da escola e como cada gremista é influenciado por outros em situação de grupo e de que maneira ele próprio influencia o grupo, ou seja, a ideia é verificar e analisar os sentimentos, opiniões e reações que resultam em um novo conhecimento.

Entendemos que a utilização de entrevistas individuais traz como vantagem versatilidade e uma variedade de alternativas para coleta de dados e oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões de indivíduos selecionados.

Para além das entrevistas individuais, dentre as diversas técnicas de coleta de dados conhecidas, optamos pelo questionário. O questionário, a partir de Gil (1999, p.128), pode ser compreendido como:

“a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128)

Assim, nas questões de cunho empírico, utilizamos o questionário como técnica para coletar as informações da realidade escolar, afim de conhecer melhor o perfil dos estudantes, docentes e gestão escolar ao longo do próximo capítulo. Esta técnica foi escolhida por conta de garantir o anonimato, fácil manejo na padronização e uniformidade dos dados.

Optamos por realizar entrevistas abertas⁴ e questionários fechados com três estudantes ex-gremistas e gestor de unidade escolar (EMEI) para avaliar as reais condições dos gremistas, bem como dos professores orientadores no processo e por fim, a percepção da gestão na resolução dos desafios que se colocam presentes no cotidiano escolar.

Por fim, no que tange o procedimento de análise de dados através dos questionários e entrevistas, procuramos realizá-las de maneira combinada por meio da literatura e estudos na área afim de consolidar o conhecimento acerca da territorialização dos grêmios estudantis.

⁴ Ver em Anexo 2 – Roteiro de perguntas para os alunos gremistas.

Capítulo 3: Fronteiras de Exclusão: Estudo de caso – EMEF “Universo Jovem”

Neste último capítulo, buscamos apresentar os resultados tabulados do trabalho de campo, entrevistas e questionários aplicados na unidade escolar. A ideia é realizar uma descrição da escola, seu entorno e identificar o perfil do estudante, do professor e projetos complementares desenvolvidos na unidade escolar.

Para além, refletiremos de maneira crítica sobre as múltiplas realidades que envolvem o processo de construção e resistência de um GE. A ideia é ressaltar os avanços e retrocessos enquanto política educacional institucionalizada pela SME.

3.1 Descrição da escola

O lócus da pesquisa é a escola municipal de Ensino Fundamental EMEF “Universo Jovem”, localizada no bairro da Mooca, conta com três turnos de funcionamento: Manhã: fundamental I regular - do 1º ao 5º ano; Tarde: fundamental II regular - do 6º ao 9º ano e Noite: fundamental II na modalidade EJA regular - da etapa complementar a etapa final. A escola foi inaugurada em 1956, denominada “Escola Isolada da Mooca”, posteriormente foi denominada “Escolas Agrupadas do Centro Educacional da Mooca”, e em 1963 passou a adotar o nome atual.

Apresenta como ambientes de estudo e trabalho as seguintes estruturas: Laboratório de Informática – 01 (um); Quadras – 01 (uma); Rampa – 01 (uma); Salas de aula – 10 (dez); Sala de leitura – 01(uma); sanitário para deficiente – 01(um); e Parque com Playground – 01(um).

A equipe gestora é composta por diretora, 2 (duas) assistentes de direção e 2(duas) coordenadoras pedagógicas, que servem ao ensino fundamental I, II e EJA respectivamente. Fazem parte da equipe de funcionários: 6 (seis) agentes de apoio escolar, 3 (três) serventes de limpeza e 2 (duas) merendeiras de empresas terceirizadas. O corpo docente é composto por 38 (trinta e oito) professores, sendo 32 (trinta e dois) efetivos de cargo e 6 (seis) contratados, incluindo os professores

readaptados ou em módulo. Vale frisar que essa composição pode variar durante o ano letivo vigente.

De acordo com o PPP da unidade, a escola está relativamente equipada após o período pandêmico com kits de multimídia distribuídos pelas salas de aula, alguns em processo de manutenção afim de executar as demandas educacionais cotidianas, possui material pedagógico específico, como mapas, telescópios, papelaria em geral e softwares básicos instalados para o exercício docente. Sobre o material didático, há um déficit em praticamente todas as disciplinas visto que os livros didáticos ainda são datados do ano de 2018 sem a renovação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o que dificulta grande parte do cotidiano escolar sendo inclusive tema de atuação do grêmio estudantil da unidade. Conta ainda com um laboratório de informática, sala de leitura e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), voltado para acompanhamento dos alunos de inclusão no contraturno.

O desenvolvimento da tese de doutorado procurou evidenciar um período específico (2019 a 2022). Neste sentido, vale ressaltar que durante o período não houve mudança na direção e assistência de direção, apenas no quadro das coordenadoras pedagógicas por motivos de concurso público e/ou designação para outras funções.

Por questões éticas decidimos omitir o nome da escola, bem como o nome dos entrevistados por serem menores de idade e pelo próprio sigilo que foi exigido por parte dos docentes e gestão nas respostas dos questionários aplicados.

3.2 Entorno e caracterização da população atendida

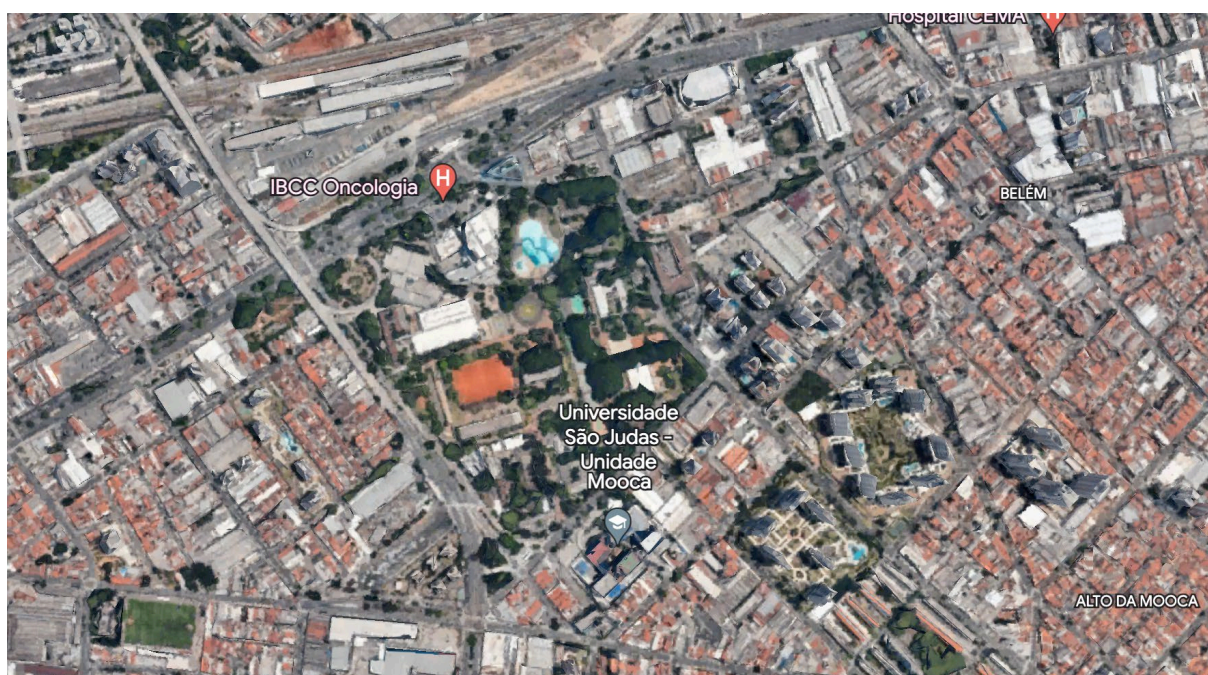
O bairro onde está inserida a escola caracteriza-se como área mista, pois possui tanto moradias, como grande quantidade de atividades comerciais e de serviços. Há nas proximidades cortiços antigos, vilas e sobrados onde atende uma população idosa, em sua maioria, de origem italiana e de comunidades de origem boliviana e que, atualmente percebe-se o aumento na construção de prédios de luxo. As atividades comerciais que predominam são desde pizzarias, restaurantes, hipermercados, cabeleireiros, e outros serviços na área de cosméticos e saúde e etc. No entorno, encontram-se também, Universidades (São Judas e Anhembí-Morumbi) que desenvolvem na UE parcerias de atendimento aos estudantes, Escolas Técnicas

como a ETEC Camargo Aranha, a EMEBS Neusa Basseto, as EMEIs Marcílio Dias e Almirante Tamandaré, o Centro de Educação Infantil (CEI) Mooca e Centros Culturais. Centros de acolhimento, como o Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) Mooca e Brás, Arsenal da Esperança, que atendem alguns dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos.

A escola está inserida dentro de um parque municipal que contém inúmeros equipamentos de saúde, lazer, esporte e cultura, como: uma Unidade Básica de Saúde (UBS), quadras esportivas, piscina, ginásio de esporte e uma biblioteca municipal (Biblioteca Affonso Taunay). Tais equipamentos eram utilizados pela escola direta ou indiretamente antes da pandemia.

No contexto atual, a escola tem mantido as parcerias com os equipamentos do entorno da escola, sobretudo a Biblioteca Affonso Taunay e a UBS com o auxílio nas orientações referentes as questões sanitárias e de saúde, bem como com o atendimento de estudantes e/ou funcionários quando necessário.

Figura 2: Imagem de satélite do entorno da EMEF “Universo Jovem”



Fonte: Google Earth (2023).

A EMEF “Universo Jovem”, está localizada em um parque municipal com vários equipamentos sociais que merecem inter-relação, como biblioteca, Posto de Saúde, Centros de Atenção Psicossocial (CAPSI), Associação de Assistência a Criança com

Deficiência (AACD) e outros. Os dados da caracterização da Escola apontam para uma grande diversidade cultural, social e econômica, pois a nossa escola atende, além do contingente de paulistanos e nordestinos, originários de outros países, sobretudo, bolivianos, sírios, africanos e seus descendentes.

No primeiro semestre de 2019 foi realizada um levantamento de dados através de contatos com a secretaria escolar com base nas certidões de nascimento dos alunos que mostrou que a escola possui 58 (cinquenta e oito) alunos imigrantes, nascidos fora do país, em seus três turnos de funcionamento, sendo que as origens dos estudantes são dos países: Angola, Argentina, Bolívia, Equador, Estados Unidos, Guiné Bissau, Líbano, Líbia, Paraguai, República Guiana e Síria. A maioria dos alunos são bolivianos, seguidos por argentinos e equatorianos.

A população atendida, em sua maioria, é constituída de famílias chefiadas por mulheres, aproximadamente 40%, famílias nucleares corresponde a 35% e os outros 25% são grupos bem variados, alunos cuidados por avós, tios e outros. O nível socioeconômico familiar da maioria varia entre 1 e 5 salários mínimos. No caso dos pais bolivianos, a maioria exerce a profissão de costureiros e outros trabalham informalmente na “Feira da Madrugada”. Percebemos que os pais não possuem o hábito de sair com os filhos no que diz respeito às atividades culturais oferecidas pela cidade. Os poucos que comentam sobre atividades de lazer falam da visita a parentes ou ida ao Parque do Ibirapuera ou ao Shopping Tatuapé ou Center Norte.

Em 2017, a EMEF aderiu ao Programa Portas Abertas - Projeto Português para Imigrantes que teve como público alvo os estrangeiros, descendentes de estrangeiros e pessoas em situação de refúgio. Entre as nacionalidades e diferentes culturas atendidas estão bolivianos, venezuelanos, africanos e sírios. Em 2020, a EMEF deu continuidade ao Projeto criando uma turma de nível médio (Módulo III –Avançado- alunos que já participaram de fases anteriores), que devido a pandemia foi atendida apenas de forma remota. Mas no primeiro semestre de 2022 não houve interesse por parte dos professores, conforme consulta inicial, portanto não houve a continuidade do projeto, o que consideramos um enorme retrocesso diante do mapeamento da realidade que se apresenta no entorno da unidade escolar.

A escola atende uma quantidade significativa de educandos com deficiência. Alguns são matriculados por residirem nas proximidades do território, enquanto

outros, que residem em outros bairros, são atendidos na AACD e CAPSI, ambos equipamentos instalados no Parque da Mooca e devido ao deslocamento e preferência optaram pela nossa Unidade Educacional. Além de frequentarem as salas regulares, esses educandos são atendidos por educadoras da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) em atendimento no contraturno.

Na última pesquisa escrita realizada na escola em 2018 sobre o perfil da comunidade, os pais consideraram a escola: 15% Ótima, 75% Boa e 9% Regular e 1% Péssima. Muitos apontam a necessidade dos educadores serem mais rígidos, darem advertência aos educandos que não cumprem as tarefas e apontaram a necessidade e importância de mais lições de casa. Em 2019 também, os resultados dos questionários da prova São Paulo da família e dos estudantes retrata que eles gostam da escola e que a escola é valorizada pela comunidade. As famílias indicaram que as lições de casa são passadas sempre ou algumas vezes, relatam que sempre tem reuniões de pais e que são informados sobre o planejamento da escola.

Em 2020, segundo o questionário online no mês de abril que a gestão fez com a comunidade sobre a quarentena, que obteve 234 (duzentas e trinta e quatro pessoas) respostas, os responsáveis em sua maioria têm ensino médio completo (34,6%), o que permite que auxiliem os filhos em suas atividades escolares. Sobre o período da quarentena muitos dos estudantes apontaram, como atividade que mais fizeram, “assistir TV” (68,8%), seguido por “estudar” (60,7%). De fato, percebemos que muitos estudantes conseguiram o acesso ao Google Sala de Aula, cerca de 60% dos estudantes, mas para aqueles estudantes que não tinham acesso à internet ou aos equipamentos para acessar a plataforma muitos relataram assistir pela TV as vídeos aulas do Centro de Mídias da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (SEDUCSP). Os cadernos Trilhas, volume 1 e 2, foram entregues para a maioria dos estudantes, cerca de 60% dos estudantes, bem como atividades impressas foram entregues aos estudantes, de forma a atender, sobretudo aqueles que não conseguiam acessar a plataforma Google Sala de Aula.

No entanto, no questionário online alguns responsáveis (18,4%) relataram não ter recebido pelos correios o caderno Trilhas volume 1, material didático ofertado pela SME. Sobre as formas de acesso online, muitos estudantes, conforme o questionário online, disseram possuir um ou mais de um celular e utilizar essa forma para o acesso da plataforma Google Sala de Aula (82,9%). Além disso, a maioria disse possuir

internet Wi-Fi (84,2 %). Com relação às dificuldades de acesso a maioria dos estudantes apontaram no questionário que a maior dificuldade no ensino remoto é com relação a organização do tempo (44%), bem como com relação às distrações online como redes sociais e jogos online (33,3%). Alguns estudantes também disseram ter um pouco de dificuldade na compreensão das atividades por causa da língua (19,2%), muitos relatam utilizar a língua espanhola em casa. Muitos destes apontamentos nortearam as nossas ações no ano de 2021 no ensino remoto e presencial.

Apesar das estratégias e ações realizadas por meio das plataformas de comunicação, a escola teve dificuldades de comunicação com alguns responsáveis e/ou estudantes. Muitos alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que residiam em abrigos saíram dos mesmos e os responsáveis dos abrigos, ao serem contactados por telefone, não sabiam informar onde os alunos estavam. Muitos alunos da EJA também encontraram dificuldades de acesso à plataforma e aos equipamentos tecnológicos para o acompanhamento dos professores.

No ensino fundamental regular também tem muitos alunos, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, que os responsáveis precisavam auxiliar no acesso às atividades online, mas muitas famílias encontraram dificuldades por falta de acesso à internet e por falta de equipamentos para comunicação (celular ou computador). Há algumas famílias também, em situação de vulnerabilidade, que a escola teve dificuldades de contato, assim tiveram que muitas vezes recorrer a um contato com outro responsável vizinho que passava o recado aos demais. Também foi muito utilizado o contato por meio de telefone e por meio de WhatsApp feito pelos docentes com as famílias.

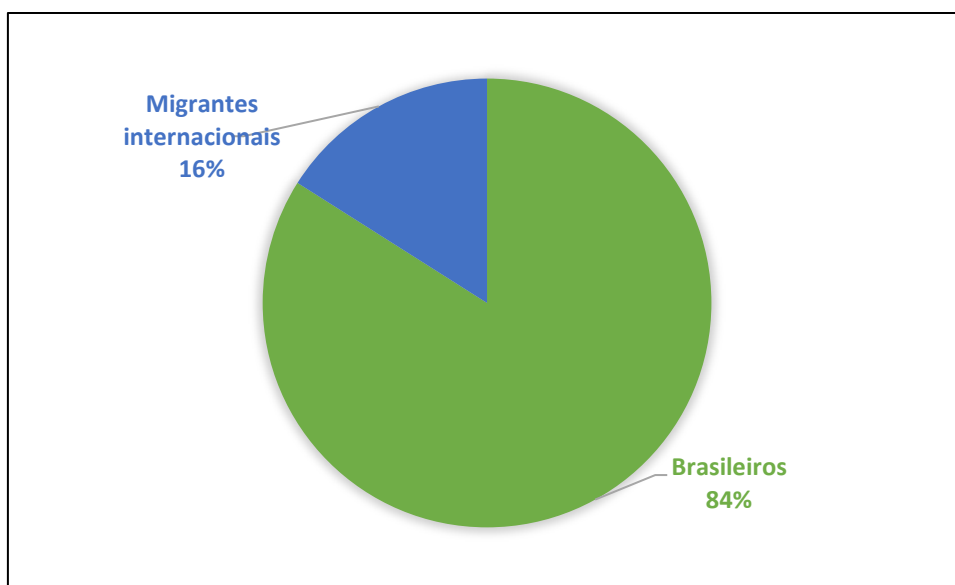
3.3 Mapeamento da Nacionalidade dos estudantes da Unidade Educacional em 2022

Ao término do ano de 2022, foi realizado junto a gestão escolar e com apoio dos professores em Conselho de Classe um questionário para traçar as nacionalidades dos estudantes na Unidade Educacional. Foi importante a ideia de trazer esse mapeamento por conta da presidente do GE da unidade é de origem boliviana, o que consideramos relevante para a construção da tese. A ideia é

identificar o perfil dos estudantes afim de contextualizar as ações, intencionalidades e perspectivas de atuação do GE.

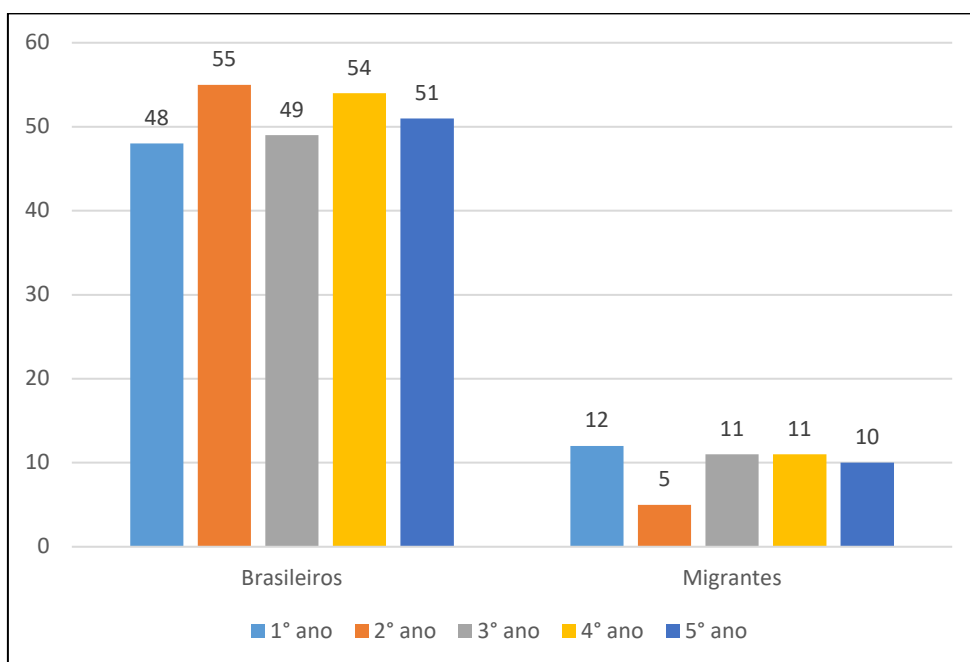
Seguem abaixo os gráficos obtidos na pesquisa:

Gráfico 1: Porcentagem de estudantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade – 2022.



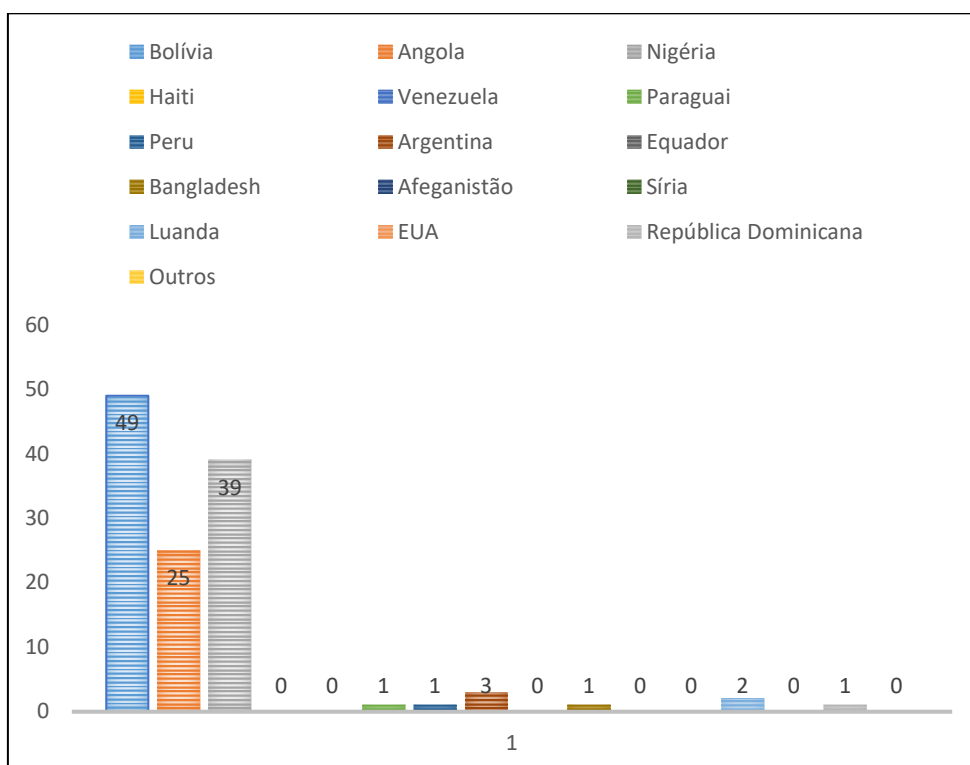
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 2: Número de estudantes brasileiros e migrantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade – 2022.



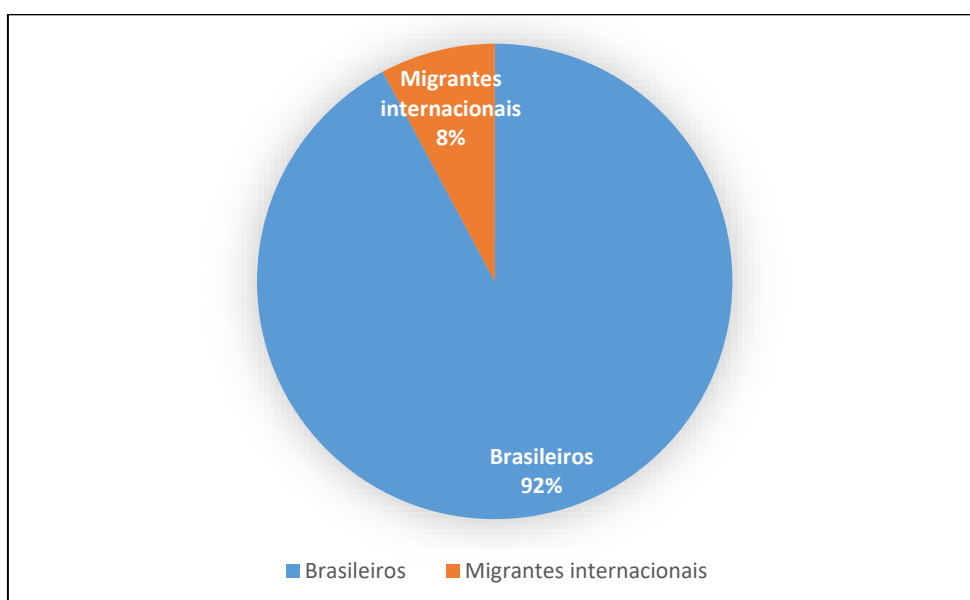
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 3: Países de Origem dos Estudantes Migrantes do Ensino Fundamental I segundo sua nacionalidade – 2022.



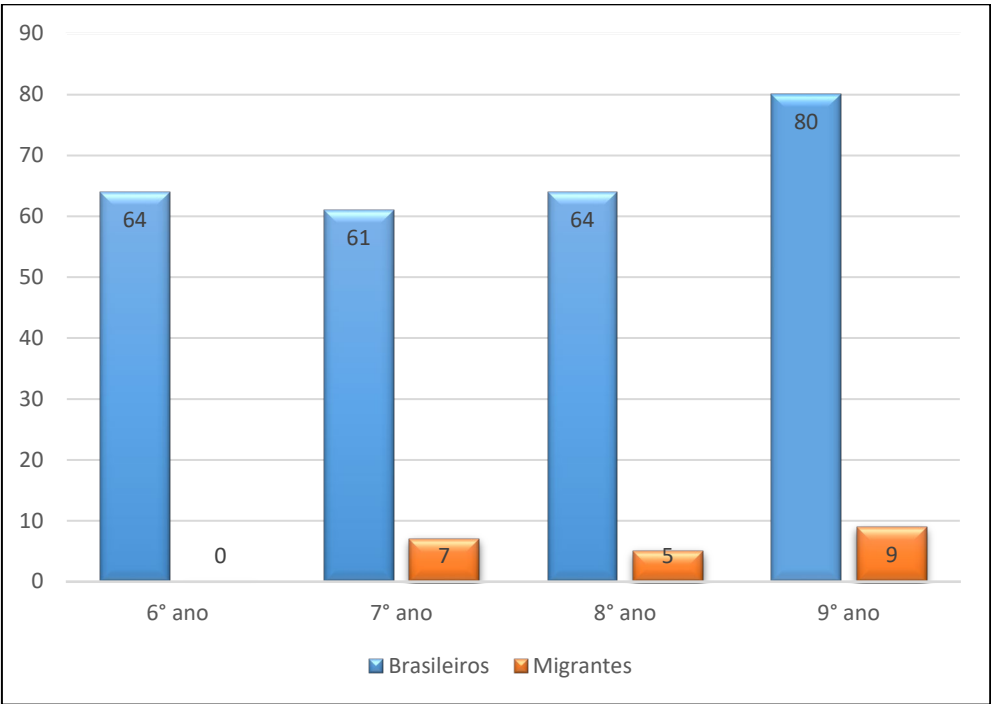
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 4: Porcentagem de estudantes do Ensino Fundamental II segundo sua nacionalidade – 2022.



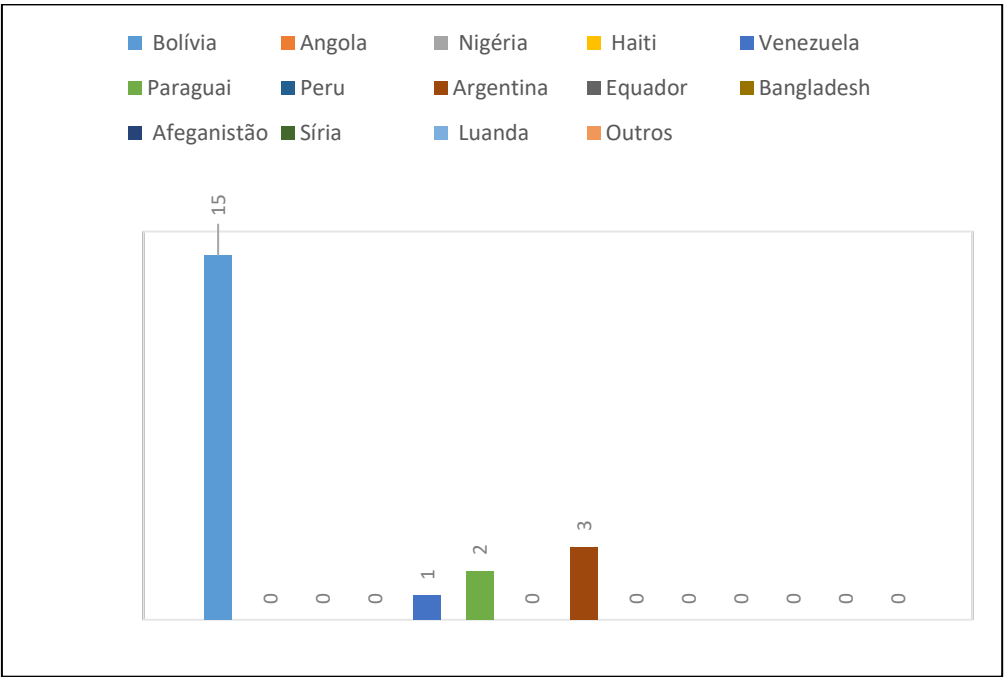
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 5: Número de estudantes brasileiros e migrantes do Ensino Fundamental II segundo sua nacionalidade – 2022.



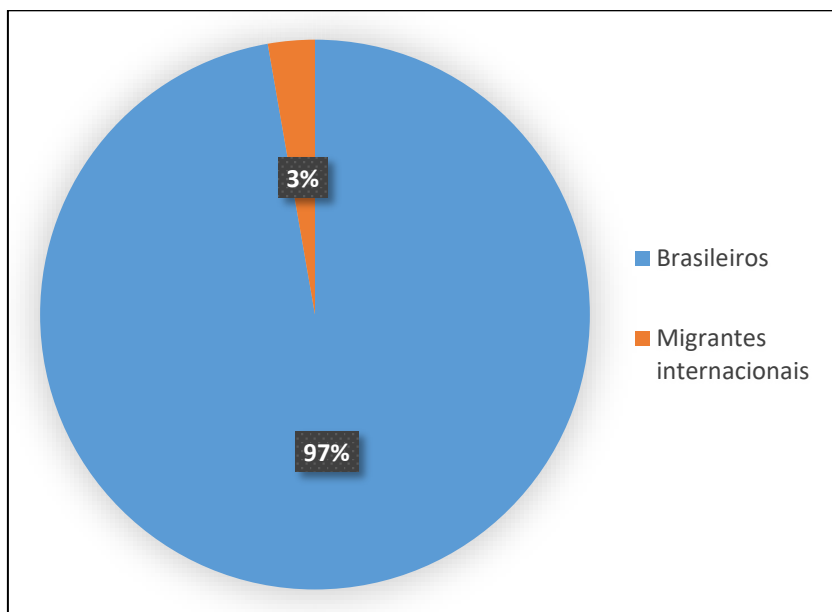
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 6: Países de Origem dos Estudantes Migrantes do Ensino Fundamental II segundo sua nacionalidade – 2022.



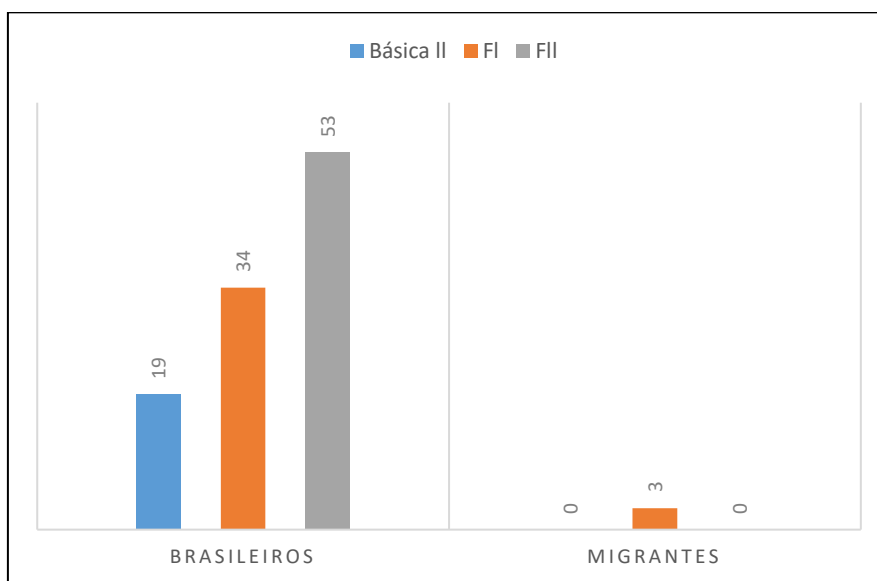
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 7: Porcentagem de estudantes da EJA segundo sua nacionalidade – 2022.



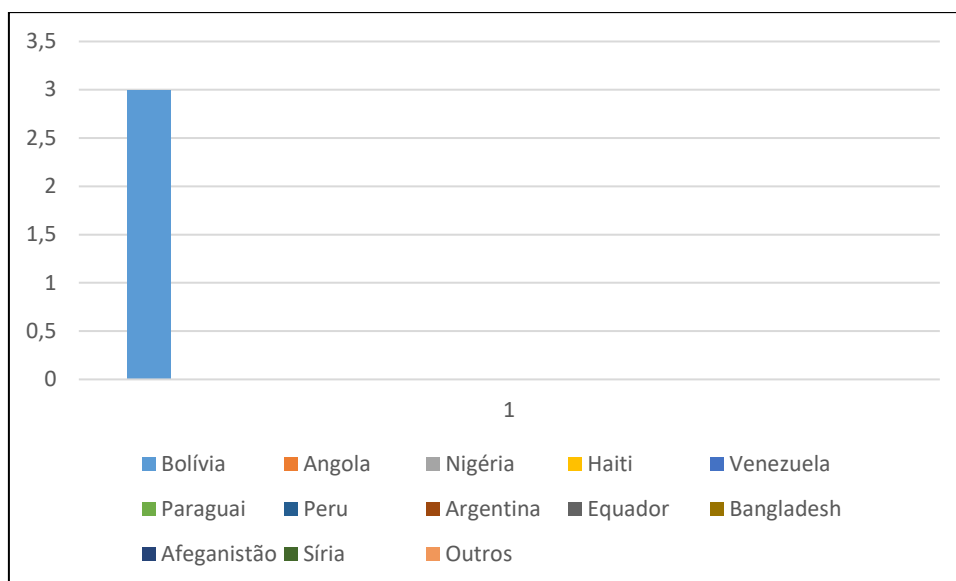
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 8: Número de estudantes brasileiros e migrantes da EJA segundo sua nacionalidade – 2022.



Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 9: Países de Origem dos Estudantes Migrantes da EJA segundo sua nacionalidade – 2022.



Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

A partir dos gráficos apresentados acima, é possível aferir na representatividade da população boliviana que se faz presente na unidade escolar, independente do período analisado. Isso se deve a proximidade da escola com bairros comerciais e têxteis em São Paulo, como Brás, Belenzinho, Pari e Jardim Brasil.

Sobre a temática, Oliveira (2017) realiza um artigo de suma importância no sentido de trazer a importância da investigação dos estudantes descendentes de bolivianos utilizando dados teóricos e empíricos da EMEF supracitada na referida tese. Através de questionários aplicados na unidade escolar, a pesquisa demonstra através de um universo demarcado por 28 (vinte e oito) alunos do Ensino Fundamental I e II que a média de pessoas que moram na mesma casa em que os foi de 6.2 pessoas.

Caracterizados por viverem em famílias numerosas, grande parte dos estudantes declararam que as mães e os pais exercem, em sua maioria, a profissão de vendedoras na feira da madrugada do Brás. No que tange a profissão dos pais, a grande maioria declarou que exercem a profissão de costureiro.

Ainda sob o estudo de Oliveira (2017), não é claro para os estudantes o real motivo para a migração dos pais para o Brasil, no entanto, a busca por melhores condições de vida, mundo do trabalho e férias que acabaram se prolongando

orbitaram o universo das respostas. Outro fato importante é a preservação do idioma fora do ambiente escolar, já que parcela significativa dos estudantes declarou que falam espanhol em casa com a família. Por fim, a relação entre os estudantes e a comunidade escolar, em sua maioria, classificaram como boa e quatro alunos ressaltaram a questão do bullying.

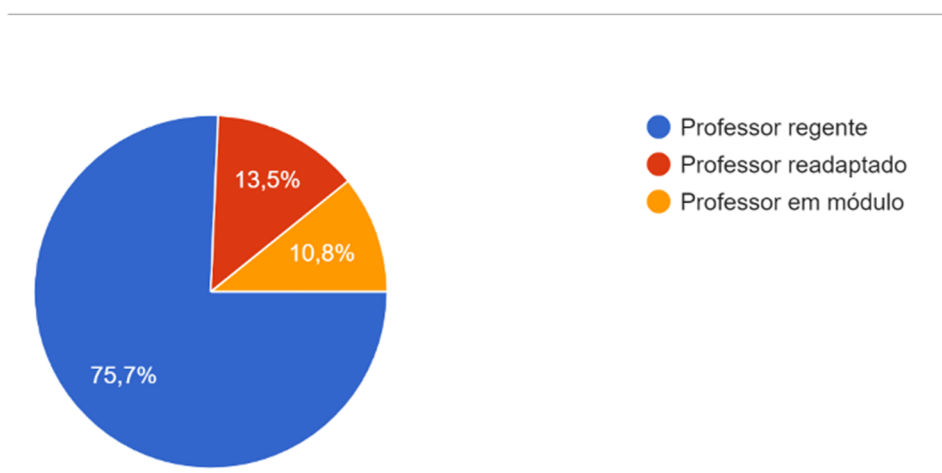
Para além do universo da pesquisa de Oliveira (2017), observamos em trabalho de campo que grande parte dos alunos descendentes de bolivianos são introspectivos, com bom desempenho escolar a baixa participação em sala de aula. Daí o grêmio estudantil se fez fundamental na realidade escolar para de fato criar a representatividade esperada com a aluna Rosa Luxemburgo e com um dos membros gremistas – Maradona, com descendência boliviana.

3.4. Mapeamento do perfil dos docentes da Unidade Educacional em 2022

Ao término do ano de 2022, foi realizado um questionário por meio do Google Formulário afim de traçarmos o Perfil do Corpo Docente que atua na Unidade Educacional. Esses dados servirão de subsídios para analisarmos em que condições o grêmio estudantil se consolidou na escola.

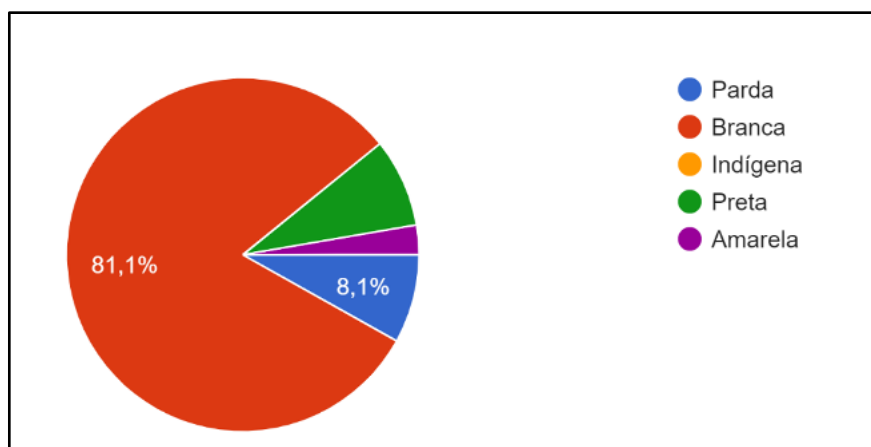
Seguem abaixo os gráficos obtidos na pesquisa:

Gráfico 10: Cargo/Função dos docentes na unidade escolar em 2022.



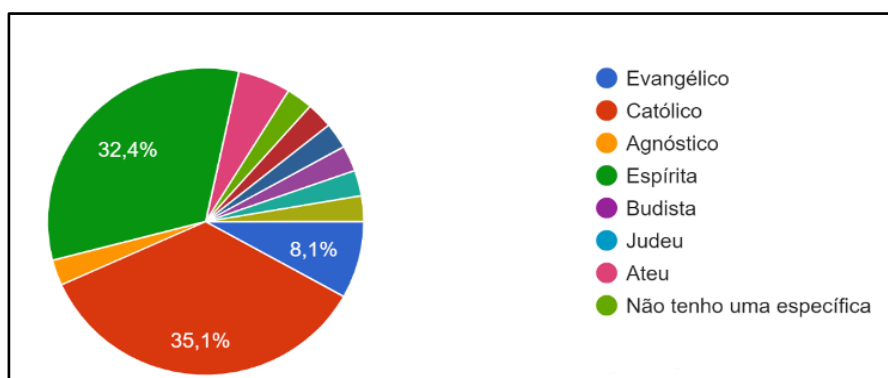
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 11: Cor ou raça segundo o IBGE dos docentes na unidade escolar em 2022.



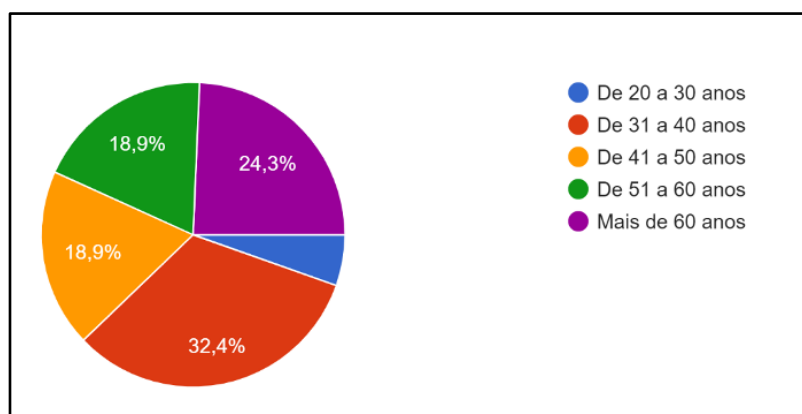
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 12: Religião dos docentes na unidade escolar em 2022.



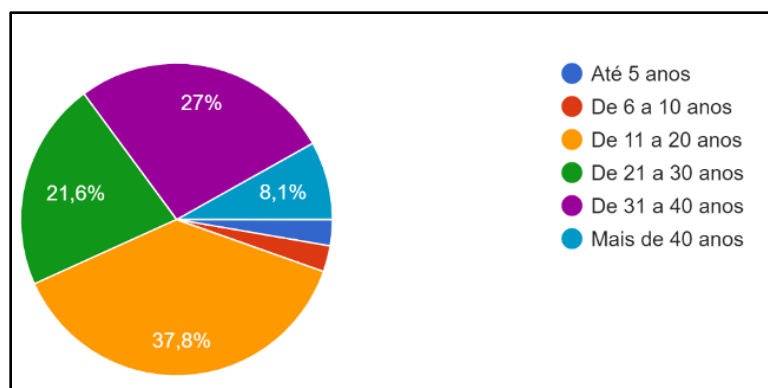
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 13: Faixa Etária dos docentes na unidade escolar em 2022.



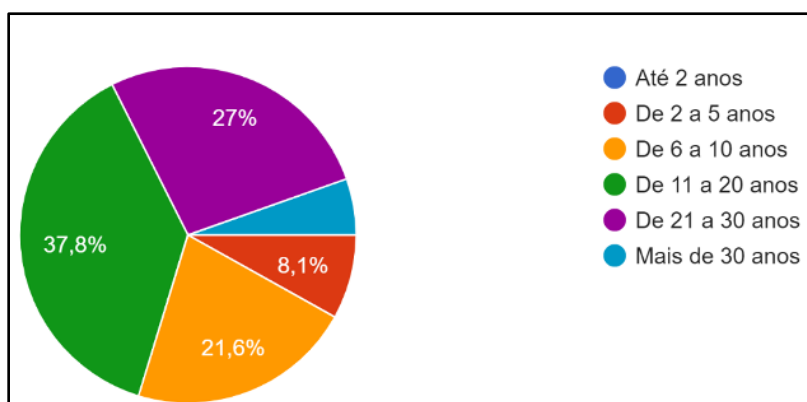
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 14: Tempo de Docência – incluindo outras redes de ensino dos docentes na unidade escolar em 2022.



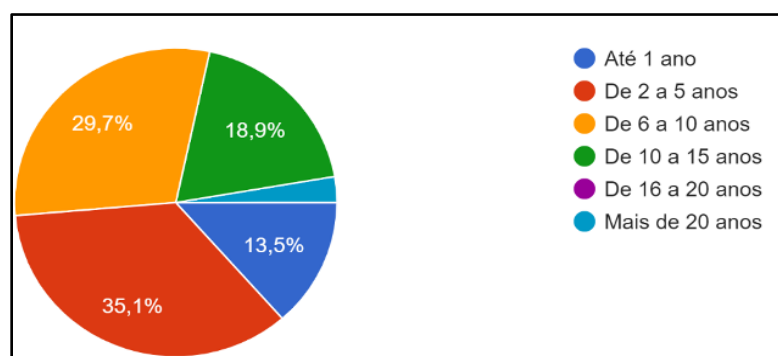
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 15: Tempo de Docência na Rede Municipal de São Paulo dos docentes na unidade escolar em 2022.



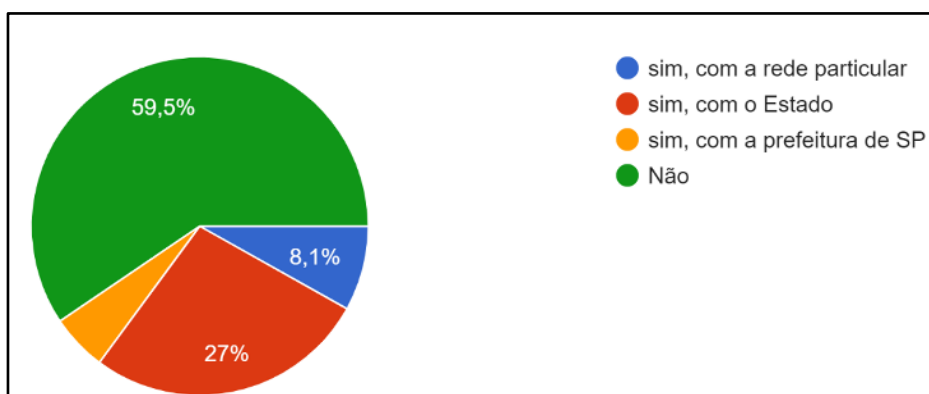
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 16: Tempo de Docência na EMEF “Universo Jovem” em 2022.



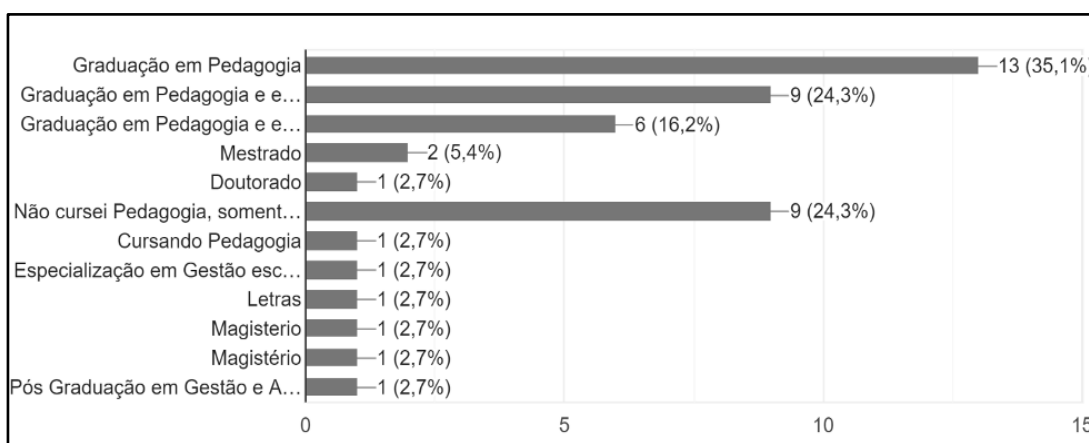
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 17: Acúmulo de cargo/função dos docentes na unidade escolar em 2022.



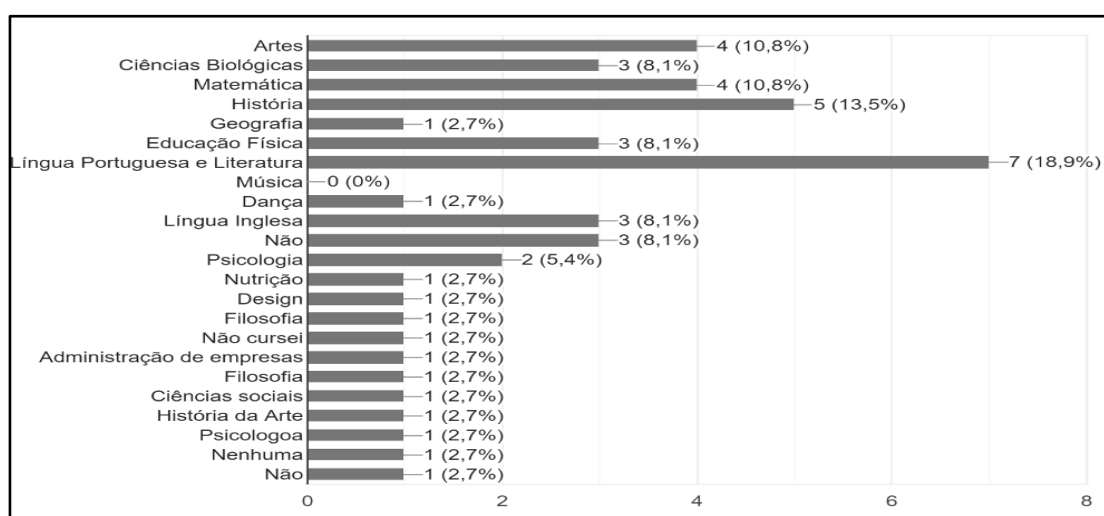
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 18: Formação profissional dos docentes na unidade escolar em 2022.



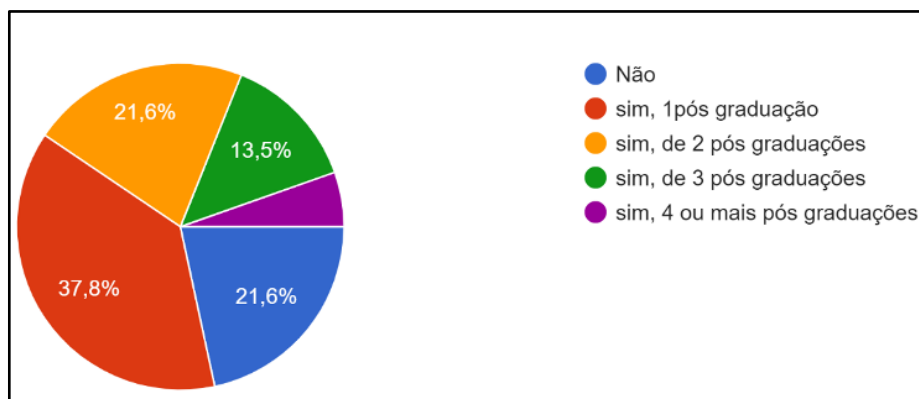
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 19: Formação complementar para além da graduação inicial dos docentes na unidade escolar em 2022.



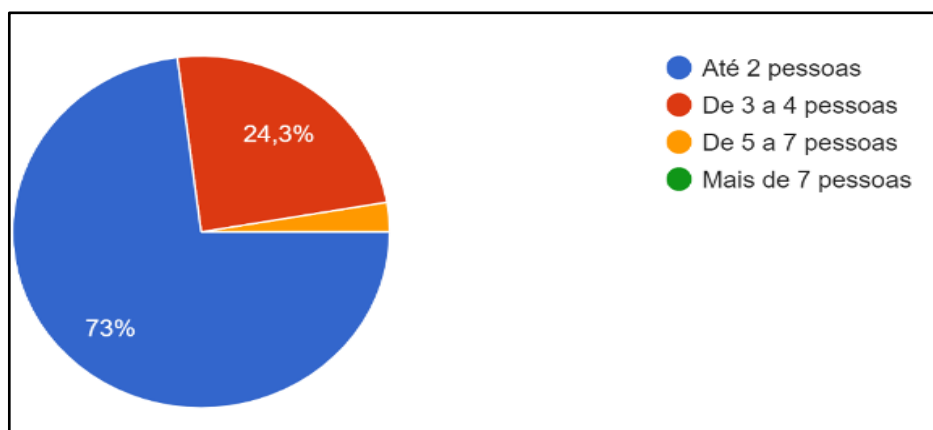
Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 20: Pós Graduação Latu Senso dos docentes na unidade escolar em 2022.



Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Gráfico 21: Número de pessoas que moram na residência dos docentes na unidade escolar em 2022.



Fonte: Trabalho de Campo, 2022.

Ao analisarmos os gráficos referentes ao perfil dos professores da escola, observamos que a maioria é regente (75,7%), cor ou raça predominante branca (81,1%), católicos (35,1%) e espírita (32,4%) em sua maioria e distribuídos em diversas faixas etárias, variando de 20 a 73 anos de idade.

No que tange ao tempo de magistério total e na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), a maioria se encontra de 11 a 20 anos (37,8%) e de 31 a 40 anos (27%). Quando analisamos o tempo de docência na unidade escolar, 35,1% dos professores estão de 2 a 5 anos seguidos por 29,7% que estão entre 6 e 10 anos na unidade escolar.

Sobre o acúmulo de cargo/função, 59,6% dos professores não acumulam seguido por 27% que acumulam com o Estado. Sobre a formação profissional, 34 docentes possuem ensino superior completo incluindo o antigo magistério, 2 professores possuem mestrado acadêmico e 1 professor possui doutorado. Sobre a pós graduação *Latu Senso*, 78,4% dos professores possuem ao menos uma pós graduação em seu currículo. Por fim, no que tange a vida pessoal, 73% diz que além de si moram com no máximo duas pessoas.

Com relação ao regime de contratação, percebemos o aumento de profissionais para o exercício da função de Professor de Ensino Fundamental II e Médio com prazo limitado de 12 meses de contratação, ou seja, há um projeto vigente de arrocho financeiro por parte da SME, o que inviabiliza a renovação do quadro docente através de novos concursos públicos. No caso dos professores admitidos em caráter temporário, se dividem em várias escolas e podem parar de atuar a qualquer momento diante de uma situação de vulnerabilidade como licenças médicas ou atividades grevistas. Ao final, esses profissionais acabam tendo um envolvimento limitado na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, não criando assim vínculos mais próximos à comunidade escolar, inviabilizando inclusive a territorialização do grêmio estudantil.

3.5. Projetos Complementares realizados no Contraturno

Garantidas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), as atividades extraescolares, assim denominadas na LDB, ao nosso ver, devem ser renomeadas para atender e contemplar o real sentido das mesmas afim de garantir com que estes projetos de fato incorporem no currículo escolar a priori e posteriormente, a rotina dos estudantes de maneira significativa, daí advém a denominação “Projetos Complementares”. Eles têm como objetivo motivar e permitir aos educandos, ampliar seus conhecimentos e desenvolver suas potencialidades, competências em complemento da formação escolar e contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas, sociais e culturais em todos os Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e EJA e ampliar o tempo de permanência do educando na escola.

Entendemos que a Equipe de Gestores e Docentes da EMEF deve, ou melhor deveria incluir este componente em sua ação pedagógica através de atividades interdisciplinares contidas nos Planejamentos Anuais ou Semestrais dos docentes a fim de que se fortaleça a articulação entre as disciplinas e contribua para o desenvolvimento e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Posto isso, segue os projetos na escola para além do Grêmio Estudantil:

- Fortalecimento das Aprendizagens (Português, Matemática e Ciências);
- Ginástica para todos;
- Projeto ETEC;
- Projeto Jogos de Tabuleiro;
- Academia Estudantil de Letras (AEL);
- Teatro.

Dos projetos supracitados vale frisar que apenas o Ginástica para Todos se apresenta como novidade para o ano de 2023. A partir do exposto, ao analisarmos os projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar ao longo dos trabalhos de campo para além do Grêmio Estudantil, percebemos um grande esforço por parte dos docentes afim de garantir que eles (re)existam diante das adversidades apontadas pela burocracia exigida pela SME, como anuências, correções pormenorizadas e idas e vindas da supervisão escolar, o que corrobora para o atraso na implementação e manutenção de projetos que já foram consolidados pela comunidade escolar ao longo do tempo; incorporação salarial do tempo de trabalho dos docentes ao longo do ano letivo e, finalmente a manutenção e o engajamento dos estudantes diante daquilo que foi e que virá a ser construído de maneira coletiva.

Ou seja, concluímos neste item que, com pesar o GE enquanto projeto institucionalizado enfrenta os mesmos desafios que outros impostos pela burocracia normatizada pela prefeitura, o que condiciona a continuidade e a existência dos mesmos, independente do engajamento docente e discente.

3.6 Entrevistas

Entrevista com Rosa Luxemburgo em 10 de abril de 2023.

Rosa Luxemburgo, primeira presidente do GE da EMEF “Universo Jovem”, concordou em deixar-me entrevistá-la para a minha pesquisa. Aproveitou o momento para visitar a escola, matar a saudade e fazer uma breve fala para as turmas de 9ºano já que recentemente foi aprovada no curso de Eventos na ETEC e a pedido do professor, foi incentivar a turma do ano subsequente a enfrentar os vestibulinhos para o Ensino Médio. Às 14 horas do mesmo dia, na sala da coordenação, entre abraços e interrupções por parte da rotina escolar, respondeu algumas perguntas sobre sua vida pessoal, educação, grêmio estudantil e futuro. Abaixo elencamos os principais trechos:

E: Rosa Luxemburgo, tudo bem? Queria falar com você um pouquinho sobre sua vida, você nasceu em São Paulo?

RL: Bom, minha origem é lá da Bolívia e da Espanha, aí meus avós vieram e é tudo misturado, só que eu não tenho nenhum vínculo com a Bolívia, eu só nasci lá e vim pra cá muito pequena.

E: Ah que legal! Eu não sabia que você tinha nascido lá!

RL: Eu nasci lá, mas passei minha vida inteira aqui, não tenho nada a ver com a cultura de lá.

E: E você tem irmãos? mora com quem?

RL: Tenho 5 irmãs, sou a mais velha, 3 nasceram aqui e eu e minha irmã nascemos na Bolívia, moro em duas casas, pois meus pais são separados.

E: E você estuda hoje?

RL: Sim, estou no primeiro ano do ensino médio na ETEC Belém no curso de Eventos.

E: E como você avalia seu desempenho escolar ao longo da vida?

*RL: Desde a EMEI, minha mãe sempre me cobrou pesado, com 5 aninhos ela me obrigava a ler, foi isso até o sexto ano. **Aí teve a pandemia, foi um negócio que me prejudicou muito**, que após um tempo fui deixando de lado e como foi todo mundo passando, eu acabei desenganando da escola, aí quando acabou voltei para o 8ºano e tive muitas dificuldades. Só no 9ºano recuperei meu rendimento e voltei focada para a ETEC.*

E: Eu lembro desta fase do 8ºano que você estava revoltada com a escola!

RL: Eu não quero nem lembrar desta fase! Agora eu tenho que estudar, já que meus colegas de sala da ETEC são muito estudiosos, então tenho que acompanhar.

E: E como decidiu pelo curso de Eventos na ETEC?

RL: Olha, eu não tava botando muita fé em entrar na ETEC, então escolhi um curso menos concorrido, só que aí cheguei na prova e achei muito fácil! Deveria ter escolhido Nutrição ou Informática.

E: E qual disciplina você mais gosta e a que você tem menos gosta?

RL: Eu não gosto muito de Matemática e adoro História e Geografia.

E: Fora a ETEC, você trabalha? Quais são as suas atividades?

RL: **Eu vou fazendo várias coisas, no começo do ano tava trabalhando no shopping para pagar um curso de Terapia Holística!**

E: Terapia Holística?

RL: Sim, mas tive que largar porque não estava conseguindo estudar de manhã, trabalhar a tarde e estudar a noite. Chegava muito tarde em casa.

E o Grêmio, como surgiu na sua vida?

RL: Então como foi o primeiro grêmio da escola, bombou demais no período da tarde! Eu lembro que a galera se empolgou e eu acabei me inscrevendo!

E: E como você desenvolveu esta liderança já que foi a primeira presidente do grêmio da escola?

RL: É, foi muito difícil na verdade! Eu vi que a minha chapa tava precisando de ordem e eu me candidatei, porque ninguém queria ser presidente e eu gostava muito de organizar as coisas. Aí eu organizei, e eu chegava na escola e tava muito focada em ganhar, ganhar, ganhar! Aí pensei, o povo da tarde não tava muito fácil de ganhar, eu tenho que focar nos outros alvos, manha e noite e foi isso que eu fiz.

E: E durante a sua gestão qual momento foi mais marcante para você? Positivo e negativo?

RL: **O momento mais difícil foram as eleições, eu tava muito sob pressão, eu acho que foi a maior prova de mostrar o que eu sabia fazer na minha vida!** Eu achei que ia perder, e o momento bom foi o todo em si, a gente discutia ideias, a gente participava realmente e as brincadeiras que a gente fazia.

E: E como você acha que o grêmio contribui para a sua vida, para sua autonomia?

RL: Foi um negócio que me marcou, tipo assim, **porque vi que batalhei e consegui, se eu me dedicasse, eu ia conseguir alguma coisa, tinha potencial de liderar algumas coisas, organizar as pessoas, aí nisso percebi um talento.**

E: E a escola pública?

RL: O conceito é muito legal, já que é para todo mundo, aprendi a lidar com muitas pessoas diferentes. E aqui na escola todo mundo é de boa, eu gosto muito da comida, eu sinto falta da comida! A comida é de qualidade, eu lembro da greve que fizemos da bolacha com sal.

E: Greve? Bolacha com sal?

RL: Sim, você não lembra? Fizemos em 2019 quando cortaram a água da escola e organizamos o movimento e fomos na subprefeitura, veio até repórter aqui!

E: Eu lembro dessa história!

RL: Na minha escola de hoje, a comida é muito pior. Além disso, os professores daqui são excelentes, a gestão se preocupa muito com os alunos.

E: E pra fechar, qual o seu sonho? O que você pretende fazer?

RL: **É um negócio que eu fico preocupada, só sei que eu não quero viver uma vida normal, sabe? Só trabalhar, trabalhar, trabalhar.** Quero focar na questão de ser terapeuta para conseguir ajudar as pessoas. Eu gosto de ajudar as pessoas, dando conselhos, palestras, essas coisas, aí eu quero muito focar nisso, primeiro focar em mim. E

estando bem, consigo ajudar os outros, eu quero também focar nos investimentos, quero ficar bem financeiramente para me lancar na vida.

E: E faculdade você tem ideia?

RL: Não tenho interesse!

E: Então é isso Rosa Luxemburgo, muito obrigado e encerramos a entrevista.

RL: De nada!

Após o término da entrevista, Rosa Luxemburgo me pergunta se o horário do intervalo está próximo já que queria aproveitar a almoçar por ali. Disse que deveria perguntar para a gestão e assim foi, aproveitou a tarde e matou a saudade de todos, realizou a entrevista e saiu de barriga cheia.

Posto isso, inúmeras indagações e questionamentos nortearam o desenrolar da tese diante das dimensões que se inter cruzam, a questão da atuação política e a esfera do privado marcada pelas inúmeras vulnerabilidades apresentadas ao longo da entrevista.

Como a primeira presidente do grêmio estudantil, a jovem que agora conta com 15 anos se depara com o cargo em 2019 aos 12 (doze) anos, em meio ao 6º ano do Ensino Fundamental II. De origem boliviana, enfrenta tudo e todos para demarcar território em um bairro tradicional de São Paulo, notadamente marcado pela colonização italiana.

Com origem humilde e histórico familiar complexo, a mais velha de 5 irmãs agora enfrenta o desafio de conquistar os votos de uma comunidade escolar exigente e cansada de promessas. Notadamente enfraquecida no processo eleitoral no período em que estuda, resolve incluir a EJA no foco do debate ao trazer o período noturno para o jogo. Daí, a partir da troca de experiências, ganha maturidade no processo e fatura as eleições. Apenas mais uma batalha diária vencida, mal sabia ela que inúmeras outras seriam travadas dali em diante.

Próprio do adolescente, passou por inúmeras crises de representativa de que ao longo da pandemia se acentuaram diante do distanciamento social e tecnológico que norteava sua vida, já que abandonou os estudos on-line e seguiu o triste fluxo dos estudantes de escola pública durante a Covid-19.

Como dizem por aí, não deixou a peteca cair e sugeriu temas para podcasts durante a pandemia, dentre eles: saúde mental, ensino à distancia e o papel da educação em nosso país.

Para além, encabeçou um movimento pacífico sobre a questão da água, já que a escola ficou sem o recurso durante quase um mês, onde a refeição seca predominou, mas onde a sede por resolução do problema criou inimizades momentâneas por parte da gestão que naquele momento se tornaram secundárias diante do ocorrido.

Figura 3: Reportagem sobre a falta de água na escola em 2022.



Fonte: <https://recordtv.r7.com/sp-no-ar/videos/criancas-almocam-bolacha-por-falta-de-agua-em-escola-da-mooca-23052022>. Acesso em 21 julho 2022.

Ao ser questionada sobre o ocorrido à época, lembra o fato de que foi solicitada para acalmar o ânimo das crianças já que a questão era uma reforma que já havia sido solicitada por parte da escola e constava nos trâmites da SME.

Encerra sua gestão e o 9º ano do Ensino Fundamental II com inúmeros desafios e respeito de todos, o olhar sereno e tranquilo agora transparece segurança e sonhos. O grêmio estudantil para a Rosa Luxemburgo foi muito mais do que a materialidade da formação política, foi o maior desafio da vida que já se apresentou até então. Motivo de orgulho, traz o princípio do comum de Pierre Dardot (2020) através do sonho de um dia se tornar terapeuta e ajudar o maior número de pessoas com os seus conselhos.

Entrevista com Bianca⁵ em 11 de abril de 2023.

Em processo de incorporação das salas ambiente na escola, recebemos na sala de artes a aluna Bianca, regularmente matriculada no 9ºano do Ensino Fundamental II e ex-integrante do GE. Entre a terceira e quarta aula e sob autorização do professor regente da turma no momento, Bianca disponibiliza seu tempo para refletir sobre sua participação no GE da unidade escolar.

Ao contrário de Rosa Luxemburgo, Bianca apresenta um perfil mais introspectivo, retrospecto de notas baixas ao longo do presente ano e costuma ser faltosa. No entanto, após o convite para participação na tese, esboçou um sorriso tímido e se sentiu honrada com tal tarefa. Abaixo segue alguns trechos da entrevista:

E: Oi, tudo bem? Fico feliz em te ver! Qual nome você gostaria de ser na tese? Pergunto isso porque este trabalho será publicado dentro em breve e ficará em uma biblioteca.

B: Que legal professor!

E: Sim, qual nome gostaria de ser?

B: Bianca

E: Por que? Você gosta desse nome?

B: Acho bonito

E: Acha bonito. Tá bom.

E: Vamos lá. E você, Bianca, como é a sua vida? Você mora com quem, você faz o quê? Qual é o seu lance aí?

B: Eu moro com a minha mãe, meu pai e com meus 2 (dois) irmãos. E mais meus 2 (dois) cachorros: um pitbull e um shitzu.

E: Você tem dois irmãos?

B: Sim.

E: E são mais velhos ou mais novos?

B: Mais novos. Eu sou a mais velha.

E: Você é a mais velha. E o mais novo tem quantos anos?

B: 8 (oito).

E: Então assim, você cuida deles, mas já cuidou mais né? Quando era mais nova. Agora eles não precisam trocar fralda...

B: Não.

E: Eles são de boa né?

B: Não (risos). Só às vezes

E: Mas aí você fica responsável por eles? Ou cada um por si? Se der alguma coisa, você que é responsável?

B: É, eu fico responsável pelos meus irmãos, porque meus pais ficam fora o dia todo.

E: Eles trabalham muito?

B: Eles chegam só umas 8h. E meu pai fica até a madrugada.

E: E seu pai trabalha com o quê?

⁵ Nome fictício escolhido pela estudante para ser incorporado na Tese.

B: Ele trabalha com negócio de móvel. Ele vai lá buscar móvel em algumas casas. É tipo uns móveis usados. E minha mãe trabalha em uma ótica.

E: Em uma ótica. É, trabalha muito. É loja de rua?

B: É. Ainda de sábado ela tem que ficar porque é muito movimentado.

E: Sim. Sábado é o dia que a galera sai para ver óculos, pra ver tudo né?

B: Exatamente.

E: E você tá no Nono ano. Como você avalia seu rendimento escolar? A aluna Bianca, como é? Como você se avalia? Ao longo do seu tempo na escola? Daquilo que você lembra até hoje?

B: Ah, não sei. É para dar uma nota?

E: Eu não acho que vocês são um número. Mas você se encaixa em que perfil de aluna?

B: Um médio.

E: E nesse lance de ser uma aluna médio. Qual matéria você acha mais difícil, que você não consegue tirar nota?

B: Matemática

E: E a mais fácil, que você consegue tirar nota?

B: Acho que Ciências e Português.

E: Ciências e Português. Você gosta de ler?

B: Gosto.

E: Você sempre estudou em escola pública? Você estuda aqui (nessa escola) desde quando?

B: Desde que eu estava no quarto ano.

E: Quarto ano. Então você está aqui desde o primário. Fund 1. Então você está há 5 anos aqui nessa escola. E para você, qual a importância da escola pública?

B: Para poder ajudar algumas famílias, algumas mães que não tem uma oportunidade financeira e que não consegue bancar os filhos em uma escola particular

E: Sim. E você trabalha?

B: Já trabalhei.

E: Você fez o quê?

B: Na praia, com a minha vó.

E: Mas você ficava de ambulante, vendendo coisas? Ou em lojinha?

*B: **A gente tinha um carrinho. Quando eu estudava aqui no 7ºano eu comprei um monte de coisa. Para a minha mãe, para o meu pai, um monte de coisa. Comprei meu material escolar.***

E: Que da hora!

*B: Minha mochila, comprei tudo! Resumindo, **eu trabalhei desde pequena.** Mas foi por mim, não foi ninguém que falou.*

E: Sim. Porque você sempre quis ter seu dinheiro para comprar as coisas que você está afim certo?

B: Sim, e agora também vou começar a trabalhar.

E: Mas esse ano você não tá trabalhando?

B: É, esse ano não, só ano que vem.

E: Mas você quer fazer o que ano que vem, trabalhar com o que?

B: Ah, não sei ainda.

E: E o grêmio, como que você tomou conhecimento? Qual foi o lance, por que você entrou no grêmio, no projeto? Porque vocês entraram e só depois teve eleição. Por que você entrou? Você estava com horário disponível?

B: Eu gostei bastante da ideia e porque eu estava ouvindo falar que iam organizar a escola, arrumar, ia ter projeto, passeio, essas coisas.

E: E qual foi o momento mais legal para você no grêmio, que você lembra? A situação mais legal que você lembra?

*B: **Acho que foi os passeios.***

E: E um momento difícil, momento chato?

B: Nenhum!

E: E o que você acha que o grêmio contribuiu para você? Agora que você tá no nono ano e fez parte da primeira gestão. Agora que você não está mais no grêmio, como é para você isso? Você vê as coisas, já está no nono ano, como é isso para você?

B: Ah, não sei falar.

E: É estranho, você queria participar de novo, ou não queria... Como é?

B: Ah, eu queria ter me inscrito. Só que eu fiquei com medo de não entrar. E também minha agenda já estava muito lotada, com muita coisa para fazer. E minha rotina ainda tá muito cheia, muita coisa para fazer.

E: Por que está puxado?

B: Porque eu acordo 8h, tem que fazer as coisas em casa, aí eu saio umas 11h, venho para a escola.

E: Você mora longe?

B: Não, na rua da Mooca.

E: Ué, 11 horas você sai de casa? Por que tão cedo?

B: Porque eu tenho reforço.

E: Ah sim.

B: É, então eu saio 11h da manhã e tenho aula até umas 6:30. E quando eu saio da escola eu faço as coisas, algumas coisas em casa, estudo e sei lá, saio.

E: Sim, dá os rolês, adolescente, vai resolver as coisas?

B: Sim, tipo isso.

E: Então você acha que o grêmio contribuiu para você em quê? O que ele te trouxe? O que você acha que melhorou? Ou nada? Pode ser também que não sentiu nada nessa experiência.

*B: **A experiência foi boa. Mas eu esperava ter melhorado muito mais.** Só que foi triste sair também. Teve a pandemia e eu acabei me afastando da escola e do grêmio.*

E: Foi. teve pandemia, muito triste. E no futuro, você quer fazer o que da vida?

*B: **Eu quero ser chef de cozinha**, que eu gosto de cozinhar muito. Sou eu que cozinho em casa. Eu e meu pai. Ou confeitaria, porque meu pai faz bolo e é muito bom. E minha vó é confeitaria também.*

E: E ele tem rede social? Como confeitaria, para vender? Porque é legal ter né.

B: Ele tem, mas de MC, porque ele canta.

E: Entendi. É legal você continuar isso, porque tem algumas pessoas mais velhas que não sabem mexer em rede social. E se faz uns stories legais, começa a bombar.

B: Ele manja sim, e faz uns stories legais.

E: Que bom. Então você quer seguir esse caminho, muito legal.

B: Sim professor!

E: Ok então Bianca, muito obrigado!

B: De nada.

E assim foi, ao sair da sala de artes, já estava no aguardo nosso próximo integrante do GE para entrevista. Neste instante, percebi que não teria tempo adequado para refletir sobre tudo o que a Bianca havia me dito e solicitei que o próximo gremista voltasse no outro dia para continuarmos as rodadas de entrevista.

Ao entrevistá-la, munido de arcabouço teórico para discussão acerca do papel do GE na construção da autonomia e coletividade, confesso que o subjetivo da construção do GE tomou parte da minha análise.

Grande parte dos acadêmicos, principalmente aqueles que se debruçam sobre o estudo dos movimentos estudantis na atualidade, ressaltam o papel da mobilização, da atitude anti sistêmica, bem como o engajamento e o ódio como ferramentas de transformação da realidade. No entanto, a sensação que fiquei após a saída de Bianca da sala de artes foi limitante. O impacto da pandemia, a alienação espacial e a incorporação da lógica neoliberal de fato se apresentaram arrasadoras em seu depoimento.

Percebemos que o mundo dos afazeres domésticos, o cuidado com os irmãos, a elaboração do alimento na casa e a perspectiva do trabalho para além da dimensão do econômico norteiam a base da realidade de Bianca. Estamos falando de jovens de no máximo 14 (catorze) anos de idade moradores de bairros tradicionais de São Paulo margeando a vulnerabilidade social e econômica.

A participação no GE lhe rendeu uma melhora na autoestima ao longo do ano de implantação (2019), que agora já não se faz mais presente. Quieta, acanhada e incorporada em inúmeras responsabilidades fora dos muros escolares, enfrenta a possibilidade real de reprovação ao longo do ano vigente. Graças ao chamamento dos responsáveis, atualmente vem recuperando suas notas e sendo mais assídua no ambiente escolar. Mas o futuro após a saída da unidade escolar é uma incógnita tanto para ela quanto para nós.

Ao longo do primeiro capítulo desenvolvemos a ideia dos espaços da esperança e liberdade, o GE como ponta de lança para alcançar e garantir a existência dos mesmos, no entanto, a realidade se apresenta avassaladora e cruel para estudantes como Bianca, que apesar dos esforços, todo o idealismo do GE cai por terra diante dos desafios que estão por vir.

Entrevista com Maradona⁶ em 16 de abril de 2023.

Mais uma tarde movimentada na EMEF, alunos pelos corredores na troca de aulas, ansiosos pelo sinal do intervalo. Alunos gremistas da gestão atual elaboraram uma caixa de sugestões e críticas e estão pelos corredores da escola distribuindo entre as salas de aula. Neste meio tempo, Maradona adentra as dependências da sala de artes e pergunta como será a entrevista, após retomar as perguntas, Maradona se tranquiliza e pergunta se valerá nota a atividade. Após a negativa, suspira com um ar de tranquilidade e, de fato, a entrevista começa a se desenvolver.

E: Oi Maradona, tudo bem? Me fala um pouco sobre você. Onde nasceu? Percebi que você tem ascendência boliviana. Ou você nasceu na Bolívia?

M: Eu nasci no Brasil, mas sou descendente de bolivianos.

E: Quantas pessoas moram na sua casa?

M: Quatro.

E: Quem são?

M: Minha mãe, meu pai e meu irmão.

E: Quatro pessoas. E você?

M: Eu mesmo. E meus 2 gatinhos.

E: E seu irmão é mais novo ou mais velho?

M: Mais velho.

E: Desde quando você estuda aqui na escola?

M: Desde 2015. 9 anos

E: Então você entrou aqui no Primeiro ano.

M: Isso mesmo.

E: Agora sobre a escola. Como você avalia seu rendimento escolar?

M: O que quer dizer isso?

E: Quer dizer: como você avalia seu aprendizado? Você acha que é um excelente aluno, um bom aluno, um aluno regular?

*M: **Mais ou menos aí.** Um aluno que apronta na sua aula e tal.*

E: E você consegue aprender as coisas?

M: Hum hum..

E: Qual matéria que você mais gosta e qual você menos gosta?

M: Menos?

E: É. Não é que você menos gosta, é a que você acha mais difícil.

M: Mais difícil é matemática.

E: E a que você acha mais fácil, que tem mais habilidade?

M: Educação física!

E: Você estuda na Escola Pública né. Você acha importante a escola pública?

M: Hum hum.

E: Por que você acha importante?

M: Porque é feito pelo Governo, para que ele dê alimento para nós, para nós comer e a gente ficar de licença, quer dizer, passar.

E: Por que?

⁶ Nome fictício escolhido pelo estudante para ser incorporado na Tese.

M: Porque o Governo trazer alimento para nós, porque nós não temos comida. Algumas pessoas, claro.

E: E você trabalha?

M: Emprego não.

E: Mas na sua casa você ajuda?

M: Ah, aí sim. Bastante

E: O que você faz?

M: Arruma o quarto, arrumo a sala, o banheiro...

E: Tá, mas você não ajuda seus pais no trabalho deles também?

M: Ajudo sim.

E: O que você faz?

M: **Eu costuro.**

E: Você costura também?

M: **Eu não costuro, eu ajudo.**

E: Ajuda. Entendi. Mas que horas você ajuda? Porque de tarde você tá aqui na escola né.

M: De manhã eu fico no CCA.

E: O que é o CCA?

M: É um centro de acolhimento de crianças aqui na Mooca.

E: Agora vamos falar do grêmio. Como você tomou conhecimento do grêmio?

M: O que quer dizer isso?

E: O Grêmio. Como você sabe que tem grêmio? Por que você entrou no grêmio?

M: Ah, porque queria ajudar minha equipe.

E: Qual era sua equipe?

M: Equipe 2. Tem que falar os nomes?

E: Não, quero saber o que você lembra, porque já faz tempo.

M: Ah, eu lembro que a gente ganhou. Quem estava na frente era a Equipe 1

E: Então você ganhou para a galera vencer. E o que você lembra de mais legal, de mais positivo?

M: **Ah, a gente ganhar, a gente ficar com o passeio de graça...**

E: O passeio do SESC, né?

M: Isso, no dia 04 de outubro de 2019.

E: E você lembra até a data do passeio, por que você se lembra?

M: Ah, você lembra, porque era meu primeiro passeio do Grêmio, era o primeiro dia...

E: Tá bom. Por que, você se perdeu lá no dia? O que você fez?

M: Não, nada não.

E: Eu lembro que teve um menino que perdeu cadeado, que perdeu chinelo.

M: Não, eu perdi o cadeado. Esse sou eu.

E: E teve algum momento negativo? Que você ficou triste?

M: Não. Ah, eu fiquei triste de perder o cadeado. Porque minha mãe deu o cadeado para os professores e eles perderam meu cadeado.

E: Ah, os professores perderam seu cadeado então.

M: Sim

E: E o que o grêmio contribuiu para você, Maradona? Agora que você tá no Nono ano. E você entrou no Quinto Ano. O que você acha, o grêmio te ajudou em alguma coisa?

M: **Ah, ajudou para fazer a equipe entre nós. Para fazer o projeto, para ter alegria para as crianças, para nós.**

E: E qual o seu sonho, Maradona? Quando você sair daqui você quer fazer o quê?

M: Ah, meu sonho é ser jogador.

E: Jogador de futebol? E você joga bem?

M: Mais ou menos. Jogador da Bolívia.

E: Mas você nasceu no Brasil.

M: Ah, é só eu ir para a Bolívia e jogar lá.

E: E pode?

M: Pode!

E: Então tá, muito obrigado pela entrevista e se cuide!

M: Tamo junto.

Após a saída de Maradona da sala de artes, inúmeros sentimentos surgiram diante da realidade que a pesquisa acadêmica estava inserida. Podemos tecer inúmeras análises a partir do depoimento de Maradona, no entanto, vale frisar o perfil do ex gremista agora no 9ºano do Ensino Fundamental II.

Maradona, assim como Rosa Luxemburgo, faz parte da comunidade boliviana inserida no contexto da indústria informal da costura na região do Brás. No entanto, ao contrário de Rosa Luxemburgo, apresenta inúmeros desafios quanto ao seu processo de integração na realidade escolar visto que apresenta hiperatividade somado a uma questão cognitiva sem a presença de um laudo definitivo fornecido pela família, o que o impede de realizar atendimento no SAAI.

Pelo fato de ainda se comunicar em castelhano em casa, carrega vícios de linguagem somados à questão cognitiva, o que trouxe a entrevista para um processo de repetição e adaptação das perguntas para um formato adequado de respostas esperadas.

Maradona se insere no GE ainda no 5ºano como membro da chapa vencedora, lhe é atribuída por parte das gremistas tarefas consideradas “fáceis” de natureza braçal. Desde a arrumação das cadeiras, passando pelo apagar das lousas para preparar a sala de aula para o período noturno (EJA), até auxiliar na arrumação dos eventos organizados pelo GE, como palestras e festa junina.

Dizemos inicialmente sem uma análise profunda que Maradona representa a figura tradicional do gremista tarefeiro alienado no espaço estipulada por projetos neoliberalizantes na educação. Voltado para o mundo do trabalho precarizado, desde a tenra idade é responsável por organizar o lar e auxiliar a família nas atividades laborais, como costura e arrumação das peças. A inserção ao GE passa pela tentativa de resolver duas questões inerentes a vida de Maradona: alimentação e o ser criança.

Era um dos primeiros a chegar ao projeto que ocorria no contraturno (2ª feira e 4ª feira das 18:30hs as 20:00hs) e o último a sair. Pelo horário, as famílias buscavam os integrantes do GE ou iriam embora sozinhos. Como Maradona não tinha autorização para ir embora sozinho, aguardava com parcimônia e aproveitava para jantar na escola junto com os alunos da EJA de maneira velada.

Após acompanhar o exercício do GE na unidade escolar, percebemos que o processo de autonomia identificado em Maradona é o simples fato de participar do GE. Sua presença, que ao mesmo tempo garantia seu desenvolvimento cognitivo e social através da construção do comum, também redimensionava seu papel para além dos muros da escola afim de manter sua juventude e os seus sonhos de ser jogador de futebol preservadas.

Quando refletimos sobre a construção de uma política voltada para o princípio do comum, imaginamos inúmeros cenários, grandes mobilizações estudantis, significativas rupturas sistêmicas, mas o ser político é essencialmente um ser social e, quando se trata de juventude, um ser social em constante transformação marcada por incertezas, desilusões e a constante busca pela compreensão de sua situação frente ao mundo.

3.7 Trabalho de Campo: Estudo de Caso – O nascer de um sonho!

Atualmente há cerca de 8 (oito) mil estudantes gremistas, em 492 (quatrocentos e noventa e dois) Grêmios Estudantis formados na Rede Municipal de Ensino (RME) com verbas oferecidas através do PTRF na casa de R\$2,9 milhões, segundo fontes oficiais de 2019 no período pré pandêmico (PREFEITURA, 2022).

Um dos principais desafios do processo pós eleitoral é: identificar e deixar claro as funções e atribuições do gremista na diretoria da chapa vencedora; definir os territórios de reuniões pré estabelecidas a partir de um calendário anual, definir metas acerca da destinação da verba oferecida pela SME; utilizar os bens de consumo do grêmio de maneira racional e intencional voltada para o bem-estar de todos; planejar e executar os planos de ação prometidos ao longo das eleições e, por fim, realizar os registros das reuniões para reavaliação de condutas.

Em tese, os calendários de reuniões são alinhados com a Equipe gestora em consonância com os interesses do professor articulador e os gremistas. Na prática,

periodicidade, como observamos em campo, a gestão escolar tem um poder maior sobre a atribuição dos horários e práticas em detrimento do professor e dos gremistas.

Na teoria, a formação do plano de ação do grêmio é de responsabilidade de um gremista interlocutor em parceria com o professor orientador, a construção do documento em si envolve os educandos, no que chamamos de emancipação juvenil, trabalhado ao longo do Capítulo 2(dois) da referida tese. Na prática, é alinhavado pelo professor e coordenação pedagógica que são constantemente questionados pela supervisão escolar sobre as burocracias que inviabilizam o andamento do projeto de maneira célere.

É fundamental esclarecer que o grêmio, enquanto instituição fundamental para o aprimoramento da democracia participativa é maior que a própria chapa vencedora, já que a gestão é temporária e eleita. O planejamento deve levar em consideração as expectativas de todos, anotação e refino das propostas e equalizar as promessas, expectativas e objetivos diante da escola que existe e da escola que se deseja alcançar. Dentro do trabalho de campo, elencamos através dos eixos de atuação as principais propostas levantadas pelos grêmios vencedores, foram elas:

Quadro 1: Principais propostas gremistas da EMEF “Universo Jovem”.

Comunicação	Social	Esporte	Cultura	Política
Rádio escolar; Elaboração de podcast; Participação nas reuniões da unidade; Integração com outras unidades escolares.	Campanhas solidárias; Depressão na pandemia; Racismo na escola; Questões sobre a sexualidade; Hortas pedagógicas;	Campeonatos de futebol, vôlei, basquete etc. Interclasses e interescolas. Campeonato de truco; Gincanas do dia das crianças.	Saraus; Show de talentos; Visita a parques (SESC); Oficinas de mangás e abayomi; Festas temáticas; Danças.	Palestras, debates e manifestações; Participação nas reuniões da unidade escolar; Avaliação da gestão e professores da unidade.

Fonte: Trabalho de Campo, 2019.

As formas de divulgação das propostas giram em torno dos cartazes, enquanto ferramentas de fácil acesso e personalização por parte de todos, jornais, blogs, perfis em rede sociais (Facebook, Instagram dentre outros), podcasts, murais e sites.

Estamos no mês de março de 2019, a EMEF “Universo Jovem” recebe uma orientação da SME de que a partir daquele momento a escola é convidada, subentende-se “obrigada” a criar um grêmio estudantil, visto que as portarias e legislações avançam no sentido de organizar a nível municipal os grêmios estudantis. O corre-corre diante da procura de um professor orientador, bem como a forma de realizar o chamamento para as eleições atinge os corredores da unidade.

Muitos professores da unidade se prontificam, mas por ora se deparam com as burocracias da elaboração do projeto, além do extrapolamento da carga horária, já que a ideia dos encontros com os gremistas ocorre no contraturno do professor, ou seja, muitos acabam abrindo mão de seu horário de descanso para trabalhar além e receber como jornada extra, o que desagrada muitos já que não incorpora nos honorários para efeitos de previdência.

Passado a primeira barreira do desafio de implantação do grêmio, o professor orientador convive com o estigma de ser “marcado” pela gestão e visto como um possível articulador de “bagunças e motins” na EMEF “Universo Jovem”. Para além disso, os prazos correm e é necessário a elaboração do projeto cujo nome não pode conter a palavra grêmio, já que existe rumores de que os mesmos não são aprovados por conta das burocracias da RMSP.

Após a aprovação, o professor orientador convida os alunos engajados no projeto e que serão responsáveis por organizar uma comissão eleitoral. Nos meses de abril e maio de 2019, cartazes são espalhados e o Ensino Fundamental I, II e médio começam a receber as chapas candidatas: Universo Jovem e Diversidade Estudantil.

Há uma fusão de educandos na composição das chapas afim de angariar mais votos pelos anos seguintes, outros abordam propostas inviáveis para a unidade escolar e outros ainda, subornam os eleitores com caixas de pirulito e bala após o pleito eleitoral.

Diante dos impasses, a construção do grêmio se faz presente com a premissa básica de que a democracia é uma construção coletiva que se materializa nos territórios da escola em disputa e que são invariavelmente contaminados por inúmeros crimes eleitorais praticados para além dos muros da própria escola.

Na mediação do processo, o professor orientador se vê muitas vezes isolado no processo e envolto nas respostas que a gestão da unidade lhe impõe como: publicação de edital de eleição, convocação das reuniões, listas de presença e principalmente, atas e mais atas que precisam registrar minimamente os detalhes abordados em cada reunião. Para além disso, a burocratização do processo de implantação do GE desidrata qualquer tentativa de fomentar o debate político acerca do que envolve um processo eleitoral e suas nuances.

Em paralelo, educandos cansados pela rotina extraclasse, estressados pela própria convivência do grêmio, fome, sede e apreensão pelo momento em que as famílias vão lhes buscar no período noturno tomam sua existência. Reclamam sobre a importância de se discutir conceitos como democracia, eleições e cidadania, temas que alguns consideram banal e/ou distantes das realidades em que são inseridas.

Após a aprovação das chapas e planos de ação, as chapas concorrentes são convidadas a apresentar suas propostas na gestão da unidade. Uma canetada ali, outra ali e outra acolá, parte das promessas feitas aos eleitores são riscadas.

A revolta toma conta dos gremistas, já que alguns prometeram suco de laranja nos bebedouros, outros prometeram um gatil para abrigar os animais abandonados na escola e outros apenas queriam um intervalo musicado. Independente das reivindicações, a gestão esbarra no discurso de sempre: falta de verbas e propostas não alinhadas com a EMEF “Universo Jovem”.

Superado as expectativas, o banho de água fria é substituído por um engajamento surpreendente, o brio tomou conta dos gremistas e o discurso encontrou uma só voz: independentemente dos vencedores, haveria uma tentativa de realização de propostas a revelia da direção da unidade escolar.

As eleições bateram recorde, já que o índice de educandos na unidade escolar gira em torno de 750 (setecentos e cinquenta) a 800 (oitocentos) matriculados, as eleições na EMEF “Universo Jovem” atingem seu momento áureo.

Tabela 3: Resultado das eleições da EMEF “Universo Jovem”

<i>Nome</i>	<i>Votos</i>
<i>CHAPA 1 – Diversidade Estudantil</i>	275
<i>CHAPA 2 – Universo Jovem</i>	323
<i>Branco e Nulos</i>	29
<i>Total de votos</i>	627

Fonte: Trabalho de Campo, 2019.

Com um total de 627 votantes, incluídos os alunos recém alfabetizados do Ensino Fundamental I e EJA, a contabilização dos votos contou com a participação dos professores e presidentes das chapas concorrentes e foi realizada de maneira auditada e aberta na sala de leitura.

Após a divulgação dos resultados, muitas lágrimas e alegrias tomaram conta da sala de leitura, um dos territórios em disputa pelos gremistas da unidade. A presidente da chapa vencedora realiza o discurso de posse aos professores e gestão da unidade e convida a presidente da chapa perdedora para montar um governo de coalizão. A proposta foi negada e mais uma lição da democracia se faz presente na unidade escolar: O voto não é apenas um exercício de cidadania e democracia. O voto é a demonstração de um poder constituído em tempo e espaço específico.

O sentimento de relaxamento após as eleições toma conta dos diretores e presidente recém empossados em cerimônia meramente formal enviada para a SME. A competição ao mesmo tempo que aquece os corações durante a campanha, agora é caracterizada pela oposição que se faz presente dentro da unidade escolar. Superado o desafio da reafirmação da chapa vencedora, alguns diretores da chapa concorrente começam a conformar um governo de coalização, já que o grande desafio se coloca na frente dos gremistas: como garantir as seguintes propostas de ações:

Quadro 2: Propostas da chapa vencedora – 2019.

- **Eixo Cultura:** amostras de desenhos, apresentação das peças de teatro, visita aos espaços externos da escola (jardins), exposição dos trabalhos dos alunos, Festa das nações, Festa cosplay e apresentação dos Trabalhos de Conclusão Autoral (TCA)
- **Eixo Esporte:** obter mais modalidades e ampliação da participação das meninas, gincanas, paraolimpíadas e campeonatos fora da escola.
- **Eixo Comunicação:** jornal da escola, rádio (podcast) com música e comunicados importantes, melhor organização das salas, oficinas educativas, caixa de opiniões, campanhas de prevenção e achados e perdidos.
- **Eixo Social:** páscoa com a presença do coelho, setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul, fita de conscientização e campanhas de doação, ter um cantinho de leitura em cada sala e reconhecimento dos melhores alunos, dia das mulheres (Dia da Beleza), criação de jogos para o fundamental I.
- **Eixo Político:** palestras sobre o direito do estudante, direitos humanos, das mulheres e sobre o meio ambiente, palestras para os pais.

Fonte: Gremistas, 2019.

Ao passo que os gremistas tomam funções ligadas a diretoria, a presidente sofre com a inserção das pautas na gestão escolar e convive com a obrigação e o carma de ser cobrada constantemente sobre o seu comportamento, notas e principalmente, como realizar as propostas que lhe foram impostas. Alguns diretores abandonam seus cargos, outros são convidados a compor a direção e outros ainda, cumprem com celeridade suas pautas e ajudam os outros nas demais funções.

O principal impasse do grêmio recém empossado é o território de existência do projeto. Durante o trabalho de campo, observamos a desterritorialização dos gremistas na unidade escolar, já que não lhes eram concedidos territórios de formação onde haveria o preenchimento de atas e desenvolvimento das demais atividades do cotidiano com relativa privacidade e autonomia.

As reuniões ocorreram na sala de leitura, sala de informática, sala de recursos, refeitório, corredores, salas de aulas e alguns momentos simplesmente não havia na unidade escolar espaços adequados para a existência do projeto. Ao desenrolar do tempo, esta se tornou a principal reivindicação dos gremistas na unidade escolar.

Um dos momentos de destaque na atuação do GE na unidade escolar foi a articulação do movimento de paralisação dos alunos em um ato em direção a subprefeitura para realizar um protesto contra a falta de água na unidade escolar, como Rosa Luxemburgo afirmou em sua entrevista. Como resultado, a Diretoria Regional de Educação através de seus representantes se comprometera através de palavras e verba afim de solucionar o problema de encanamento da unidade escolar.

Para além deste, o GE concorreu ao Parlamento Jovem, programa educacional e participativo que envolve estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo no processo democrático e no funcionamento do poder legislativo municipal. O programa visa incentivar o engajamento cívico e político dos jovens, permitindo que eles compreendam melhor como a política e a governança funcionam em nível local.

De maneira coletiva, os gremistas criaram um projeto de lei fictício a partir da problemática que vivenciavam na comunidade escolar na tentativa de ampliar os espaços de apoio à saúde na escola. Segundo eles, a medida visava assegurar o bem-estar físico e mental de crianças e adolescentes, uma vez que as escolas não têm quadro funcional habilitado na área da saúde. A equipe multifuncional assumiria um papel fundamental na busca por promoção da reflexão e conscientização dos educandos acerca da saúde preventiva. Segue abaixo o PL (grifo nosso):

PROJETO DE LEI Nº 0001/2019

Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação de uma equipe multiprofissional da área da saúde em escolas públicas e privadas.

A Câmara Municipal de São Paulo DECRETA:

Art. 1º Fica instituída, por meio da presente lei, a obrigatoriedade da formação de uma equipe multiprofissional da área da saúde itinerante, composta por **psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos nas escolas públicas e privadas do Município de São Paulo.**

Art. 2º **A equipe multiprofissional itinerante deverá comparecer a Unidade Escolar com frequência mínima de 1 (uma) vez por mês por meio de ações de prevenção, promoção e encaminhamentos ligados à saúde pública para as Unidades Básicas de Saúde.**

Art. 3º A implantação desses procedimentos caberá à Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde e comunidade escolar.

Art. 4º As despesas decorrentes desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Apesar da empolgação e das consultas populares realizadas entre o GE e os estudantes da unidade escolar, infelizmente o projeto não foi acatado e nem escolhido para ser discutido no parlamento da prefeitura do município de São Paulo. Apesar dos questionamentos do porquê não foi aceito, jamais saberemos a resposta, pois nunca os e-mails enviados para os organizadores foram respondidos para os gremistas.

Com um mandato de dois anos, inúmeros desafios fizeram parte do projeto ao longo de 2020 e 2021. A pandemia provocou no mundo como um todo, medo, apreensão e inúmeras incertezas no que diz respeito ao futuro. Neste sentido, o GE ficou estacionado pelo elevado grau de isolamento e foi fator preponderante para a desconstrução do GE na unidade escolar para alívio de alguns e tristeza de muitos na EMEF “Universo Jovem”.

3.7.1 O Grêmio Estudantil na pandemia

Como percebemos através das entrevistas aplicadas com os ex-gremistas da unidade escolar, a pandemia foi de fato avassaladora para a continuação do GE enquanto entidade representativa dos alunos. No entanto, O GE foi reconstruído em novos espaços e tempos através de atividades propostas pelo professor orientador e pelos gremistas afim de minimizar o grau de isolamento social. Dentre as inúmeras ideias, a produção de podcasts sobre diversos temas foi uma delas.

Figura 4: Temas dos Podcasts produzidos pelos gremistas ao longo do ano de 2020.



Fonte: Plataforma de áudio Spotify, 2023.

Apesar dos esforços, o grupo de WhatsApp se tornou a única ferramenta concreta para comunicação entre os integrantes. Alguns deles logados a partir dos números dos pais e/ou responsáveis, a tentativa por parte do professor orientador esbarrava em questões de natureza material e nas questões da própria limitação que a pandemia impôs ao grupo.

Posto isso, a comunicação efetivamente ocorreu com 9(nove) gremistas diante de um coletivo formado por 15(quinze) integrantes. Sabemos que a pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo em diversos aspectos da vida, e a socialização dos adolescentes não foi exceção.

As medidas de distanciamento social e lockdowns impostos durante a pandemia limitaram as oportunidades de interação social face a face. Muitos adolescentes tiveram que ficar em casa, frequentar a escola remotamente e reduzir o contato direto com os amigos e com o GE. Isso pode ter causado sentimentos de solidão, ansiedade e frustração, como observamos na entrevista com Bianca.

Vale frisar que para além do GE, a maioria das atividades extracurriculares, como esportes em equipe, eventos sociais e festas foram cancelados ou restringidos. Isso afetou a capacidade dos adolescentes de se envolverem em atividades sociais e desenvolverem suas habilidades sociais, o que corrobora para a timidez e o vocabulário restrito percebido ao término da gestão gremista.

Para além dos alunos gremistas, percebemos através do trabalho de campo após o período restritivo da pandemia que os estudantes devido a falta de interação social, pode ter contribuído para o aumento do estresse, ansiedade e depressão entre os adolescentes. A percepção foi notória ao passo que os próprios alunos gremistas pediram para elaborar um podcast sobre como manter a saúde mental na quarentena (figura 4).

Afim de complementar as informações acima exposta, durante o período da pandemia, o professor orientador afim de fomentar o debate e criar um laço de aproximação/interação com os gremistas, cria um questionário aberto (**Anexo 2**) via google formulários no qual obteve 9(nove) respostas. Nele é evidente a percepção do tédio, a rotina marcada pelos jogos online, a forma de comunicação entre eles, como lidam com os próprios sentimentos e as expectativas para o futuro.

Ao término da pandemia e próximos ao retorno das atividades, o professor orientador realiza mais um questionário fechado com os gremistas, sob orientação da SME (**Anexo 3**), afim de garantir e criar um canal aberto para as expectativas no que diz respeito ao retorno as aulas, no qual apenas 8(oito) gremistas responderam.

3.7.2 O grêmio Estudantil após a pandemia

A partir de 2022 um novo GE tomou sob a orientação de um novo professor com intensa participação feminina e principalmente, com a busca incessante por um território de coexistência na unidade escolar. No entanto, o que foi observado nesta reta final de atividades ligadas ao doutorado é o resquício da pandemia através do comprometimento do desenvolvimento das habilidades sociais, como comunicação, empatia, resolução de conflitos e cooperação. A redução das interações sociais face a face pode ter impactado o desenvolvimento saudável dessas habilidades.

Nenhum membro da gestão anterior está fazendo parte da gestão atual, principalmente pelo simples fato de não fazerem mais parte do corpo discente (13 dos 15 membros) ou pelo próprio desinteresse dos que já fizeram parte e agora estão com outros objetivos, como é o caso da Bianca e do Maradona.

Outro fato encontrado em campo, foi a descrença percebida ao longo das entrevistas diante do futuro, onde as adaptações exigidas pela pandemia recriaram novas formas de socialização e muitos deles aprenderam a manter relacionamentos à distância, a usar tecnologia de maneira inadequada e a lidar com a incerteza. Em resumo, a pandemia teve um impacto complexo na socialização dos adolescentes, com efeitos tanto negativos quanto adaptativos.

Mas apesar dos pesares, o GE na EMEF “Universo Jovem” existe, resiste e enfrenta os mesmos desafios de outrora. Com professores mobilizados, estudantes com a vontade de mudar e, principalmente, com um legado de luta que demarca definitivamente o território gremista na unidade escolar.

3.8 O papel e os desafios do professor orientador

Antes de abordar sobre as atribuições e desafios para o professor orientador, vale frisar que para além de pesquisador da referida tese, fui responsável pelo desenvolvimento do projeto do GE na escola utilizada como Estudo de Caso. Ou seja, existe uma aproximação com a realidade de estudo, o que possibilita inferências minuciosas e, ao mesmo tempo, um olhar crítico acerca do próprio exercício docente.

Posto isso, o professor orientador do grêmio estudantil tem inúmeras atribuições e desafios para o desenrolar do projeto, dentre eles podemos destacar: conhecer os programas e projetos existentes na Unidade Escolar; leitura obrigatória do PPP; socializar as informações com os alunos gremistas e por fim, orientar o grêmio quanto a possíveis parcerias com outros gremistas e, conseqüente, outras unidades escolares.

O professor orientador deve articular projetos gremistas de duas formas: de natureza permanente – voltados ao longo prazo, que serão executados pela comunidade escolar, como a construção de uma biblioteca, reforma de uma quadra de esportes ou no caso de uma das unidades escolares e de natureza temporária – voltados ao curto prazo, como por exemplo a organização de uma biblioteca, um campeonato de voleibol ou um festival de teatro.

Para além do refinamento teórico metodológico, o fator motivacional é desafiador para o professor orientador, visto que existir e reexistir com o projeto na unidade escolar perpassa por inúmeros desafios e contestações por mais variadas fontes e formas. A desmotivação por parte dos gremistas é notória após o processo eleitoral, já que a realidade se mostra mais desafiadora do que a própria campanha em si, sendo necessário introjetar nos gremistas que a própria instituição grêmio é maior do que a individualidade de cada um.

Como observamos em trabalho de campo, após o processo eleitoral, a frequência dos gremistas diminui e a volúpia para realização de atividades também é afetada pelo enfrentamento com a realidade e a demarcação territorial se apresenta como um novo desafio a ser encarada pelos gremistas na unidade escolar.

Tendo em vista a elevada carga horária do professor na rede municipal de ensino, cabe ressaltar que o pagamento das horas trabalhadas com os gremistas funciona em um regime de JEX e TEX que corresponde às h/aula prestadas além da sua carga horária regular para a realização de Projetos Especiais de Ação.

O professor orientador da unidade escolar pesquisada apresentava acúmulo de carga horária com a rede privada de ensino, o que não corroborou de uma certa forma para um melhor andamento do projeto, visto que as horas de planejamento não eram computadas como parte da remuneração e o trabalho não pago se fez presente aos finais de semana e feriados afim de garantir a qualidade do projeto.

Quando abordamos a questão problemática da jornada docente na escola pública, Gouveia et al (2006) assegura que para haver a melhora significativa do ensino, o tempo de participação do professor é fundamental para o processo, já que o torna parte dos campos de decisão da escola. A ideia de ampliar as relações profissionais e interpessoais no ambiente escolar garante um maior sucesso do grêmio estudantil, pois este se torna um dos pilares sólidos para garantir a autonomia e coletividade do grupo.

A precarização das relações de trabalho se materializa através da flexibilização da carga horária relativa ao desenvolvimento do projeto de GE, já que se molda aos “buracos” entre os turnos da unidade (matutino, vespertino ou noturno), ou seja, não há a incorporação na carga horária dos educandos o projeto grêmio estudantil, o que concluímos como uma sinalização clara de que a gestão democrática e os territórios de formação não coexistem no ambiente escolar de maneira plena e significativa. Ora se os educandos frequentam os projetos no contraturno sob a alegação de que a carga horária é insuficiente, por que não trazermos o grêmio para o currículo escolar? Com a flexibilização da grade curricular do Ensino Médio, entendemos que pode ser um movimento para o futuro.

3.9 O papel da gestão na (des)construção do grêmio estudantil

A relação do grêmio estudantil com/na escola deve a priori, oportunizar e garantir com equidade a emancipação juvenil através da construção e manutenção de lideranças representativas dos educandos a fim de que o projeto atinja o resultado esperado, ou seja, do ponto de vista prático, o grande receio dos educandos é de que o projeto “*flop*” diante do descaso que algumas unidades escolares abordam o tema.

O eixo central na (des)construção do grêmio estudantil é a (ausência) da democracia participativa nos múltiplos territórios escolares. Vale ressaltar que a gestão democrática envolve o conhecimento/construção/ divulgação ampla do PPP enquanto identidade da unidade escolar, pois além de representar as propostas educativas, traz a noção de qual cidadão deseja formar.

A cidadania é materializada na unidade escolar através das ações que desenvolvam experiências políticas teóricas e práticas que contribui para a cultura local, regional ou global na construção de uma rede solidária.

Trazemos a definição de território, consagrada por diversos autores, como espaço de disputa entre diversos agentes políticos e econômicos, sendo esta fundamental para a articulação e manutenção na (des)construção do grêmio, visto que em algumas unidades escolares não garantem minimamente, um espaço adequado para a existência/ resistência dos grêmios.

A democracia participativa envolve buscar e exercer uma boa rede de relações interpessoais, negociar com a gestão escolar e funcionários da escola, envolvimento dos professores da unidade escolar no projeto e investir na comunicação de suas ações.

A ação em si, ocupa um momento específico de tempo, mas que se articula com um projeto maior, ou seja, há a necessidade de uma parceria com a gestão, desde a abertura de um espaço de realização da atividade, até a articulação com os gremistas na garantia da liberdade de expressão, como por exemplo, um ciclo de debates sobre drogas, prevenção ao suicídio, dentre outros.

Se não há clareza dos objetivos do grêmio, bem como da gestão escolar, é inviável o processo de territorialização, tornando-o tarefeiro e meramente normativo, o que condiz muitas vezes com o interesse da própria gestão da unidade escolar, já que o grêmio representa mais um eixo de poder em um território extremamente centralizado na figura do gestor ou da equipe gestora.

Para além desta problemática, a dimensão tempo x espaço é notória na relação entre gestão escolar e grêmios, visto que muitas vezes o calendário sofre alterações ao longo do processo devido a reformas na unidade, truculência por parte da gestão na viabilização de projetos que esbarram em pormenores e por fim, a própria desarticulação dos gremistas ao longo da gestão por inúmeros problemas de natureza

peçoal, já que como mencionamos anteriormente, o eixo família é fundamental para a consolidação do projeto.

Um dos principais entraves identificados na realidade escolar é o conselho de escola. O Conselho de Escola é um colegiado formado pela gestão escolar, educandos, professores e comunidade com função deliberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos e das finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo. (artigo 117 da Lei nº14.660/2007).

A composição do Conselho de Escola é dada pelos seguintes membros: membro nato: diretor da escola; representantes eleitos da equipe docente; equipe técnica; equipe de apoio à educação; alunos de 4º ano do ciclo I ao 9º ano ensino fundamental, alunos de todos os anos do ensino médio, alunos de quaisquer termos da educação de jovens e adultos; pais e responsáveis: pais ou responsáveis pelos alunos.

A proporcionalidade dos membros do CE foi regulamentada pela Portaria nº 2.565/2008, Anexo I. Para as Emefms, Emebss, Emefs e Ciejas segue a tabela abaixo:

Tabela 4 – Proporcionalidade dos membros do Conselho de Classe

Segmento	De 8 a 20 classes	De 21 a 35 classes	Mais de 35 classes
Equipe docente	04	06	10
Equipe técnica	01	02	02
Equipe de apoio à educação	02	02	04
Equipe discente	03	04	06
Pais e responsáveis	06	08	12
Total de membros eleitos	16	22	34

Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo, 2022.

Os gremistas incorporam as comissões permanentes de estudo sem caráter deliberativo, garantido pelo parágrafo único do artigo 25 da Portaria nº 5.941/2013 – onde: *“caberá aos educandos a elaboração de regulamentos próprios, que importem em sua finalidade e organização, deliberados pelo Conselho de Escola)”*.

Em teoria, o objetivo das comissões permanentes é debater e ampliar a participação sobre os assuntos de relevância para a organização da unidade

educacional e que serão apreciados e deliberados nas reuniões formais do Conselho de Escola. Do ponto de vista prático, os horários do Conselho Escolar, os avisos de sobressalto e o próprio caráter apreciativo e não deliberativo contribuem para a desconstrução dos grêmios estudantis.

Durante os trabalhos de campo é notório o receio de serem perseguidos ou estigmatizados por parte da gestão como “gremistas”, ou seja, o bônus e o ônus norteiam os meandros dos múltiplos territórios que demarcam as fronteiras do poder e da soberania escolar. De um lado, a popularidade e o status de ser uma grande liderança estudantil e de outro, o processo de infantilização e banalidade com que a gestão trata os gremistas ao longo das reuniões do Conselho Escolar.

Já na APM, a diretoria executiva é composta de, pelo menos, quatro pais, responsáveis ou tutores de alunos matriculados ou alunos maiores de 18 anos, e constituída de Presidente; Vice - Presidente; Secretário; 1º Tesoureiro; 2º Tesoureiro e 04 (quatro) vogais. Além de não haver a participação direta dos gremistas por questões legais de administração financeira da unidade, apesar de existir o chamamento muitas vezes os gremistas apresentam inúmeras dificuldades na compreensão do conteúdo, tampouco apresentam voz direta e deliberativa nas reuniões mensais.

Na tentativa de complementar a tese, entrevistamos o assistente de direção Sr. Antônio Guterres⁷, formado em Geografia e com experiência de mais de 10(dez) anos em gestão escolar, sai de uma configuração de docente em Geografia para assumir o cargo de gestão em uma EMEI após um convite.

O mesmo apontou que a implementação do projeto na rede, assim como de outros projetos esbarram na falta de professores que queiram assumir o compromisso, já que grande parte deles são ofertados no contra turno do docente, o que segundo ele, dificulta o processo visto que muitos acumulam em outras redes públicas e/ou privadas.

Outro comentário pertinente deriva ao fato de que muitas vezes a gestão se vê envolta de uma série de demandas técnico-administrativas que a impedem de realizar o devido acompanhamento do desenvolvimento das atividades gremistas, o que faz com que os muros sejam criados entre gestão escolar e os educandos.

⁷ Pseudônimo para gestor escolar entrevistado.

Para além, levantou-se a questão de levar o projeto de grêmio estudantil para a Educação Infantil, já que a construção de uma cidadania vai para além do processo de alfabetização e letramento e, assim como em outras realidades, a ausência de um grêmio na situação mencionada pelo gestor, também afasta as famílias do ambiente escolar, o que na Educação Infantil é fundamental visto que a autonomia dos educandos é menor e a rede de proteção é vital para o sucesso escolar.

Por fim, concluímos neste subitem que a gestão contribui para a (des)construção do grêmio estudantil ao (não) promover o engajamento dos gremistas nos territórios de decisão da unidade escolar, ao passo que, muitas vezes são pormenorizados no processo ou, em algumas unidades, apresentam relativo engajamento no levantamento de propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central da análise dos dados apresentados, conforme a problematização estabelecida foi a de analisar a emancipação juvenil e as novas territorialidades dos Grêmios Estudantis no município de São Paulo-SP a partir de um Estudo de Caso. O problema da pesquisa pode ser compreendido com a seguinte questão: Os grêmios estudantis conseguem se expandir enquanto coletivo nos territórios educacionais de maneira plena?

A resposta para tal pergunta decorre da análise do funcionamento de um GE, como se dão as relações de poder no espaço escolar e como se articula os integrantes do projeto para garantir o princípio do comum e a autonomia. Para alcançar esse objetivo, realizamos o aporte teórico para referenciar o GE em uma lógica neoliberal, bem como houve a coleta, organização e análise dos dados obtidos através de observação do projeto, entrevistas, aplicação de questionários e se aprofundar nas singularidades que norteiam a vida de um jovem periférico de baixa renda em uma escola pública.

É inegável a herança da ditadura militar na construção do GE diante da rigidez na legislação e do contexto recente do princípio democrático no ambiente escolar, seja através da alienação ou do baixo envolvimento da comunidade escolar ao longo da vigência da gestão gremista. A não apropriação se dá pela falta de comunicação com a gestão, a desterritorialização dos professores envolvidos no projeto, a baixa integração que se dá entre os grêmios estudantis, visto que muitos ressaltam que o momento mais feliz do GE foi quando houve um passeio para o SESC, onde de fato havia integração com outros gremistas além da própria pandemia de COVID-19 que desterritorializou o GE em si.

Tudo isso dificulta o processo de formação de uma cultura gremista, onde os mesmos são infantilizados por parte da comunidade escolar ou rotulados como baderneiros ou “rebeldes sem causa”. As articulações no espaço escolar são incipientes e isoladas dependentes da boa vontade da gestão ou dos professores da unidade escolar.

É inegável que o processo de burocratização da SME afeta diariamente o engajamento por parte da Direção que concentra suas atividades voltadas para o setor

administrativo, já a Coordenação Pedagógica enfrenta os mesmos desafios no preenchimento de relatórios, demandas burocráticas de SGP dentre outros. Diante disso, o GE cai no ostracismo e se torna de fato apenas uma instituição pró forma frágil e isolada no território escolar.

Os dados analisados revelam que os gremistas, de maneira geral apresentam lapsos de cidadania, autonomia e consciência política, pois suas potencialidades não são exploradas diante da visão tradicional do GE: tarefeiros e reprodução das atividades estipuladas pela SME.

O que percebemos é que a gestão escolar diante da imposição do decreto que obriga a criação dos GE, não conseguiu se apropriar de fato do que consiste o GE. A incorporação e o trânsito dos gremistas na unidade ainda é restrito diante da falta de mobilização que há para uma mudança estrutural nas escolas municipais de São Paulo. Acreditamos que uma das saídas está na formação contínua dos gestores escolares, coordenação pedagógica e professores como forma de inclusão dos gremistas no espaço escolar para além da legislação e sim para o empoderamento dos jovens. Mas a partir daí, surge algumas reflexões.

O território e o espaço escolar para os alunos gremistas se tornam de fato lugares para a construção do princípio do comum e da autonomia cidadã? Poderíamos refletir sobre a ampliação do projeto dos GE na esfera federal através de legislação específica e garantir para as municipalidades do território brasileiro a obrigatoriedade de garantir para os estudantes espaços e possibilidades de novas vivências?

A espacialização da juventude gremista através das relações sociais, formas de organização, de resistência, de participação em reuniões de conselho escolar construíram um território. Território este que permeia inúmeras relações de poder dentro e fora do ambiente escolar, desde a truculência por parte da gestão até o desinteresse do poder público para a perpetuação do projeto em rede municipal.

Afim de enfrentar as armadilhas do neoliberalismo na educação que aniquilam a realidade vigente, só há uma saída: a luta através dos movimentos estudantis organizados, coesos e atuantes. A história recente nos mostra que o hiato gerado na ditadura militar, trouxe várias consequências para a construção dos movimentos estudantis nos dias atuais.

Diante da alienação espacial e do tecnicismo assumido pela escola pública enquanto formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, o legado ainda se

mostra incipiente visto que a legislação que ampara os GE tem menos de 5(cinco) anos de existência. No entanto, os princípios que surgem a partir de movimentos de resistência, como observamos em nosso estudo de caso, nos dão esperança para enfrentar a lógica neoliberal e suas vertentes pelo processo de territorialização dos GE.

Podemos afirmar que a geografia através do conceito de espaço e território tem muito a oferecer para a estratégia de enfrentamento por uma sociedade mais justa na perspectiva do princípio do comum. Já que defende não apenas uma ideia de interpretação conceitual, mas de fato a construção de novas realidades a partir da interiorização do real sentido da política, da produção do espaço e, principalmente das contradições inerentes ao processo de acumulação de capital.

Chegamos a um momento em que a luta de classes está cada vez mais evidente e, ao mesmo tempo, mascarada pelas inúmeras entranhas que o capital se apropria na realidade da escola pública. O GE se apresenta como um elemento basal no espaço escolar sendo um garantidor de direitos, de deveres e de possibilidade de ascensão dos gremistas através dos elementos democráticos de um comum para além da esfera econômica.

Não omitimos o controle social a partir do mundo do trabalho precarizado, no entanto, o espaço escolar em uma perspectiva neoliberal suspende mesmo que temporariamente o tempo do trabalho precarizado. Portanto, a escola suspende o peso do mundo trabalho precarizado que afeta diretamente os sujeitos que pertencem a uma classe social específica, que são de grupos étnicos raciais específicos e que, portanto, sofrem mais essa pressão social e que veem na escola um lugar no qual essa suspensão mesmo que parcialmente se realize, ou seja, é na escola que o sujeito não costura para os pais, é na escola que o sujeito não cuida do irmão mais novo, por fim o sujeito é apenas uma criança/estudante.

Com a pandemia, o espaço escolar enquanto mediação desaparece, as fronteiras fluídas ali delimitadas de dentro e fora são rompidas. A suspensão é desfeita e a criança/estudante se funde ao mundo do trabalho precarizado, já que o meeting não suspende o tempo produtivo, visto que esse sujeito, ao mesmo tempo que se forma, assume outros papéis enquanto ser no mundo.

Para além disso, a alienação espacial e a desvalorização do comum em detrimento do protagonismo individualista meritocrático são passíveis de serem contornados através do GE no ambiente escolar.

A materialidade do GE entra em cena e suas atividades geram mudanças estruturais e normativas na microescala de poder que se engendra os territórios escolares. Quando estudantes se mobilizam, o espaço e as forças que ali atuam também precisam se mobilizar. É um enfrentamento pontual ou cotidiano em diversas escalas, desde um intervalo musicado até a resolução de um problema hidráulico em uma escola que atende quase 800 (oitocentos) alunos diariamente.

As lutas do cotidiano dos GE são muitas vezes invisibilizadas pela mídia em geral e pelo poder público. Resultado de uma sociedade alienada pelo capital, as experiências individuais e coletivas são diluídas em meio ao caos que o neoliberalismo provoca na educação.

Portanto, podemos concluir que apresentamos a experiência da criação e manutenção dos GE no município de São Paulo através de um estudo de caso e dessa forma, nosso objetivo foi o de promover uma análise sobre o movimento estudantil atrelada a Geografia enquanto ciência e disciplina que auxilia no fomento a construção e aprimoramento da produção do espaço a partir de um olhar mais humanizado. Tal processo resultou da apropriação por um determinado momento do espaço da escola por meio de atividades individuais e coletivas.

Por apresentar características multifatoriais, os movimentos estudantis na figura do GE manifestam espacialmente os avanços e retrocessos de nossa sociedade, de uma educação bancária e de um sistema corrompido pela esfera privada. Enquanto acionistas se infiltram no mercado financeiro, gremistas se infiltram nos conselhos deliberativos da escola.

Esperamos que novas pesquisas apareçam para aprofundar os estudos sobre os grêmios estudantis em São Paulo na esfera municipal e podemos concluir que a presente tese não trata somente dos GE, mas também de suas insatisfações e retrocessos como forma de romper com a realidade vigente, já que a exclusão é inevitável, mas a inação é uma escolha.

A fim de finalizar este trabalho, a ideia não é trazer apenas retrocessos, mas possibilidades, visto que ao abordar o espaço escolar enquanto território em disputa, devemos nos atentar as múltiplas escalas, já que os sujeitos assumem uma

significação ontológica, já que a produção do espaço ressignifica os próprios sujeitos que dali fazem parte. Ou seja, mesmo que uma perspectiva de estudo de caso, podemos aferir que se as mudanças da relação dos sujeitos com o mundo se fizeram pouco presentes, não podemos afirmar o mesmo da relação deles com o espaço escolar. Pequenas mudanças, grandes significados e assim vamos seguindo, com o sonho do vir a ser cada vez mais presente no espaço escolar como mediador de um mundo para além da esfera neoliberal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, RB de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2001.

AMORIM, Henrique. Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo. São Paulo: Annablume, 2009.

BARBOSA, Alexandre Sales Macedo. Concepções materialistas nas estéticas de Brecht e Lukács. 2011, pag. 53.

BIANCO, Ariane Andrade; JUNIOR, Raimundo Nonato. A contribuição dos Grêmios Estudantis para o exercício da gestão democrática. Curitiba: Seduc, p. 2459-8, 2008.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. EccoS Revista Científica, n. 34, p. 143-159, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71532890009.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 15, n. 3, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Qualitative research for education. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997.

BRAGA, Rhalf Magalhães. O espaço geográfico: um esforço de definição. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), v. 11, n. 2, p. 65-72, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066> Acesso em 03 abr 2023.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. Juventude e pensamento conservador no Brasil. EDUC-Editora da PUC-SP, 2016.

BRASÃO, Eduardo. As expedições de Duclerc e de Duguay-Trouin ao Rio de Janeiro, 1710-1711. Divisão de Publicações e Biblioteca, Agência Geral das Colônias, 1940.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. CÂMARA DOS DEPUTADOS; MINAS GERAIS (BRASIL). Autos de devassa da Inconfidência Mineira. Câmara dos Deputados, 1977. Volume VIII.

_____. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em 14/12/2023.

CASTELLS, M. Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet. 2ª edição ed. [s.l.] Zahar, 2013.

CAVALCANTE, Ygor Olinto Rocha. Notas de Pesquisa sobre Protagonismo Estudantil na Primeira República (1890-1930). ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, p.1-17 2019.

CAVALCANTI, Lana De Souza. Juventudes, Ensino de Geografia e formação/atuação cidadãs, p. 156-179. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (Org.). Geografias das juventudes. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023. 191 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256855/001166649.pdf?sequence=1&isAllowed=y&mibextid=ncKXMA>. Acesso em 7 mai 2023.

CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia? São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 173-228, 2007.

CINTRA, Clarisse Lourenço; GUERRA, Valeschka Martins. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. Psicologia escolar e educacional, v. 21, p. 505-514, 2017.

CIVIL, Casa. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

COTRIM, Livia Cristina de Aguiar. Marx: política e emancipação humana (1848-1871). 2007. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3798/1/Livia%20Cristina%20de%20Aguiar%20Cotrim.pdf>. Acesso em 12 jun de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Jornal de Políticas Educacionais, v. 10, n. 20, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A revolução do comum , 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/KwGZbt5DjkfpSWXm3mrQpRP/#>>.

DA ROCHA, Ana Angelita. Pelo espaço “na via de Doreen Massey: Uma análise pedagógica de Material Geographies. Para Onde!?, v. 10, n. 2, p. 85-95, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85673/51415> Acesso em: 21 fev 2023.

DA ROCHA, Júlio Cesar de Sá. Faculdade de Direito da Bahia: Processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX. Série Memória Histórica do Direito, nº1, Salvador, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Julio_Cesar_Rocha/publication/344239249_capahistoriadafaculdade/links/5f5f874192851c078965498a/capahistoriadafaculdade.pdf.

DETONI, Márcia. Os meios públicos de comunicação e a construção da esfera pública. Comunicação e Sociedade, v. 30, p. 21-37, 2016.

EICKHOFF, Luis Gustavo et al. MOVIMENTO ESTUDANTIL. JICEX, v. 10, n. 10, 2017.

ESPERANÇA. Dicionário online do Michaelis, 22 mai. 2020. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 22 mai.2020.

FALLEIROS, Simone Regina de Oliveira Nascimento. Do discurso à realidade da gestão democrática: um estudo sobre a participação da comunidade escolar em uma escola pública do interior de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual 140 Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150610/falleiros_sron_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, Naura S. C. Violência e paz: a exigência de novas políticas e ações integradas. In: Violência e indisciplina na escola. Anais do XI Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2014.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã educação pela cidadania. 2000.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e sociedade, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Gestão democrática no plano nacional de educação. Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 141-166, 2015.

GOUVEIA. A. B.; CRUZ, R. E da.; OLIVEIRA; J. F. de.; CAMARGO, R. B. de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno-ano. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, v.22, n.2, p. 253-276, 2006.

HARVEY, David. Espaços de esperança. 7ª edição ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. 2014.

IDELBRANDO, Amália Galvão. O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação no processo de formação da cidadania dos alunos. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10332>. Acesso em 04 de mar 2023.

INSTITUTO SOU DA PAZ. Caderno Grêmio em Forma. 2.ed. Disponível em <<https://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil>>. Acessado em 5mai.2019.

JACOBINA, Ronaldo R. et al. Os Acadêmicos de Medicina e os 200 anos da Faculdade de Medicina da Bahia (I): Da criação da Escola em 1808 à participação na Guerra do Paraguai (1864-70). *Gazeta Médica da Bahia*, v. 78, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/234/225>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

JARDIM, Márcio. A inconfidência mineira. Biblioteca do Exército Editora, 1989.

LEFEBRVE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo, 1991.

_____. Prefácio: a produção do espaço. *Estudos avançados*, v. 27, p. 123-132, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/nvGYw5bknwgcZ6QTrjyWv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 de jan 2023.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Dicionário gramsciano (1926-1937). Boitempo Editorial, 2017.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, v. 25, p. 1-13, 2011.

LINHARES, Mirna Sousa. Temporalidades e espacialidades do comum: um estudo de práticas em São Paulo. 2020. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-24062022-114035/en.php>. Acesso em 6 mai de 2023.

LUKÁCS, G. História e Consciência de Classe, Ed. PCUS, 1960.

MAGALHÃES, F. N. C. O neoliberalismo e a produção do espaço na metrópole: subjetividades, insurgências e redes na economia política da urbanização contemporânea. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

MARQUES, Alan da Silva. A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais. 2021. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília 124p. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204732/marques_as_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em 12 fevereiro 2023.

MARX, K. O capital: crítica da economia política (livro 1: o processo de produção do capital). Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2016.

MAZETTO, Flavio Eduardo. Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cei/article/view/406>. Acesso em: 22 mai 2023.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Revista Direito e práxis, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em 21 nov, 2022.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 2, p. 82-95, 2011.

NEVES, Margarida de Souza.: Os cenários da república. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves e FERREIRA, Jorge Luís (Orgs.). Brasil Republicano: Estado, sociedade civil e cultura política. O tempo do liberalismo excludente. Da Proclamação da República à Revolução de 1930. 1a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003, v. 4. P. 14 a 44.

OLIVEIRA, Caio Perdomo de. A construção pedagógica da democracia no espaço escolar: o papel do grêmio estudantil. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 6, n. 12, p. 91-102, 2020.

OLIVEIRA SILVA, Felipe Terra de.; MORAIS, Jonny Alan. Relatório de Estágio Supervisionado de Geografia I:: atuação em instituições da rede básica de ensino municipal e estadual durante o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, v. 8, n. 15, p. 3-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/81909/46625>. Acesso em 20 de fev. 2023.

OLIVEIRA, Patrícia do Prado. A importância da investigação da realidade dos estudantes descendentes de bolivianos. In: XVI Encontro de Geógrafos da América Latina, 2017, La Paz, Bolívia, pág. 1 a 9. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/04.pdf>. Acesso em 23 de abril 2023.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Cortez Editora, 2017.

PESCUMA, D. O grêmio estudantil: uma realidade a ser conquistada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 1990.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Papirus Editora, 1990.

QUEIROZ, William Fernando Camilo. A Geografia da reorganização escolar em SP: neoliberalismo, ocupações escolares e movimento socioespacial de estudantes em 2015. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193863/queiroz_wfc_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 07 jan 2023.

REPPOLD, Caroline Tozzi et al. Felicidade como produto: Um olhar crítico sobre a ciência da psicologia positiva. Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, v. 18, n. 4, p. 333-342, 2019.

SALOMON, Délcio. Como fazer uma monografia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANDRONI, Paulo. Verbete: Industrialização. IN: SANDRONI, Paulo. Novíssimo dicionário de economia. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Everton Silva; DA SILVA, Tamires Gomes. A Passeata dos Cem Mil e seu vínculo com o Ato Institucional nº 5. Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade, v. 1, 2018.

SANTOS, M. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

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

SÃO PAULO (Prefeitura). Grêmios Estudantis de São Paulo terão verba de 5 mil reais para utilizar nas escolas. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/gremios-estudantis-de-sao-paulo-terao-verba-de-5-mil-reais-para-utilizar-nas-escolas/#.YoUu4W48CZk.whatsapp>. Acesso em 6 de nov. 2021.

SÃO PAULO, (Prefeitura) Decreto 58.840, de 03 de julho de 2019. Dispõe sobre a Instituição do Programa Grêmio Estudantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Diário Oficial do Município, São Paulo, 03 de jul. 2019.

SCHEIBE, Theo; SILVA, Thiago Henrique de Castro. geografia, formação crítica dos alunos e a atuação do grêmio estudantil do colégio de aplicação – UFSC. In: FERRETTI, Orlando; SPRINGER, Kalina S. (orgs). Artigos da disciplina estágio

curricular supervisionado em geografia II: segundo semestre de 2015. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2015. Disponível em <http://nepegeo.ufsc.br/artigos-para-a-disciplinaestagio-supervisionado-em-geografia-ii>. Acesso em: 13 de mar 2023.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Vinícius André da Silva. O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no município de Messias-Alagoas. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, 2019.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por escrito*, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em 20 de jan 2023

SILVA, Maciel. Juventude estudantil e as representações sociais da escola e de seu vínculo com o trabalho: o caso do ensino médio na região administrativa do Gama-DF. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4717>. Acesso em 20 nov de 2022.

SILVA, Maciel. A motivação para aprender no ensino de Geografia: o posicionamento da juventude estudantil em relação às metodologias de ensino em escolas públicas do Gama-DF. 2021. 226 f. Tese (Tese de Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a0e204b9a5f43b9ece8b516570144537. Acesso em 20 nov de 2022.

SILVA, Michael Cristtofer da. Não fechem minha escola: urbanização e gestão da escola contra o vivido, uma análise sobre a "Reorganização" de 2015. 2019. 269 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11955/DEPOSITO%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de dez de 2022.

SMITH, Neil. Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do espaço urbano. *GEOUSP Espaço e Tempo* (Online), v. 11, n. 1, p. 15-31, 2007. <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74046/77688>. Acesso em 06 abr 2023.

SPOSITO, M. E. B. Capitalismo e Urbanização. 5 ed. São Paulo. Global, 1988. 54p.

TAVARES, André Ramos. Curso de direito constitucional. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

TAVARES, J. N. Tomazzoni. Educação e cidadania: qual cidadania? *Percursos Acadêmicos*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, 2016.

TEIXEIRA, C.F., comp. Observatório de análise política em saúde: abordagens, objetos e investigações [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 510 p. ISBN 978-85-232-2021-1.

<https://doi.org/10.7476/9788523220211>.

TRINDADE, Hégio. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 819-844, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87314214009.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). História: UBES. Disponível em <<http://ubes.org.br/memoria/historia/>>. Acessado em 26mai.2019.

VACCARO, Stefania Becattini. Karl Marx e Hannah Arendt: uma confrontação sobre a noção de trabalho. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/mxKvD4mHKJrGnZ7ZHbdXfP/?lang=pt#>. Acesso em: 3 abr 2023.

VALENTE NETO, Alberto Borges et al. Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru. In: Congresso de extensão universitária da UNESP. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2015. p. 1-7.

VIRGINIO, Alexandre Silva; KELLER, Liviane Cristina. O Grêmio estudantil e o papel político da escola: compromissos da gestão democrática. Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf, 2016. P. 295-314, 2016.

YAMAGAMI, Norma Mitiko. A Ditadura e o controle do Estado sobre as instituições de In: ANAIS DOS GRUPOS DE TRABALHO DO V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO DIREITO. Curitiba – PR. p. 875. 2013.

YARZA, Iñaki. Sobre a práxis aristotélica. *Anuário filosófico*, v. 19, n. 1, pág. 135-153, 1986.

ZAMBON, Gabriel Franco de Oliveira. Grêmio estudantil: caminhos para emancipação – 2018. 114 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/570/Dissertação%20grêmio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 16 de fev 2022.

ŽIŽEK, Slavoj. A visão em paralaxe. 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=cqf_czegUSoC&oi=fnd&pg=PT8&dq=Um+dos+principais+aspectos+explorados+por+Echalar+%C3%A9+a+no%C3%A7%C3%A3o+de+compartilhamento+do+conhecimento.+A+partir+da+vis%C3%A3o+do+comum,+o+conhecimento+deixa+de+ser+um. Acesso em 20 abril de 2023.

ANEXOS

Anexo I. Roteiro de perguntas para os alunos gremistas:

1. Como é a sua vida fora da escola? Você tem irmãos? Mora com quem?
2. Como é o seu rendimento escolar? Que tipo de aluno (a) você se considera?
3. Qual matéria da escola você mais se identifica? Qual delas você tem mais dificuldade?
4. E como o GE surgiu em sua vida?
5. Qual foi o momento mais fácil e o mais difícil que você enfrentou ao longo do projeto GE?
6. Qual o papel da escola pública na sua vida?
7. Como o grêmio contribuiu para a sua formação enquanto ser humano?
8. Quais serão os seus próximos passos? Sonhos e Idealizações.

Anexo II. Roteiro de Perguntas e Respostas com os alunos gremistas durante a pandemia – agosto de 2020.

Questão 1. Ter ansiedade é normal e pode aparecer de vários jeitos, frustração, cansaço, raiva e até no excesso de alimentação. O que você está fazendo para ter melhor controle?

G1	Quando eu tive ansiedade eu me acalmava e bebia água
G2	Nada.
G3	Evitar todas as opções.
G4	Ler, assistir, fazer lição, jogar e etc...
G5	Respirar e não tomar decisão precipitadas já que pode ser pior. Uma coisa que custou muito para eu aprender foi não tomar decisões na hora que está ansioso muita gente pode interpretar mal o que quero dizer realmente.
G6	Na verdade, nada
G7	Estou dormindo na hora exata para não ter cansaço
G8	Jogando vídeo game
G9	Eu faço coisas que me deixam mais pra cima

Questão 2. Fazer planejamentos diários e semanais e manter os estudos em dia são formas saudáveis de criar distrações. Como você está construindo sua rotina e seu autocuidado?

G1	Minha rotina é acordar lavar o rosto tomar café escova os dentes fazer lição e jogar vídeo game.
G2	Eu não tenho rotina.
G3	Eu faço as lições de tarde que me deixa mais distraído, e de manhã e de noite eu fico no celular.
G4	Não comer muita besteira, fazer exercícios físicos, fazer lição e etc...
G5	Acordo 6 da manhã e até as 11 estudo nesse período tomo café. Depois almoço, em seguida vou ajudar a limpar cozinhar ou ficar sem fazer nada depende do dia. E por fim as 8 eu durmo

G6	Criei uma rotina de horários que estou tentando seguir diariamente
G7	Estou fazendo minhas lições de maneira correta e quando erro os professores me corrigem e corrijo para ficar correto
G8	Tudo No meu palácio mental
G9	Eu não estou fazendo planejamentos semanais

Questão 3. O momento de isolamento que vivemos, precisamos nos manter criativos e criar distrações. O que você está fazendo para se distrair?

G1	Eu as vezes fico em ligação com os meus amigos eu brinco com o meu cachorro
G2	Jogando.
G3	Por enquanto nada.
G4	Jogando, fazendo lição, assistindo, comendo, dormindo, fazendo atividades físicas
G5	Muitas coisas as vezes antes não tinha curiosidade de fazer, uma das coisas que estou adorando fazer e cozinhar sempre estamos vendo na internet coisas novas. Também estou cuidando das minhas plantas que antes deixava de lado e também lendo alguns livros, ficar na minha varanda nem percebia que a vista era tão bonita e que ali mesmo viviam um monte de pássaros e aprendendo inglês.
G6	Jogos com a minha família, e estou brincando com o meu cachorro...
G7	eu jogo uns jogos e faço minhas lições
G8	Eu ando de bicicleta na porta de casa
G9	Limpo a casa

Questão 4 – Não podemos subestimar a criatividade dos adolescentes. Quais as diferentes formas que você encontrou para se conectar com seus amigos?

G1	Ficando em chamada pelo WhatsApp
G2	Nenhuma.
G3	Aplicativos de mensagens.
G4	Por chamada de vídeo ou mensagens

G5	Instalei Instagram para falar com mais pessoas, vídeo chamadas.
G6	Videochamadas e mensagem
G7	as vezes me comunico pelas redes sociais
G8	A única e mais objetiva, internet, simples.
G9	Falo com eles por vídeo chamada

Questão 5. A tecnologia e as diferentes mídias nesse momento são grandes aliadas para diminuir o distanciamento social. Como você está usando as diferentes tecnologias e mídias a seu favor?

G1	A tecnologia me ajuda muito a jogar a estudar, e etc. A mídia é muito legal eu posso criar fotos e até memes
G2	Jogando online.
G3	Liga para a pessoa em chamada de vídeo e la a gente conversa.
G4	Para fazer lição, jogos on-line, assistir e etc...
G5	Falando todo dia pelo WhatsApp e Instagram e fazendo vídeo chamadas mesmo que não seja presencial mata um pouco a saudade.
G6	Para me entreter
G7	Jogos e as redes sociais para não ficar entediado
G8	Usando as redes sociais, e os Chats de voz.
G9	Eu uso o meu celular

Questão 6. O isolamento social nos trouxe um tempo que não encontrávamos para fazer um monte de coisas que gostaríamos de aprender e de fazer. Como você está utilizando esse tempo extra?

G1	Para estufar
G2	Dormindo.
G3	Jogar com o meu amigo.
G4	Para aprender coisas novas, fazer arte, artesanato para me distrair

G5	Para aprender coisas que nunca me interesssei acho que foi um tempo para eu pensar no que fazer da minha vida. Refletir sobre algumas coisas do que eu quero ser, de quem quero me torna e uma das coisas que andei refletindo muito nesta quarentena.
G6	Estou jogando no celular...
G7	Estou utilizando para jogar e conversar com meus familiares
G8	Estudar coisas de meu interesse, me exercitar e jogar.
G9	Eu durmo muito, faço coisas da casa, e fico assistindo

Questão 7. Cada um trata com seus sentimentos de uma forma. Como você está vivenciando isso?

G1	Muito bem
G2	Indiferente.
G3	Ligando para a pessoa.
G4	Tenho que me controlar porque tenho ansiedade, se eu não me controlar acabo comendo tudo ...
G5	Sabe estou bem de saber que não falta comida pra minha família agradeço muito por isso, que não estamos passando por muitos problemas. Mas as vezes me sinto mal porque não é a realidade de muitos, as vezes vejo que todos os dias médicos arriscam mais suas vidas para salvar as de outros e as pessoas não valorizam isso é pior ficam saindo acho que ainda não viram como e triste perder alguém pela COVID-19, acho que e mais um motivo para não flexibilizar a quarentena, porém, me faz pensar que muita gente que está trabalhando nesta quarentena e que muitas vezes precisa de dinheiro.
G6	.
G7	Eu e meus familiares estamos lidando bem com os nossos sentimentos
G8	Dormindo.
G9	As vezes eu não consigo lidar com os meus próprios sentimentos, mas no final fica tudo bem

Questão 8. Você está sendo gentil com você e com as pessoas que estão no seu entorno?

G1	Sim
G2	Sim.
G3	Na maioria das vezes.
G4	Sim
G5	Sim, já que é minha família, os meus pais que trabalham muito para não faltar comida então o mínimo que posso fazer é ser gentil
G6	Sim
G7	Sim eu e meus familiares estamos nos dando muito bem
G8	Sim, as vezes minha avó fica brava de eu acordar tarde.
G9	Sim

Questão 9. Quais são suas expectativas para o retorno à escola e às atividades comuns do dia a dia?

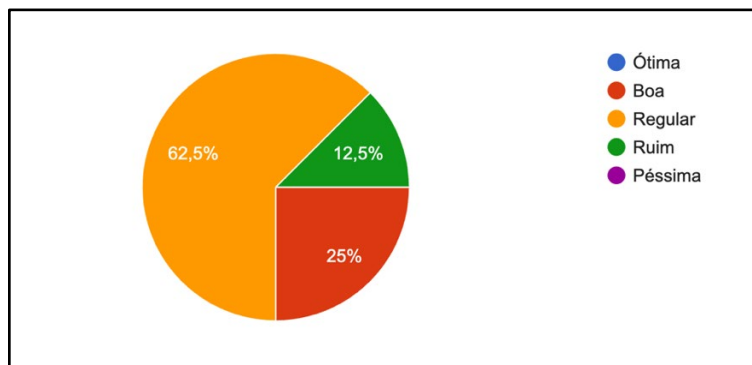
G1	Minhas atividades do dia a dia é acordar escovar os dentes almoçar e ir para escola. Minhas expectativas para o retorno a escola é, ver meus amigos, ver professores
G2	Indiferente.
G3	Reencontrar meus amigos.
G4	Que todos estarão bem, se cuidando
G5	Encontrar meus amigos e aprender inglês para fazer intercâmbio me ficar em aprender o mais rápido possível para não repetir de ano e ter mais tempo de me especializar na área de trabalho que eu escolher.
G6	Estou bem ansiosa, na verdade
G7	eu acho que todo mundo vai tomar os cuidados necessários usando mascaras e os outros cuidados demais.
G8	Provável que o mundo vai estar abalado, sejamos realistas.
G9	Tenho poucas expectativas para voltar as aulas

Questão 10. Você sabe quais são os cuidados pessoais e coletivos que devemos ter daqui para frente para a proteção de todos nos ambientes coletivos?

G1	Cuidados pessoais: Chegar em casa usar álcool em gel, lavar as mãos. Cuidados coletivos: Usar máscaras, não ficar muito próximo.
G2	Usar máscara e higienização.
G3	Manter a mão higienizada, levar álcool em gel etc.
G4	Sim
G5	Sim: Usar máscara Lavar as mãos Não tocar no rosto Manter distância Não ter muita aglomeração
G6	Uso de máscara, lavar as mãos frequentemente e tirar os sapatos ao sair e entrar em casa, limpar também as patinhas dos animais...
G7	ninguém pode andar em grupo
G8	Óbvio, ficar em casa, lavar as mãos e evitar muito contato.
G9	Mais ou menos

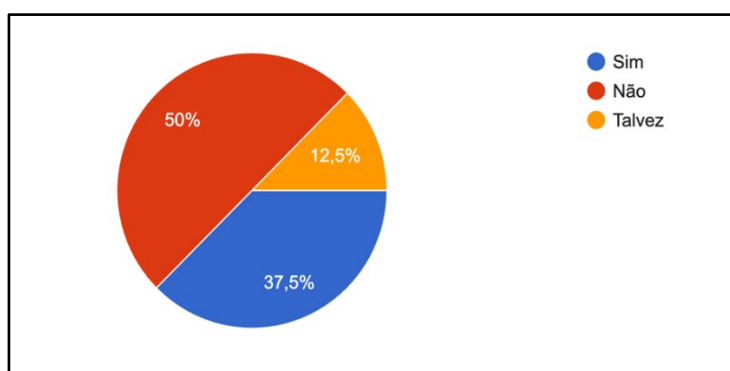
Anexo III: Questionário sobre Expectativa de retorno às aulas presenciais - Grêmio Estudantil

1. Pensando nos espaços da nossa escola, como você avalia a qualidade da água?



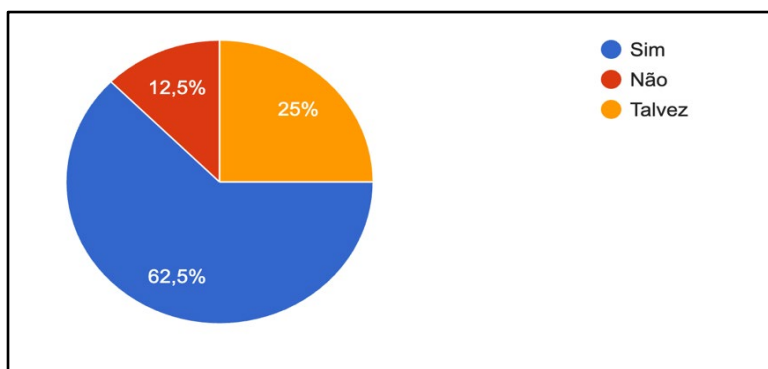
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

2. Sobre o número de bebedouros/torneiras disponíveis na escola para higienização das mãos e consumo de água, você considera o número suficiente para atender a todos os alunos?



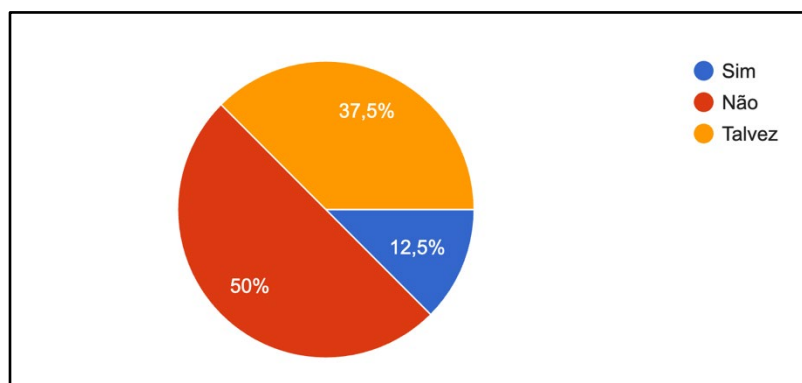
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

3. Sobre o número de banheiros existentes na escola, você considera o número suficiente para atender a todos os alunos?



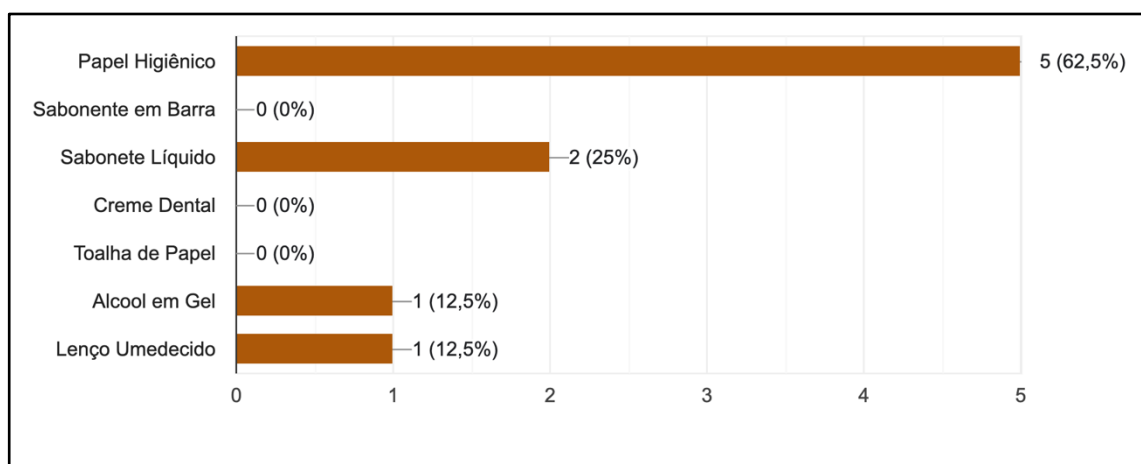
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

4. Você considera a escola um ambiente limpo?



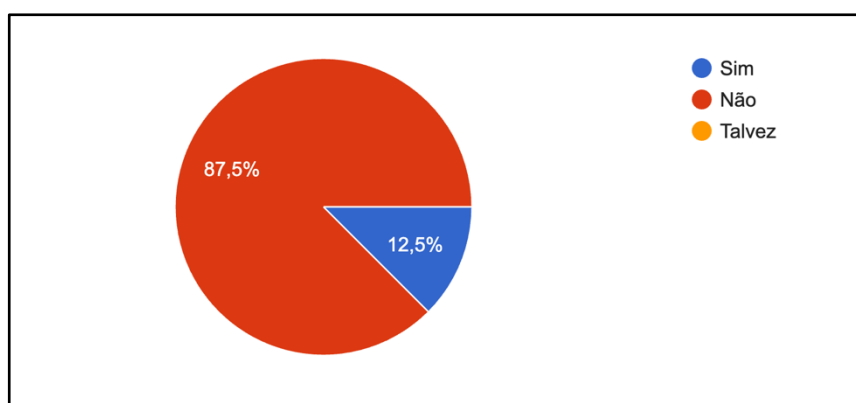
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

5. Dentre os itens abaixo relativos a higiene pessoal, quais você pode encontrar com facilidade na escola?



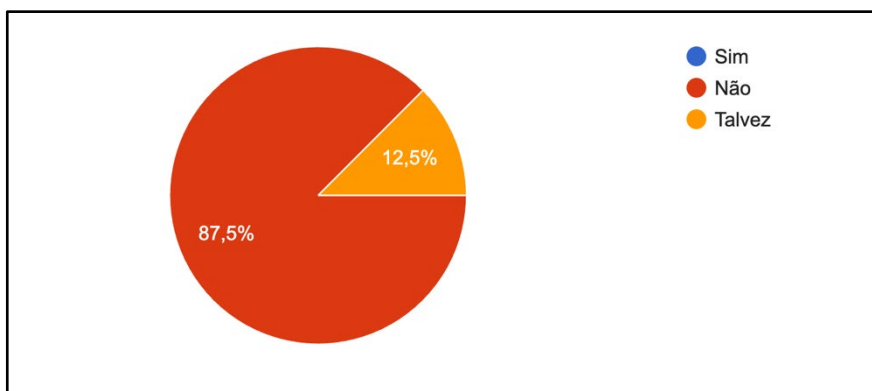
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

6. No quesito higiene você acredita que a escola está preparada para receber os alunos no período de retorno às aulas pós pandemia?



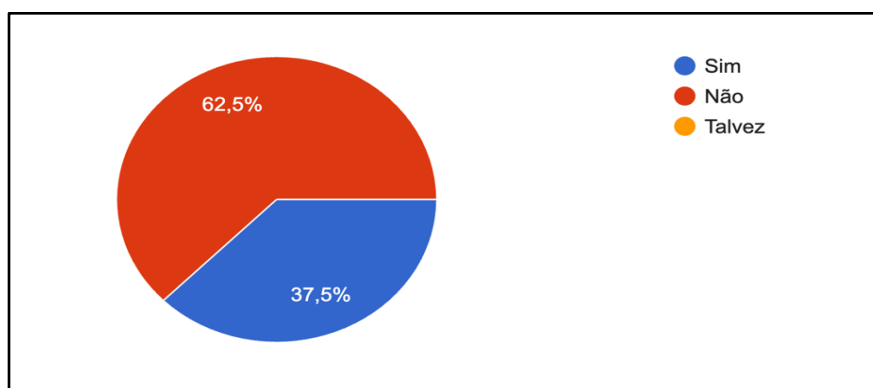
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

7. Em um eventual retorno as atividades escolares, você acredita que os alunos irão respeitar o distanciamento social?



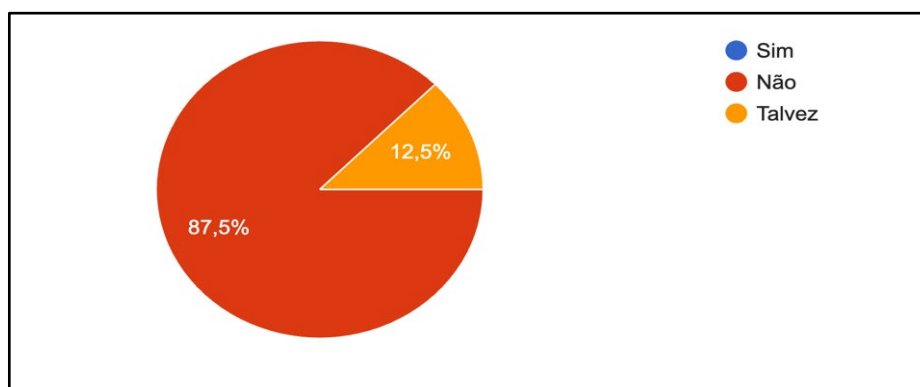
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

8. Você acredita que a escola tem um número de funcionários adequados para garantir a segurança sanitária de todos os alunos?



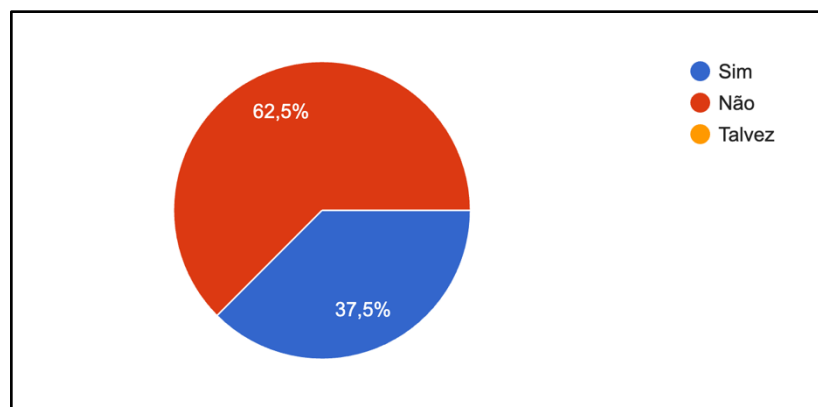
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

9. Em um eventual retorno as atividades escolares, você acredita que os alunos irão respeitar o distanciamento social?



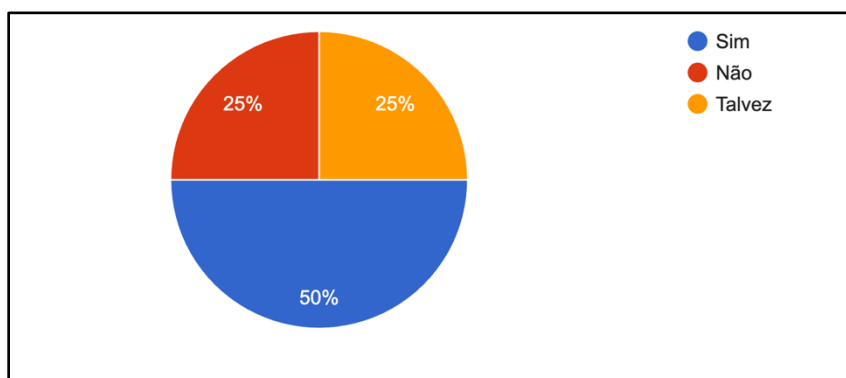
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

10. Você acredita que a escola tem um número de funcionários adequados para garantir a segurança sanitária de todos os alunos?



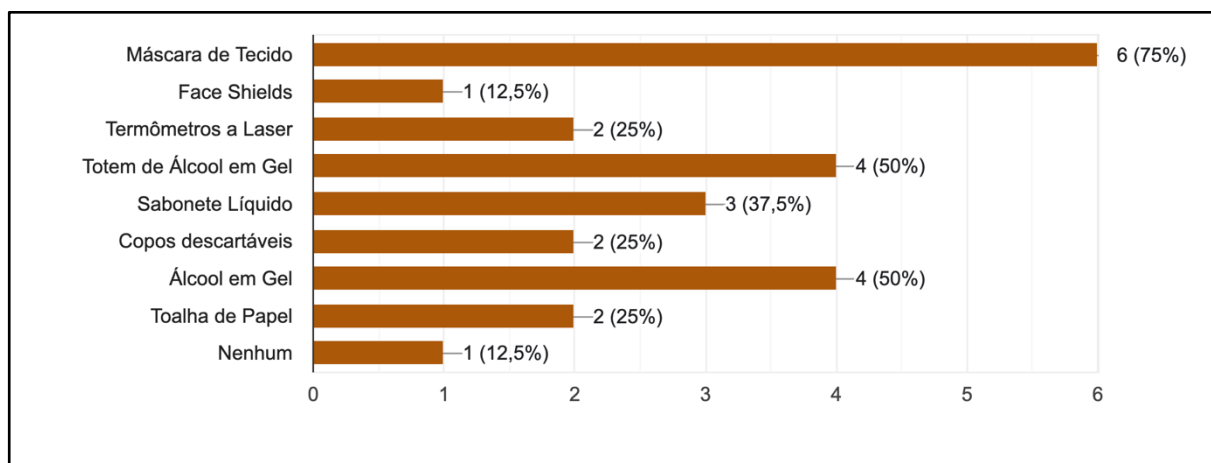
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

11. Você se sente seguro para praticar atividades físicas na escola?



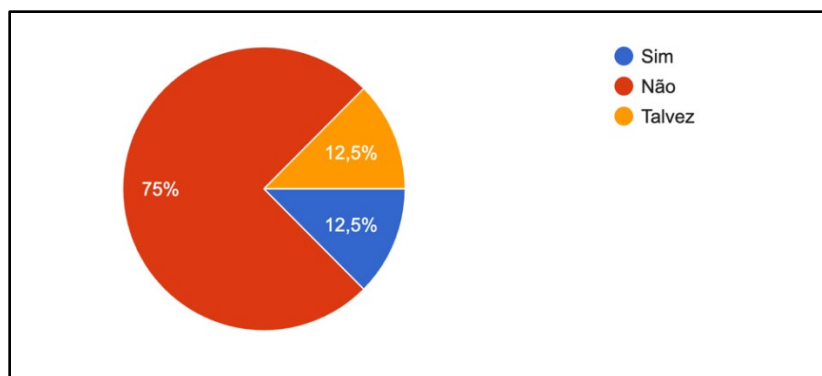
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

12. Dentre os itens abaixo, quais você acredita que serão ofertados a todos os alunos da escola?



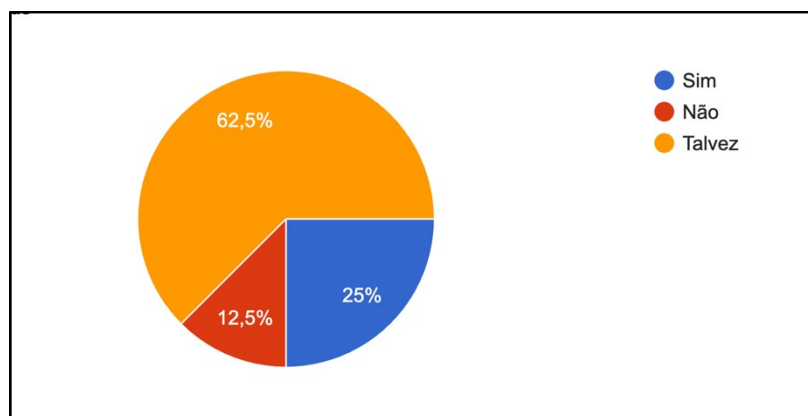
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

13.No quesito segurança, você acredita que a escola está preparada para receber os alunos no período de retorno às aulas pós pandemia?



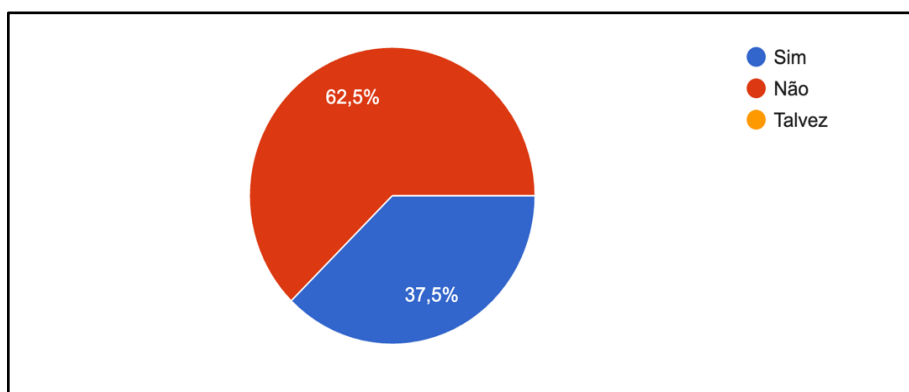
Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

14.A escola apresenta salas de aula espaçosas e bem arejadas para um eventual retorno às aulas?



Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

15.As áreas de entrada e saída da escola são seguras para a circulação dos alunos?



Fonte: Trabalho de Campo, 2021.

16.O que vocês esperaram para a escola quando retornarem no quesito aprendizagem e segurança?

G1. O melhor de todos
G2. Apenas, melhore, essa é a palavra
G3. Ensino sobre o uso de máscara, o distanciamento social, álcool em gel, ensinar que o momento que estamos passando vai acabar, mas temos que ter calma e seguir as regras contra o Coronavírus
G4. Espero que tenham todos os cuidados
G5. Nada
G6. Revisão de matérias novas
G7. Nada de mais.
G8. Que a gente não morra.