

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIOGO CANHADAS

GRÊMIO ESTUDANTIL EM SÃO PAULO
Um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual

GUARULHOS

2019

DIOGO CANHADAS

Grêmio Estudantil em São Paulo:
um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual

Orientador: Prof. Dr. Daniel Revah
Linha de Pesquisa: Sujeitos, saberes e processos educativos

Dissertação de Mestrado
submetida à Banca Examinadora
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre do
Programa de Pós-Graduação em
Educação na Universidade
Federal de São Paulo.

Guarulhos
2019

Canhadas, Diogo

Grêmio Estudantil em São Paulo: um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual. / Diogo Canhadas. -- Guarulhos, 2019.
103 f.

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo, 2019.

Orientador: Daniel Revah.

Student Council in Sao Paulo: a case study of two public state Schools

1. Grêmio Estudantil. 2. Engajamento Discente 3. Escola Pública.

DIOGO CANHADAS

GRÊMIO ESTUDANTIL EM SÃO PAULO:

Um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual.

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo.

Aprovado em: 02 de Agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Daniel Revah

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Titular: Profa. Dra. Maria Carla Corrochano

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Assinatura: _____

Titular: Prof. Dr. Elie George Guimaraes Ghanem Junior

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Suplente: Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Ao meu pai e à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Daniel Revah, por sua imprescindível colaboração, apoio e disposição em me orientar por este caminho de forma tão acolhedora, precisa e paciente.

À Sandra Saavedra de Araújo, sem a qual eu sequer teria escrito a proposta desta pesquisa, e que tanto colaborou para o que me tornei como pesquisador, professor e ser humano.

Ao meu irmão e colega de profissão, César Canhadas, por tantas ideias e livros compartilhados.

À minha avó Maria Antonieta Canhadas, Mariazinha, por seu apoio e por compreender o valor da educação

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-graduação da Unifesp: Daniela Finco, Jorge L. Barcellos da Silva, Lucila M. Pesce de Oliveira, Magali Aparecida Silvestre, Marcos Cezar de Freitas, Mirian J. Warde, Sueli Fidalgo e Umberto de Andrade Pinto.

Ao Erick Dantas e à Jane Yamaguti.

Às pessoas maravilhosas que se tornaram minhas amigas ao longo do mestrado: Carolina Cristina dos Santos Nóbrega, Carolina Cunha da Silva, Davi Bachelli, Fabiane Malvestiti e João Cavalcante Carreira.

À Professora Vanessa Ramos Garcia pela confiança, amizade e parceria.

Às pessoas que ressignificaram o tamanho do mundo e da família: Caio, Danilo, Leah, Beta e Marininha; Angelo, Thiago, Gustavo e Ednei.

Aos estudantes que se sacrificaram no passado pelo direito à educação; aos que atualmente honram esse legado de lutas e de esperanças.

Eu não conheço nenhum dever que não seja o de amar.
E para o resto eu digo não. Eu digo não com todas as minhas forças.

Albert Camus

CANHADAS, D. Grêmio Estudantil em São Paulo: um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual. Texto submetido como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Daniel Revah. UNIFESP, Guarulhos, 2019.

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo investigar a percepção de diretoras, professoras e estudantes de duas escolas públicas estaduais paulistas sobre o papel e atuação do grêmio estudantil. Para isto, foi realizado um estudo de caso que contou com entrevistas, análise documental e observação participante a fim de compreender possíveis tensões, conflitos e divergências envolvendo as atividades dos grêmios estudantis. Constatou-se que os grêmios são a principal ferramenta de atuação política dos estudantes entrevistados e que não houve integração dos grêmios estudantis aos projetos pedagógicos. As políticas públicas estaduais, da forma como foram desenvolvidas e aplicadas nas escolas observadas, resultaram em grêmios escolares distantes de uma formação democrática e emancipadora, diferentemente do que é propagado nas comunicações institucionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Grêmio Estudantil. Engajamento discente. Escola Pública.

CANHADAS, D. Student Council in Sao Paulo: a case study of two public state Schools. Work submitted as requirement to obtain the Master degree in Education, under orientation of Prof. Dr. Daniel Revah. UNIFESP, Guarulhos, 2019

Abstract

The present work aimed to investigate the perception of principals, teachers and students of two public state schools on the student council's role and activities. For this, a case study was carried out, which included interviews, documentary analysis and participant observation in order to understand possible tensions, conflicts and divergences involving the student council's activities. It was verified that the students councils are the main tool of political action of the students interviewed and that there was no integration of the student's councils into pedagogical projects. The state public policies as they were developed and applied in the observed schools have resulted in student's councils far from a democratic and emancipatory formation, unlike what is propagated in the institutional communications of the Education Department of the State of Sao Paulo.

Key words: Student's council. Student's political commitment. Public Schools.

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CCE	Centros Cívicos Escolares
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CONFECH	Confederación de Estudiantes de Chile
ME	Movimento Estudantil
OP Jovem	Orçamento Participativo Jovem
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
UBES	União Brasileira dos Estudantes
UMES	União Municipal dos Estudantes
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

Introdução: Memorial do percurso rumo ao objeto de estudo	12
1. Fundamentação teórica, opções metodológicas e objeto de pesquisa	24
1.1. Coleta de dados.....	26
1.2. Fundamentação teórica	30
1.3. Delimitação do trabalho de campo.....	37
1.4. Caracterização inicial das escolas pesquisadas	40
2. Os grêmios estudantis entre o modelo tutelado e o modelo aberto	48
2.1. Grêmios estudantis na legislação e nas políticas públicas do Estado de São Paulo	48
2.2. Grêmios estudantis: antecedentes e consequências do modelo criado pelo governo do Estado de São Paulo	55
2.3. As transformações dos movimentos estudantis contemporâneos em São Paulo	62
2.4. Um registro estudantil: Poligremia	65
3. Grêmios estudantis nas escolas pesquisadas: orientações, eleições e o projeto estadual “gestão democrática”	68
3.1. Eleição e atuação dos grêmios estudantis	69
3.2. Orçamento Participativo Jovem e o engajamento estudantil.....	81
3.3. As entidades representativas segundo os membros do grêmios estudantis e as diretoras das escolas observadas	83
4. Considerações finais	89
Referências.....	94

INTRODUÇÃO: MEMORIAL DO PERCURSO RUMO AO OBJETO DE ESTUDO

Não podemos ser espectadores, inocentemente implantando nossos métodos. Em vez disso, devemos assumir a responsabilidade não só pelo que trazemos à existência, mas também por como fazemos isso, porque os dois são inseparáveis (MAUTHNER *apud* BROOKS et al., 2017, p. 81).

A colocação de Cintra, quando diz que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida” (*apud* SEVERINO, 2002, p. 145), descreve com precisão a minha condição diante das diversas inquietações que me acompanham há alguns anos como professor. Os diversos sentidos pessoais e profissionais que extraí das observações aqui descritas alteraram minha relação com o espaço escolar e com as pessoas com os quais o compartilho. Delineei brevemente neste capítulo o processo que me conduziu à escrita deste trabalho de pesquisa.

Minha percepção sobre o que considero, junto com alguns autores que venho lendo (COSTA e GROTO, 2018; CAMPOS et al., 2016), serem novas maneiras e manifestações de associativismo estudantil no Brasil e na América Latina a princípio se deu por uma observação leiga, causada pelo impacto que senti ao saber dos secundaristas¹ chilenos em 2011, quando fazia três anos desde que eu me formara em filosofia e não tinha em meu horizonte exercer a docência na educação básica. Viajei para Santiago do Chile, acidentalmente durante o que me pareceu o período mais intenso de ocupações escolares de um trimestre que, mal sabia eu, era um desdobramento de uma massiva mobilização estudantil ocorrida em 2006, conhecida como “Marcha dos Pinguins”² e realizada majoritariamente por estudantes secundaristas.

As principais demandas estudantis eram o transporte e a educação gratuitos e de qualidade, principalmente do ensino superior, este mantido privado por herança da

¹ O termo secundarista, utilizado pelos próprios manifestantes, nomeia militantes que estudam no atual Ensino Médio, normalmente com faixa etária entre 14 e 17 anos (ainda que, historicamente, o termo cobrisse estudantes do que equivale hoje aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Este uso do termo é comum a todos os movimentos estudantis latino-americanos que foram citados neste trabalho.

² Referência aos uniformes escolares tradicionais que obrigam ao uso de terno e gravata.

ditadura Pinochet³, de modo que, segundo me foi explicado por manifestantes e apoiadores, o governo fornecia um subsídio de uma parte minoritária e o estudante ficava obrigado a pagar o restante dos custos (o que obviamente tornava inviável o acesso da população como um todo às faculdades e gerava inadimplência e dívidas).

As escolas e universidades pelas quais passei estavam com suas entradas bloqueadas por carteiras escolares, suas fachadas pichadas com palavras de ordem, professores e alunos acampavam diante das instituições e corriam ao redor das quadras com bandeiras. Durante os cinco dias em que estive hospedado no centro da capital chilena, a polícia nos orientava a não circular na cidade à noite, o comércio estava fechando mais cedo e as estações de metrô também. Um dos eventos que achei marcante foi a ocupação de um dos principais canais de TV do país, Chilevisión, por estudantes, no mesmo dia em que vi pessoalmente a polícia reprimir uma passeata estudantil com balas de borracha, bombas de gás e jatos d'água em pleno inverno, inclusive contra cidadãos que se abrigavam nos pontos de ônibus e de forma nenhuma se relacionavam diretamente com os protestos – a repressão policial era, portanto, a mesma que atinge professores e estudantes no Brasil. Os estudantes denunciavam com cartazes nas imagens captadas pela própria emissora ocupada que a mídia não lhes dava voz e comunicavam a exigência por educação de qualidade.

Não houve o que se poderia classificar como vandalismo, mas funcionários da emissora se queixaram ao vivo sobre a invasão. Após a repressão das manifestações e o silêncio no centro da cidade, ecoavam de toda parte sons de “panelaços”. Informei-me no dia seguinte com um comerciante e ele me disse que as batidas nas panelas eram a forma dos mais idosos manifestarem seu apoio aos estudantes, já que não tinham mais condições de sair às ruas e entendiam que a pauta era por mais qualidade na educação.

A Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), órgão nacional de representação estudantil⁴, orientava e promovia as passeatas, além de representar em diversos eventos um dos principais interlocutores do movimento com o governo.

³ Há diversos artigos sobre os caminhos percorridos pelo Chile que culminaram no atual cenário do ensino superior. Recomendo a leitura do artigo de Ângela Siqueira, “Reformas da Educação Superior no Chile no Período 1970-2000”, publicado em 2009 (UFF).

⁴ Semelhante à União Nacional dos Estudantes (UNE) do Brasil, inclusive pelo histórico de formação, já que, embora mais recente, constituiu-se também a partir da organização de estudantes do ensino superior.

O apoio massivo da população às ocupações e a proposta daquele movimento nacional por educação me levaram a pensar se algo dessa escala seria possível de acontecer na educação pública paulista ou brasileira.

O que compreendi na época, com meu pífio conhecimento sobre história da educação e após alguma pesquisa na internet sobre os sistemas educacionais chilenos, foi que os secundaristas de 2006 (que exigiram da então presidenta Michele Bachelet uma proposta de educação básica que rompesse com o sistema deixado pelo ditador Pinochet) certamente haviam envelhecido e amadurecido, trazendo à tona um movimento universitário que não só agregou às demandas secundaristas anteriores como construiu uma proposta concreta de mudança constitucional e passou a exigir do presidente Piñera que fizesse uma mudança completa, e não meros ajustes. A experiência das manifestações de 2006 gerou uma espécie de “memória política” que afetou os estudantes de 2011 de modos que ainda vamos compreender, pois além de não aceitarem fazer concessões e fincarem o pé por vários meses (mesmo que isso lhes causasse atrasos para findar o ano letivo), conseguiram eleger parlamentares em 2013, uma delas é a líder socialista e feminista Camilla Vallejo, atualmente deputada.

Quando assumi o cargo de professor do Estado de São Paulo em 2014, não havia passado muito tempo desde as chamadas jornadas de junho de 2013. Houve uma demonstração de forte potencial de mobilização pelas redes sociais utilizadas no Brasil. A imprensa e os analistas das mídias de maior audiência demonstraram bastante dificuldade em identificar as pautas das manifestações por conta da mistura de diversas ideologias, afirmava-se um impreciso apartidarismo, se falava contra a política e em “mudança total”.

O estopim das passeatas foi o Movimento Passe Livre que, desde a sua fundação, exigia a gratuidade no transporte público e que, nesse caso, convocou protestos contra o aumento de R\$ 0,20 nas passagens. O movimento conseguiu, em 2013, o congelamento das tarifas tanto do sistema de ônibus da capital quanto do metrô, administrado pelo Estado de São Paulo.

As pautas seguintes se tornaram abertas e foram se multiplicando, a mobilização via redes sociais foi direcionada contra os gastos da Copa do Mundo, que ocorreria no ano seguinte e, mais uma vez, contra a classe política em geral. Inclusive,

foi noticiado e constatado, tanto pela mídia tradicional quanto pelas mídias alternativas, que bandeiras e símbolos de partidos sofriam censuras nas multidões. Os protestos pressionaram fortemente para baixo a popularidade dos governos municipais, estaduais e federal mesmo após as eleições de 2014, que reconduziram Dilma Rousseff ao segundo mandato de presidenta da República.

Recordo-me que não era incomum que eu tivesse que interromper o conteúdo programado para as minhas aulas de filosofia para esclarecer “o que estava acontecendo”, conforme os estudantes solicitavam esclarecimentos sobre o impacto de aumentar vinte centavos nas passagens (que lhes parecia pouco diante da quantidade de protestos que vinha ocorrendo) e qual era o custo da Copa, como era a saúde e a educação nos outros países, etc. As informações dos movimentos estudantis não pareciam chegar diretamente à comunidade discente das escolas.

Sobre o que diz respeito ao que me levou a esta pesquisa, em 2015, tramitou em caráter de urgência na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo o Projeto de Lei nº 1/2015, regulamentando o Passe Livre Estudantil, escrito e promulgado em fevereiro daquele ano pelo então governador Geraldo Alckmin⁵. Tal lei foi interpretada pelo Movimento Passe Livre e pelas organizações estudantis como uma vitória coletiva.

Se em fevereiro de 2015 os estudantes foram favorecidos com esta lei, que sem dúvida foi muito bem recebida pelos estudantes das escolas em que eu dava aula, em setembro do mesmo ano viria o anúncio⁶ inesperado de uma mudança que eliminaria as escolas de ciclos mistos (fundamental e médio).

Tal mudança afetaria quase a metade das comunidades escolares, transferindo alunos para escolas de ciclo único num suposto passo para a municipalização do ensino fundamental que, segundo o então secretário estadual de educação, Herman Voorwald, aprimoraria o aprendizado e a convivência dos alunos. Foram divulgados textos falaciosos com apelo cientificista, numa tentativa de justificar uma mudança feita sem as devidas consultas à população paulista, com um impacto sem precedentes. O governo estadual ignorava assim as características de cada escola

⁵ Para estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio no transporte administrado pelo Estado, sob a Lei Estadual n. 15.692/2015.

⁶ Edição do Bom Dia SP, 23/09/2015, 14'. Rede Globo.

afetada, as necessidades locais e outros aspectos que somente audiências públicas em cada uma das escolas permitiriam ouvir e compreender.

Somou-se a esse anúncio a divulgação de uma reorganização que levaria à transferência de mais de 300 mil estudantes, por meio do fechamento de 93 escolas e transformação de mais de 700 unidades em ciclo único (as que agregavam vários níveis, como fundamental e médio, passariam a ofertar apenas um). A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) não divulgou estas informações como publicação de ato administrativo pelas vias oficiais, mas sim via entrevista num programa jornalístico da TV aberta⁷.

A inquietação das comunidades escolares em que eu atuava era acerca da incerteza sobre quais escolas sofreriam a “reorganização” e, mais ainda, como transfeririam docentes e estudantes ou mesmo quais critérios e procedimentos seriam adotados.

Passamos dois meses entre incertezas e buscas por informações desconhecidas: o que seria feito com os terrenos e prédios das escolas fechadas, se era uma questão orçamentária para o Estado, se havia perigo de cortes nos pagamentos, entre outras questões sem resposta. Por fim, após as frequentes recusas da SEE-SP e do Governo do Estado de São Paulo em dialogar ou consultar as comunidades escolares, os estudantes ocuparam, com bastante rapidez, mais de 200 escolas em poucos dias. O pesquisador Guilherme do V. T. Prado assertivamente classificou o contexto das ocupações como fruto de “arranjos sociais tensos” e que revelam a “fragilidade democrática em que nos encontramos” (2018, p.13).

Os movimentos estudantis de ocupação faziam referências às ocupações de anos anteriores no Chile e na Argentina (CAMPOS et al., 2016), demonstravam que estavam cuidando das escolas, limpando matos, abrindo salas com materiais nunca utilizados, criando oficinas e aulas diferenciadas. Nenhuma das escolas em que eu atuei sofreu ocupação ou ameaça de fechamento, mas se falava sobre as ocupações como algo inacreditável, e os estudantes das salas em que eu lecionava reproduziam as falas cheias de preocupação de seus responsáveis. As diretoras e dirigentes de

⁷ Idem.

ensino não comentavam o assunto quando eu indagava se o estavam acompanhando. Havia um temor que mais escolas fossem ocupadas.

A reorganização escolar proposta pela SEE-SP foi suspensa em dezembro de 2015, após pedidos de esclarecimento do Ministério Público Estadual sobre os estudos de impactos que teriam levado o governo do Estado a este projeto.

Quando prestei o mestrado na Unifesp em 2016 (para, felizmente, dar início à pesquisa em 2017), ainda era cedo para que o movimento de ocupação escolar secundarista de 2015 tivesse registro acadêmico e, como veremos adiante, havia (e ainda há) poucos estudos na área da educação que de fato lidem com o associativismo estudantil dentro e fora do espaço escolar.

Diferentemente do modelo de ocupações chileno que presenciei anos antes, as ocupações paulistas não interditavam as escolas e ainda propunham atividades diferenciadas do uso regular das escolas, por meio de oficinas, eventos e ações cooperativas (CAMPOS et al., 2016). Houve, pois, novas formas de interação com o espaço escolar propostas pelos próprios estudantes. Minha atenção foi cativada pelo ímpeto dos jovens estudantes chilenos e reforçada pelas ocupações paulistas. A questão àquele momento, para mim, era se, tal como os estudantes chilenos de 2006 fizeram parte da memória política dos estudantes que se organizaram naquele país em 2011, haveria ou não alguma permanência ou reverberação das ocupações estudantis nas escolas paulistas após a retomada do cotidiano escolar.

Foquei no grêmio estudantil quando, em uma das escolas em que eu atuava, a diretora me recepcionou após a atribuição de aulas de 2016 me intimando a dizer o que eu pensava sobre grêmios, já informando que não desejava “nenhum professor de filosofia ou sociologia incitando os alunos a organizar um grêmio”. Ela se recusava a incentivar uma eleição discente, alegando que “não era necessário” haver grêmio para haver representatividade estudantil – e que já haviam tentado recentemente ter um grêmio e que ele só causou perturbações.

A diretora da escola alegava que tinha o apoio não só da maioria dos docentes, como contava com apoio do supervisor de ensino⁸ e que já estavam estabelecidos os

⁸ Cargo vinculado às Diretorias de Ensino cuja atribuição é acompanhar a gestão das escolas, docentes e discentes, apoiar e fiscalizar o cumprimento de normas e do currículo do Estado de São Paulo. Sobre o veto aos “Grêmios Estudantis” caberia ao supervisor constatar o equívoco e não aderir à interpretação

chamados líderes de sala⁹ e os membros da Associação de Pais e Mestres (APM), portanto, a escola já era “democrática o suficiente”.

Noutra escola, os alunos do grêmio eleito para a gestão de 2016 decidiram que sua gestão seria horizontalizada, isto é, sem a hierarquia de costume, com a presidência do grêmio rotativa (há uma necessidade burocrática criada pela SEE-SP que exige que se registre nas atas quem ocupa cada cargo). Neste segundo caso, entre os membros do grêmio, havia quem tivesse participado das manifestações estudantis em 2015. Em 2016, o secretário estadual de educação José Renato Nalini propôs um calendário unificado para as eleições dos grêmios, e as dirigentes e diretorias de ensino¹⁰ pressionaram as escolas que ainda não tinham grêmio constituído. Isso fez com que a diretora de escola que desprezava a necessidade de haver grêmio (citada acima) se visse obrigada a convocar às pressas eleições até meados de abril de 2016, conforme calendário enviado e imposto para todo o Estado (retomaremos mais adiante essa questão do calendário e outras normas previstas para os grêmios estudantis paulistas).

Os descompassos entre a SEE-SP e as diretoras de escolas no tocante aos grêmios estudantis, assim como as diferenças entre as reivindicações dos movimentos estudantis externos à escola e das agremiações dentro das escolas em que eu lecionava, me instigaram a investigar esse jogo pelas vias acadêmicas.

Busquei uma metodologia que favorecesse a apreensão da diversidade de posições e entendimentos entre os indivíduos e o governo do Estado de São Paulo sobre como se dão a representatividade discente e as relações democráticas na escola.

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender as percepções da direção, de docentes e de estudantes acerca do papel e da atuação do grêmio estudantil, e quais foram os efeitos produzidos por essas percepções na interação do grêmio com as escolas pesquisadas.

da diretora, para que fosse mediada a situação e se viabilizasse uma gestão mais democrática e participativa (conforme o que está descrito nos programas da educação pública paulista).

⁹ Duplas de representantes de sala, escolhidos pelos colegas, mas sujeitos à aprovação dos docentes que coordenam cada turma.

¹⁰ Dirigentes de ensino são as pessoas responsáveis pelo funcionamento das Diretorias de Ensino, regionais administrativas da SEE-SP e que são responsáveis pelas escolas públicas ou privadas de uma determinada região.

Foi feito, para isto, um levantamento a partir de entrevistas e da observação acerca dos pontos de tensão entre a gestão, o corpo de docentes e o de discentes de uma mesma comunidade escolar. Questionou-se como cada esfera da comunidade percebeu a constituição das chapas e o andamento da eleição do grêmio estudantil, quais eram as expectativas colocadas sobre o grêmio e quais resultados foram constatados pelos sujeitos entrevistados. A observação prévia à delimitação do campo de estudos sugeriu que as diversas esferas da escola que têm contato direto com o grêmio (equipe gestora, docentes e discentes) se movem sob diferentes perspectivas sobre o que é uma gestão democrática e sobre como deve atuar um grêmio estudantil.

Isto posto, problematizei a participação discente no espaço escolar, a partir deste estudo de caso, ponderando se o grêmio estudantil, da forma como é constituído nas escolas do Estado de São Paulo, é de fato democrático, isto é, se é constituído como meio de promoção da participação, cidadania e autonomia; um espaço coletivo de manifestação e construção identitária, que permite aos estudantes reconhecerem a si mesmos como membros da comunidade escolar.

Compreendendo-se ainda que as ocupações escolares foram um evento inédito da luta estudantil (COSTA e GROTO, 2018, pp. 7-20), aproveitamos as entrevistas com os estudantes para averiguar se os movimentos estudantis produziram alguma reverberação em sua memória e formação política (como foi o caso chileno), ou se houve algum efeito *a posteriori* nas escolas que ainda se fizesse presente já passados alguns anos.

Fixamos como ponto de partida para a delimitação do campo a via institucional, isto é, constando-se um grêmio considerado oficialmente instituído e “ativo” em determinadas escolas pela SEE-SP, solicitamos autorização das diretoras das escolas para pesquisar os arquivos, abordar membros da gestão escolar (docentes e discentes) e convidar algumas pessoas que compõem essas esferas a participar da nossa pesquisa. As documentações, atas e registros se somaram às transcrições das falas dos sujeitos entrevistados, construindo uma breve memória dos grêmios estudantis das escolas analisadas.

A minha experiência como recém-chegado à docência pública paulista também me faz, de certo modo, um agente estranho às práticas tradicionais das escolas em que atuo, pois sou um dos que deseja construir uma convivência efetivamente

democrática e participativa que transpasse a mera formalidade documental e que gere estatutos e práticas idealizados em cada comunidade escolar.

Sem dúvida, a consolidação da democracia nas escolas requer que desenvolvamos a reflexão a partir da pesquisa sobre as relações entre a gestão, os docentes e todas as esferas que incidem sobre a participação estudantil.

Um ponto a ser ressaltado é o fato de que em nenhuma das escolas visitadas durante a fase exploratória, nem mesmo nestas duas escolas que formaram nosso campo de estudos, encontramos registros dos grêmios para além da mera burocracia das atas de reuniões mais recentes. Não havia sequer atas das reuniões de agremiações anteriores em arquivo, fotos de eventos ou propostas de eleições passadas.

Dado que nossa pesquisa contou somente com a colaboração dos autores e personagens das atas atuais, é alarmante o quanto deixaremos para trás se nossa área de estudos não buscar realizar registros e observações em paralelo à documentação oficial. Esta já uma questão sobre a qual se percebe, de antemão, a necessidade de aprofundamento que esta pesquisa, infelizmente, não comporta, por todas as questões de agenda e objetivos, mas sem dúvida a memória escolar solicita atenção urgente sobre este ponto.

É evidente a carência de trabalhos sobre os movimentos estudantis na pesquisa em educação, conforme foi demonstrado por Caio R. P. Simão (UFSC, 2015) em sua dissertação de mestrado: o levantamento realizado pelo autor considerou 14.661 teses e dissertações entre 1979 e 2014, constatando-se que somente 124 textos trataram sobre o movimento estudantil e, destes, apenas 33 eram de programas de pós-graduação em educação. Um dos apontamentos de Simão (2015, p. 149) sugere que o movimento estudantil produz muito conhecimento sobre si e para si mesmo, porém fora do ambiente acadêmico.

O sociólogo e bibliotecário especialista em arquivologia Carlos Henrique Menegozzo também realizou um levantamento acerca da produção bibliográfica a respeito do engajamento político estudantil entre as décadas de 1960 e 2003,

contemplando livros, artigos, dissertações, teses de doutorado e de livre-docência em diversos catálogos e bases de dados especializados em educação¹¹, concluindo que:

[...] a literatura não tem se dedicado a produzir sínteses histórico-sociológicas a respeito das condições de engajamento estudantil nas décadas de 1970 e posteriores (período em que se abre a chamada “crise” do movimento estudantil) tal como se deu em relação ao período 1960-1968 (MENEGOZZO, 2016, p. 322).

Menegozzo diz ainda que as investigações sobre os movimentos estudantis desta década “compõem uma tradição de pesquisa sobre a juventude e a política no Brasil que tem sido subaproveitada em estudos pela produção científica” (MENEGOZZO, 2016, p. 322).

Além da falta de produção acadêmica na área educacional sobre os movimentos estudantis, ainda estamos lidando com enfrentamentos que pareciam já ter ficado no passado, como o que ocorreu com a dupla de pesquisadores Adriana Alves Fernandes Costa e Luís Antonio Groppo que, ao organizar o livro “O movimento de Ocupações Estudantis no Brasil” (2018), sofreu para obter até mesmo a apreciação editorial da obra, que traz uma coletânea de artigos sobre os movimentos estudantis brasileiros de 2015 e 2016, conforme escrevem na apresentação do livro: “uma editora contatada por nós, que se recusou até mesmo a analisar a obra, não se envergonhando de dizer que tinha medo de se indispor com o atual *status quo* político e ideológico” (COSTA e GROPPPO, 2018, p. 10).

Se há muitas pesquisas e discursos que colocam a formação e a categoria docente na centralidade de todos os problemas escolares, há também, por outro lado, a necessidade de expandirmos nossos esforços e recursos também para a apreensão da realidade discente na pesquisa em educação. Não é possível que pensemos em

¹¹ Conforme Menegozzo (2016, p. 359), foram consultadas as seguintes plataformas: Scientific Eletronic Library On-Line (SciELO); Plataforma Lattes (Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq); Banco de Teses e Dissertações (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior/CAPES); Researching Brazil Bibliographic Index (Duke University Library), Sociological Abstracts, Handbook of Latin American Studies (Library of Congress), Data Índice (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/IUPERJ), Hispanic American Periodicals Index (HAPI Online, University of California), Latindex (Latin American Network Information Center, University of Texas), Social and Human Sciences Documentation Center (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Unesco), List of Brazilian Serials for 2002 (Library of Congress Office, Rio de Janeiro), e o Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência Tecnologia /IBICT).

aprimorar nossas escolas sem compreender os anseios, entraves, benefícios e objetivos do associativismo e do engajamento estudantil.

Neste cenário que se redesenha diariamente, por conta do complexo contexto político do nosso país desde 2016, a investigação acadêmica demarca sua relevância ao emprestar o rigor científico à construção do conhecimento livre e democrático por meio da captação de diversas vozes e perspectivas.

Cabe muito bem às atuais circunstâncias, em que parcelas da sociedade anseiam por escolas e universidades estéreis (“livres de ideologias”), a precisa resposta dada por Roland Barthes aos que esperam textos impossivelmente neutros e inofensivos (não só nas manifestações em sala de aula, como nas de pesquisa e artes):

Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortada da ‘ideologia dominante’; mas é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril [...]. O texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastros, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro (BARTHES, 2015, pp.40-41).

Feitas estas considerações, este trabalho foi concebido em quatro capítulos: o primeiro capítulo apresenta as escolhas metodológicas e teóricas que possibilitaram a coleta e a análise de dados, a delimitação do campo de estudos, os critérios utilizados para a seleção das escolas e pessoas entrevistadas e, ainda, uma caracterização inicial das duas escolas que integraram o trabalho de campo (trata-se de uma descrição objetiva sobre itens como equipamentos pedagógicos, conservação predial e número de alunos). O segundo capítulo abarca as leis e políticas públicas que envolvem o Grêmio Estudantil Paulista junto a uma breve contextualização histórica dessas normas. As duas últimas partes desse segundo capítulo foram dedicadas a dois breves comentários sobre algumas iniciativas estudantis atuais, tais como o movimento estudantil contra a reorganização escolar e a poligremia, contemplando também outras experiências além daquelas que são objeto de estudo desta pesquisa por representarem colaborações ou alternativas no que tange às possibilidades dos grêmios estudantis. O terceiro capítulo teve como foco a análise das entrevistas e das observações feitas durante o trabalho de campo. Concomitantemente aos dados obtidos nas escolas que analisei, trabalhei com os

dados quantitativos do Projeto Gestão Democrática¹² e informações que envolveram a implementação do projeto Orçamento Participativo Jovem¹³. Por último, apresento as considerações finais, com apontamentos sobre políticas públicas relevantes ao nosso objeto de estudos.

Espero que esta pesquisa colabore para a reflexão sobre a participação estudantil nas escolas e que seja possível investigarmos, juntos, como podemos melhorar a formação dos jovens para fortalecermos a cidadania e a democracia a partir das escolas públicas.

¹² Trata-se de um questionário que ficou disponível em 2016 para escolas de todo o Estado de São Paulo responderem no portal da Secretaria de Educação Digital que obteve 448.593 participações, sendo: 320.290 alunos, 59.170 professores, 38.119 responsáveis pelos alunos, 15.938 servidores (agentes escolares e outras funções) e 15.076 gestores. Segundo a SEE-SP: “Seu principal eixo de atuação é a implementação de ações de gestão participativa no ensino público estadual paulista, aperfeiçoando e aprimorando os espaços de deliberação (Grêmios Estudantil, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres) e instrumentos já existentes, além de fomentar a participação das organizações educacionais” (SÃO PAULO, 2017). Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>, último acesso em 21/01/2019.

¹³ Por meio deste projeto, os grêmios estudantis ficaram responsáveis por uma verba destinada a viabilizar uma proposta feita pelos próprios estudantes. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/gremios-estudantis-ganham-forca-com-verba-orcamento-participativo-jovem/>. Último acesso em 06/06/2019.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, OPÇÕES METODOLÓGICAS E OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo, dividido em quatro partes, constam as opções metodológicas feitas para coletar os dados, os conceitos que serviram de base teórica para seleção e análise dos dados, os procedimentos de delimitação do trabalho de campo e, por fim, uma breve caracterização das duas escolas que formaram o campo de estudos. Tal caracterização será retomada na análise desenvolvida no capítulo 3. Abaixo, descrevi algumas preocupações e percalços que se apresentaram em todo o percurso de buscas, definições metodológicas e análises.

Uma vez fixado o objeto de estudos, isto é, as percepções da direção, de docentes e de estudantes acerca do papel e da atuação do grêmio estudantil e os efeitos dessas percepções na interação do grêmio com a escola, passei a problematizar quais questões seriam passíveis de exploração e sob quais condições seria possível colher dados que permitissem entender os processos que envolveram os grêmios estudantis.

O modelo da coleta de dados passou por muitos questionamentos e, em um primeiro momento, a tendência havia sido para a análise prioritariamente documental: as atas de reuniões, projeto político-pedagógico, estatutos e registros das eleições e ocorrências dos grêmios e dos seus participantes. Esta ideia se desfez durante a exploração dos potenciais locais de coleta por duas razões que serão detalhadas nos próximos parágrafos, a saber: a) em função do que foi trazido por representantes de ocupações estudantis e b) por conta de uma reflexão sobre o que testemunhei acerca da maneira como foram gerados diversos registros escolares desde 2014.

Sobre a primeira razão, é preciso registrar que, após as ocupações escolares de 2016, houve alguns eventos na área da educação com a presença de secundaristas de escolas que foram ocupadas, e estes se queixavam de que era a primeira vez que pesquisadores lhes convidavam para falar em eventos que tratavam sobre a sua realidade e que nunca tinham visto eventos acadêmicos com gente de sua idade fazendo relatórios ou dando testemunhos. Contaram, para nosso constrangimento, que até os pesquisadores da educação – em geral, também atuantes como docentes – não lhes davam voz nos trabalhos acadêmicos, recolhiam dados e geravam suas análises, constituindo-se num olhar externo, frio e, segundo

algumas falas que presenciei¹⁴, até mesmo elitista, porque algumas pesquisas sequer ofereciam uma devolutiva do que foi constatado.

Justamente quem mais se interessava e que, em diversos casos, era quem mais fornecia dados para as pesquisas, queixava-se de não se reconhecer como ator ou sujeito na pesquisa, e sim como objeto de estudos e, ainda, de não ter o acesso facilitado aos resultados.

Exatamente contra essas circunstâncias que Brooks et al. (2017, p.125-126) nos alertam, pois ao obtermos consentimento dos sujeitos para a participação em nossa pesquisa, é preciso um esforço por parte do pesquisador para não criar uma relação hierárquica que gere constrangimentos aos respondentes. É preciso criar tanta reciprocidade quanto for possível, desde que não cause danos à investigação em curso. Dizem os autores que o consentimento esclarecido pode ser visto como valioso “[...] apenas na medida em que é usado de forma reflexiva, de maneira que se abra – em vez de fechar – um espaço de negociação, questionamento e diálogo” (GALLAGHER et al. *apud* BROOKS et al., 2017, p. 126).

Poder-se-ia objetar que uma pesquisa de cunho meramente documental, como pretendíamos anteriormente, pode igualmente dar voz aos autores dos documentos e seus resultados podem ser compartilhados de forma ética e coerente com a função social da nossa área de conhecimento. A queixa dos estudantes colide com essa asserção, uma vez que o mero levantamento de dados não refletiria, segundo alguns estudantes ouvidos, a vivência deles.

Noutras palavras, as falas estudantis nos eventos e manifestações revelam muito mais do que uma ata gerada sob a supervisão da gestão escolar, com formato pré-definido. Eis o que nos leva ao segundo motivo pelo qual não foi adiante uma pesquisa estritamente teórica ou bibliográfica e documental: há uma carga hierárquica que contamina a produção mesma dos documentos escolares. Tomando por base desde os planos pedagógicos coletivos até os documentos individuais de estudantes e docentes, todos os registros são afetados pela padronização que seleciona os termos que devem figurar nesses documentos, criam-se lacunas por subnotificação e

¹⁴ Foi o caso das falas de secundaristas no I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade – Diálogos entre Brasil e América Latina, realizado na UFABC, campus Santo André, nos dias 16 e 17 de maio de 2017.

se chega a recomendar periodicamente o desfazimento de certos registros escolares (os diários de classe, por exemplo, são destruídos a cada cinco anos).

Trabalhei em mais de sete escolas de 2014 a 2019 e não é incomum de se ouvir, em reuniões pedagógicas nas quais as discussões se tornam mais acaloradas entre os presentes, a pergunta sobre dever ou não registrar as contendas em ata. Isso vale para certas ocorrências entre docentes e discentes, ou entre a gestão e os docentes.

Testemunhei muitas situações conflitantes serem mediadas para, logo após, afirmar-se que não era necessário fazer nenhum registro, posto que não “haveria mais providências a tomar”. Em certos casos, registrava-se genericamente em ata o que seria feito para casos semelhantes ao ocorrido, mas sem citar o que foi, com quem foi e como se chegou a tal ponto – isto não é incomum mesmo em reuniões pedagógicas coletivas, como o Conselho de Escola¹⁵. Deixam-se algumas falas de lado, resumem-se as notas às pautas pré-definidas, porque existe uma fragilidade intrínseca às atividades escolares: sob o medo de que estas possam ser consultadas posteriormente e trazer prejuízos à imagem da escola ou gerar algum mal-estar perante quem esteja na função de supervisionar a escola, justifica-se a omissão de dados, versões e fatos.

1.1. COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu por meio da análise combinada dos registros dos eventos em torno do grêmio e entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou um diálogo entre as pessoas entrevistadas e o pesquisador a partir de perguntas mais abertas, que permitissem o aprofundamento das respostas durante as entrevistas – afinal, sabe-se que cada escola possui idiosincrasias, e estas poderiam ser acidentalmente desprezadas se se aplicasse um questionário padrão fechado.

¹⁵ Segundo o Capítulo XV, Artigo 95 da Lei Estadual nº 444/85 (SP), o Conselho de Escola é um órgão de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo diretor da escola, e pode ter até 40 componentes, “fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.” Em seu §1º a Lei discorre sobre a proporcionalidade desse Conselho “I - 40% (quarenta por cento) de docentes; II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola; III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários; IV - 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos; V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;”.

A característica que é própria da formulação semiestruturada de perguntas permitiu a solicitação de esclarecimentos consecutivamente às respostas, e que as pessoas entrevistadas retomassem pontos já abordados se assim lhes aprouvesse. Noutras palavras, a entrevista semiestruturada “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 2010, p.152).

A oitiva de pelo menos uma pessoa de cada esfera da comunidade escolar (gestão, corpo docente e corpo discente) também foi motivada pelas “queixas comuns” de docentes e gestoras contra o grêmio estudantil que testemunhei nas escolas em que atuei. Poucas pessoas com que tive contato consideraram que o grêmio também pode se constituir como um espaço de aprendizagem e, com certa frequência, ouvi exigências que valoravam moralmente os alunos do grêmio sobre sua maturidade, organização e qualidade das propostas. Muitas propostas estudantis que fugiam do que já havia sido feito na história recente do grêmio sofriam vetos ou sanções em lugar de receberem incentivos ou estímulos para sua viabilidade.

O estudo de caso é um método empírico de cunho qualitativo e que, neste caso, envolveu observação e acompanhamento do espaço escolar¹⁶ e entrevistas semiestruturadas. Tal método foi escolhido porque um levantamento quantitativo de um bloco de escolas, cujos dados fossem obtidos por meio das atas e registros dos grêmios, não cobriria a realidade subjetiva que esta pesquisa ensejava captar e compreender:

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, pp.11-12).

Se, pelo trecho acima destacado, consideramos que a pesquisa qualitativa permite análises de fenômenos e circunstâncias particulares, não me aproximei do campo de estudos (isto é, as duas escolas públicas já mencionadas) desprovido de

¹⁶ Inevitavelmente composto também por observação participante, posto que fui também docente e membro da comissão de eleição do grêmio de uma das escolas analisadas.

cautela e manteve em mente que apreendi fragmentos, e não mais que algumas perspectivas amostrais de tudo que se passa no cotidiano escolar, na experiência das centenas de pessoas que compõem uma comunidade como esta. Conforme Bogdan e Binklen:

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção (BOGDAN e BINKLEN, 1991, p. 91).

Assim, ainda que a delimitação aqui exposta possa implicar em perdas de dados acerca da conjuntura que somente uma pesquisa de maiores abrangência e prazo possibilitaria investigar, abre-se a possibilidade de fazer constatações acerca da identidade dos espaços e sujeitos contemplados nesta pesquisa.

O estudo de caso é especialmente eficaz para o tipo de investigação aqui proposta por não requerer um controle ambiental ou comportamental. Isso permitiu, junto com a entrevista semiestruturada, observar como os diversos atores percebem e interagem com os grêmios estudantis de maneira aberta, registrando as respostas e motivações tal como foram expressadas pelos entrevistados.

Um último fator colaborou para que fosse possível o cotejamento do que foi constatado por meio de entrevistas e análises das documentações com um levantamento de maior abrangência: o Projeto Gestão Democrática, realizado pela Secretaria Estadual de Educação em 2016.

O questionário do Projeto Gestão Democrática ficou aberto a todos os professores, alunos e gestores das mais de 4.700 escolas públicas estaduais da rede paulista e teve, entre novembro e dezembro de 2016, mais de 448,5 mil¹⁷ respondentes voluntários sobre a participação em decisões pedagógicas e administrativas nas escolas. Até a finalização deste texto, só foram liberados os resultados do que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo denominou como “etapa de diagnósticos”, e apenas para consulta interna das escolas – utilizei os dados

¹⁷ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/questionario-sobre-gestao-democratica-fecha-com-448-5-mil-participacoes/>. Último acesso em 22/10/2018.

do questionário do Projeto Gestão Democrática gerados nas duas escolas que foram pesquisadas.

Como já foi constatado por outros pesquisadores (p. ex. MARTINS, 2010, p.84), o grêmio, enquanto instituição estruturada, não possui como característica a permanência e a estabilidade na sua formação. A identidade e o engajamento de um grêmio estudantil dependem de muitos fatores, entre os quais está a manutenção de sua continuidade e o devido acompanhamento das transições entre a chapa eleita e a precedente, cumprindo o revezamento previsto pelo Estado de São Paulo¹⁸. Considerando-se somente as duas escolas observadas, a permanência dos mesmos membros de uma gestão do grêmio escolar foi de um ano, seguindo a intermitência anual das eleições conforme previsto no calendário da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Manteve-se, nas duas escolas, a possibilidade de alunos recém-chegados votarem ou se candidatarem e a desobrigação do corpo discente de participar de colegiados e associações escolares¹⁹.

Creio ter contemplado pela via do estudo de caso também algumas das implicações geradas por essa transitoriedade inerente às agremiações estudantis escolares que compõe a condição mesma do grêmio, pois esta afetará cada grêmio de forma única. Retomaremos essa questão nos capítulos 2 e 3.

O roteiro de pesquisa também incluiu a observação dos equipamentos das escolas que se encontram à disposição de seus frequentadores, qual o estado de conservação e se houve algum investimento recente, para cruzar tais dados com possíveis demandas dos estudantes que viessem à tona nas entrevistas. Ainda acerca do associativismo estudantil atual, foram contempladas nas entrevistas as percepções a respeito das manifestações estudantis desde 2013 até o presente, para identificar se houve, nas comunidades escolares observadas, alguma influência externa, quer seja por reverberação ou por efeito direto das reivindicações dos movimentos estudantis no convívio das escolas analisadas.

¹⁸ Conforme prescreve o material ainda utilizado para orientar os grêmios (Caderno Grêmio em Forma, SP, 2009, p. 23).

¹⁹ Lei Federal n. 7398/85.

1.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A observação de campo e a análise da complexa rede de interações que se forma em torno do grêmio e das normas, práticas e manifestações que o afetam foi conduzida e operada a partir da instrumentalização de dois conceitos: cultura escolar e autonomia.

O conceito de cultura escolar, conforme formulado por Dominique Julia, consta resumido pelo autor como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 11).

Essa perspectiva viabilizou a análise tanto das legislações que regulamentam a existência dos grêmios e estatutos da própria escola quanto das interações ocorridas numa escola específica sem a necessidade de fragmentar essa realidade; isto é, em vez de deter a observação e a análise entre o viés estrutural e o relacional, pudemos perceber a escola de forma intersticial, do mesmo modo que seus atores a percebem diariamente – nenhum de nós, frequentando uma escola como pesquisadores e docentes, discentes ou gestores, lidamos apenas com uma esfera da instituição em detrimento das outras.

As variáveis que afetam uma instituição como a escola se desdobram e se reconfiguram diante dos diferentes sujeitos e contextos ideológicos, entendimentos, interpretações e aplicações das normas vigentes. A título de exemplo sobre como o conceito de cultura escolar de Dominique Julia nos permite abarcar essa realidade complexa de uma comunidade escolar, imaginemos as dificuldades a serem encontradas por uma professora ou um aluno para executar um projeto: elas podem vir por múltiplas vias, desde a ausência de verbas e de recursos humanos até um entrave gerado por uma interpretação equivocada das normas por quaisquer membros dessa comunidade. Só é possível analisar um projeto escolar de maneira a

tomar tanto o que propõem seus autores quanto o contexto que o viabiliza ou impossibilita.

A escola é, notoriamente, um espaço de configuração plural, mutável e de vivências que não se delimitam pela aparente finalidade da instituição que alguns desejam reduzir à transmissão de conteúdo. Como propôs Antônio Cândido (1956), apenas a estrutura administrativa não exprime a realidade da escola; para compreender toda a realidade da escola é preciso considerar sua ordenação racional conforme definida pelo Poder Público, mas devemos evitar limitar nossa observação à esfera jurídica, procurando abranger também a integração do grupo que participa da escola e esta “vida profunda, espontânea, (...) e que nem sempre encontra modos de exprimir-se pelas normas racionalmente previstas” (CÂNDIDO, 1956, p. 1).

As interferências no trabalho pedagógico são incontáveis, difíceis de serem apreendidas e de diferentes frentes ideológicas simultaneamente:

Basta lembrar projetos como “Escola Sem Partido”, o movimento intitulado “contra a ideologia de gênero”, a tramitação do Estatuto da Família e pedidos de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que garantem, entre outras coisas, que os valores morais da família tenham precedência sobre aqueles da escola, confundindo de modo proposital a educação fornecida pelos pais com aquela ofertada pela escola, com o visível propósito de cercear a segunda (SEFFNER, 2017. In: MACHADO e TOLEDO, 2017, p. 200).

Ao tratar da participação estudantil no espaço escolar, não é possível fazê-lo tomando como enfoque somente os estudantes. Conforme Fernando Seffner nos recorda:

A escola é em geral a primeira e bastante longa experiência de pluralismo na vida de crianças e jovens, aprendizado das regras que vigem no espaço público, pautadas pela negociação das diferenças, pelos acordos da vida comum, sem o recurso a exclusões (SEFFNER, 2017. In: MACHADO e TOLEDO, 2017, p. 203).

Por isso, também foram consideradas as falas e práticas da gestão escolar e dos docentes, assim como as iniciativas do Estado de São Paulo em torno do Grêmio: são estas esferas que orquestram a experiência dos jovens na escola, com ou sem apoio de seus familiares.

A partir do objetivo principal (as percepções da direção, de docentes e de estudantes acerca do papel e da atuação do grêmio estudantil, e os efeitos dessas

percepções na interação do grêmio com a escola), formulei, ainda durante a investigação, as seguintes questões exploratórias:

a) se de fato os estudantes participam dos processos propositivos e decisórios das escolas que constituíram nosso campo de estudos, e como se dá esta participação;

b) quais tensões e pontos de divergência ocorrem entre o corpo discente e o corpo docente ou a gestão escolar;

c) se são gerados, a partir dessas tensões, incentivos ou impedimentos à participação estudantil;

d) se há alguma reverberação dos movimentos e entidades estudantis no interior da escola ou do grêmio estudantil.

Se a escola é um espaço de formação em que se deve fomentar a participação plural e democrática, e a partir do qual se deve “assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando”²⁰, precisamos compreender que mecanismos participativos oferecemos aos estudantes. É essencial entendermos qual é, portanto, a percepção sobre o grêmio estudantil de quem o integra, conduz ou é afetado por suas práticas dentro da escola para averiguar se os objetivos dessa formação política dos educandos estão se concretizando.

A fim de analisar tais questões sobre os efeitos do grêmio estudantil para os jovens e para a escola, aqui esmiuçados sobre o incentivo à participação dos jovens nos processos decisórios das escolas, ancorei esta pesquisa, como dito anteriormente, também num segundo conceito: o de autonomia.

A discussão em torno da autonomia da forma como é hoje compreendida remonta ao Iluminismo europeu e, especialmente, ao texto “O que é Esclarecimento?”²¹, de Immanuel Kant. O autor remete a um sentido mais amplo de autonomia, afirmando-a junto à liberdade civil como outras teorias filosóficas então formuladas sobre o Contrato Social.

²⁰ Lei Estadual N. 444/85, Seção II, Art. 63, item VIII

²¹ KANT, 2016. Texto publicado no original em 1784.

A autonomia, entendida em sentido amplo como a capacidade de determinar a si mesmo, é abordada pelo filósofo alemão como passível de ser alcançada antes por uma sociedade que por este ou aquele indivíduo. Sua proposta é a de uma sociedade em que o Estado ou a religião não produzam uma relação de imposição ou autoridade moral perante os súditos, exaltando como exemplo em seu texto o rei Frederico II da Prússia (1712-1786) conhecido por ter promovido o secularismo e as ciências de maneira inédita.

Esse texto de Kant é memorável também porque tornou popular o lema atribuído ao poeta latino Horácio (65-8 a.C.), como uma espécie de provocação aos leitores: propôs o desafio “Sapere Aude” (ousai saber), como se a saída da subserviência a que fomos domesticados (nas palavras do autor) fosse meramente uma questão de vontade e ousadia. Ainda que tenha escrito uma espécie de manifesto, não se apresenta no panfleto uma ideia ingênua de autonomia ou, ainda, de liberdade civil. Kant deixa claro que, para ele, a formação da liberdade de pensamento ou o uso Esclarecido da razão pelos cidadãos não pode ser produzido por meio de rupturas, mas sim por um movimento gradual:

Uma revolução poderá talvez causar a queda do despotismo pessoal ou de uma opressão cúpida e ambiciosa, mas não estará jamais na origem de uma verdadeira reforma da maneira de pensar (KANT, 2016, p. 3).

As asserções de Kant relacionam a autonomia a um processo coletivo e não se limitam ao sentido etimológico de “determinar a si mesmo”, estendendo-se à capacidade de “pensar por si mesmo” e exercer a liberdade de debater e manifestar publicamente as ideias produzidas na esfera privada. Este conceito seria demasiado amplo para nossa proposta de pesquisa se fosse compreendido exatamente conforme Kant o define, sem quaisquer cuidados contra incorreções ou anacronismos. A partir de Kant, contudo, é possível pensar com mais adequação à proposta de pensar o grêmio estudantil pelo viés do associativismo estudantil que se configura dentro do espaço escolar.

Encontra-se na obra de Paul Ricoeur, no artigo intitulado “Autonomia e Vulnerabilidades” (2008, Vol. II, p. 79), uma relação direta entre a autonomia de um indivíduo (a quem se atribui determinada cidadania) e a formação de sua identidade.

Nesse texto, o autor retoma seu conceito de sujeito de direito²², o qual resumirei a seguir para então passar à questão desta pesquisa.

O que Ricoeur entende por sujeito de direito remete diretamente ao conceito kantiano de emancipação do texto supracitado “O que é Esclarecimento?”²³, pois o autor relaciona a identidade do indivíduo à sua capacidade de agir sem tutela, isto é, agir de forma autônoma, sendo capaz de definir a própria conduta ou participar dos processos decisórios que venham a se traduzir em normas. A identidade, segundo Ricoeur, desenvolve-se junto à percepção de alteridade. Assim, a realização de um sujeito de direito livre e autônomo se daria por meio de relações interpessoais pautadas por noções como a de dignidade e somente se mediada por instituições cuja eficácia levaria, digamos, a uma introjeção do sentido dessas instituições (tais como o Estado, por intermédio da escola, no caso aqui tratado). Ricoeur finaliza sua explanação sobre o sujeito de direito dizendo que, por meio da mediação política, o “cidadão real”²⁴ irá querer que todos os seres humanos usufruam dessa mesma mediação emancipatória.

Deslocando o sentido trazido por Ricoeur a partir de Kant, podemos projetar o potencial que um grêmio estudantil gera para a formação política desses cidadãos em desenvolvimento. O assunto deve ser tratado pela equipe escolar de forma responsável, considerando-se que a constituição do grêmio estudantil é um dos muitos espaços possíveis de formação e aprendizagem, conforme diz o próprio material outrora oferecido pelo Estado de São Paulo às escolas: “O grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos”²⁵.

Conforme foi constatado nesta pesquisa e analisado mais adiante, o grêmio estudantil é um dos primeiros contatos que os discentes entrevistados tiveram com uma experiência de participação política, vivenciando a possibilidade de criar um projeto, tomar decisões ou formular alguma proposta com base na consulta de seus pares.

²² RICOEUR, P. 2008, Vol. I. pp. 21-31.

²³ KANT, 2016.

²⁴ RICOEUR, 2008, Vol. I, p. 31.

²⁵ CARA, Caderno Grêmio em Forma, 2003, p. 3..

O sentido que o grêmio estudantil (ou qualquer outra situação de participação política aberta ao corpo discente) adquire é muito maior do que um espaço para a elaboração das primeiras perspectivas juvenis acerca da cidadania e da participação em sociedade. Segundo Ricoeur, reconhecer-se como capaz de realizar algo tem alto impacto na construção de nossa identidade e no autorreconhecimento sobre nossa capacidade. A pressão social exercida sobre nós pode levar à quebra de certas crenças e nos incapacitar (RICOEUR, 2008, Vol. II, p. 89.). Em suma, se a formação escolar que o grêmio proporciona for malconduzida ou banalizada, isto pode prejudicar o exercício da cidadania do cidadão adulto – tolhendo inclusive sua confiança em si mesmo.

Um dos caminhos para evitar essa incapacitação do sujeito é, segundo Ricoeur, construir uma narrativa identitária para o fortalecimento do que é possível denominar simplesmente como “autoestima”; ou seja, proporcionar, por meio de uma mediação prática, o reforço identitário do indivíduo. É preciso fornecer instrumentos para que o sujeito seja capaz de formar uma compreensão sobre o papel ao qual foi incumbido e o contexto histórico que envolve tal condição (Vf. RICOEUR, 2008, Vol. II, p. 100). Entre os instrumentos citados pelo autor está a consolidação de uma “memória”. Tratando-se do grêmio estudantil, caberia às comunidades escolares permitir que o estudante que se engaja ou é envolvido nesse modelo de participação atue de forma crítica (compreendendo o processo do qual faz parte social e historicamente) e não somente atendendo a protocolos ou cumprindo aquilo que lhe for determinado. Essa questão da memória e do registro acerca do grêmio estudantil será retomada em capítulos posteriores.

Uma outra via indicada pelo autor para a manutenção da crença em nossa capacidade de agirmos toca diretamente em nossa área de pesquisa:

É tarefa da educação estabelecer uma interminável negociação entre a exigência de singularidade e a pressão social sempre capaz de reconstituir as condições daquilo que a filosofia do Iluminismo chamou de estado de menoridade (RICOEUR, 2008, Vol. II, p. 90).

Supõe-se, pois, que há níveis de conscientização necessários ao convite que fazemos aos estudantes quando lhes apresentamos a ideia de grêmio e todo seu aparato legal, justamente porque são sujeitos que ainda estão num processo de formação para o exercício da cidadania na fase adulta.

O efeito que a pressão social exerce sobre a identidade do indivíduo pode ser melhor compreendido a partir do artigo “Capital social, gênero e representação política no Brasil” de Teresa Sacchet (2009), no qual a autora constata que a participação de homens e mulheres na sociedade difere no sentido de que os homens tendem a ter maior participação na esfera pública em cargos públicos, partidos e sindicatos, e as mulheres na esfera privada ou em atividades ligadas à famílias e à comunidade, tais como grupos religiosos, assistenciais, voluntariado e conselhos de saúde e educação:

A socialização diferenciada de homens e mulheres, bem como as funções sociais desempenhadas por ambos, impactam não só as suas predisposições para se envolverem com a política (MATLAND, 1998), mas também os tipos e o formato das associações das quais ambos tenderão a fazer parte (SACCHET, 2009, p. 325).

O estímulo à participação política para os homens e à participação social para mulheres cria a disparidade de gênero em praticamente todas as esferas porque repete os estereótipos naturalizados e internalizados pelos indivíduos formados no modelo das relações sociais tradicionais e, conseqüentemente, impacta na consolidação da democracia em nosso país. Ainda que grêmios e associações estudantis não tenham sido o foco da pesquisa de Sacchet, cabe destaque à observação que a autora fez a respeito da diferença da participação em sociedade:

ser negativa para as mulheres em quase todas as variáveis relacionadas à participação em associações ligadas à esfera pública. Elas só têm a mesma média que os homens na variável “participação em grêmios, centros acadêmicos ou uniões de estudantes” (SACCHET, 2009, p. 323).

O grêmios estudantil escolar se destaca positivamente de outras entidades de participação política, como partidos, sindicatos e clubes esportivos, no quesito da paridade entre os gêneros masculino e feminino – cabe ressaltar, por exemplo, que enquanto há paridade de gênero nas agremiações estudantis, apenas 77 deputadas federais foram eleitas no Brasil em 2018, resultando em um percentual de 15% do Congresso Nacional para a legislatura que se inicia em 2019 (quando Sacchet realizou sua pesquisa, em 2009, o percentual de mulheres na Câmara dos deputados era menor que 10%). O grêmios estudantil pode, pois, ser um caminho para a compreensão de um modelo que desperte o interesse de participação e convivência independente do gênero dos indivíduos. E é possível que esse modelo traga estratégias eficazes para combater o sexismo.

As observações feitas em outras escolas (não as que serão analisadas mais adiante) na fase de formulação do problema para esta pesquisa sugerem que um grêmio estudantil facilmente se torna protocolar e desinteressante aos estudantes mediante “reforço negativo”, isto é, caso a gestão escolar ou o corpo docente não reconheçam a importância do grêmio. Não foram poucos os momentos que testemunhei em que não se propunham debates sobre as propostas dos estudantes, apenas vetos sem educar, explicar ou discutir alternativas. Os estudantes se resignavam passivamente diante da autoridade negativa que apenas recusava as suas ações sem outras interações.

Esta pesquisa pode, a partir da averiguação das percepções de diretoras, docentes e estudantes sobre o papel e a atuação do grêmio estudantil, observar se o processo que envolve o grêmio estudantil é participativo e emancipatório, isto é, se fomenta e incentiva a geração de autonomia no espaço escolar. Entenda-se autonomia, sinteticamente, como a capacidade do corpo discente exercer, manifestar e reconhecer sua identidade no espaço escolar, sentindo-se e se tornando cada vez mais capaz de participar das esferas decisórias da escola, além de propor e negociar projetos que sejam de seu interesse.

Verificaremos melhor o risco procedimental que envolve o grêmio escolar de se tornar somente *pro forma* ao analisar a atual configuração jurídica e normativa do Grêmio Estudantil Paulista no capítulo 2, no qual procurei estabelecer as relações entre alguns procedimentos adotados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (aproximadamente desde 2015) e seus antecedentes, tais como o Decreto n.68.065/71, que normatizou os Centros Cívicos Escolares.

Definidos os conceitos que conduziram as observações e análises, foram selecionados dois grêmios estudantis em duas escolas estaduais da zona Sul da capital paulista para realizar um estudo de caso.

1.3. DELIMITAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

A delimitação do trabalho de campo se deu principalmente por meio do conceito de saturação (MINAYO, 2017) e da seleção a partir do processo exploratório. Inicialmente, pretendeu-se fazer um levantamento de grêmios em cinco escolas,

porém, tal proposta não seria cabível no prazo previsto de dois anos e em uma pesquisa de mestrado que conta somente com recursos de custeio próprios.

Decidiu-se por restringir a duas escolas, porque a própria observação prévia já sugeria certa saturação, isto é, uma repetição no que diz respeito às variações na forma de organização e nas iniciativas entre as agremiações escolares, o que me levou a dispensar a inclusão de novas escolas pelo critério objetivo de redundância – considerando, a princípio, se havia um grêmio estudantil minimamente estruturado, legitimado pela comunidade discente por meio do voto e, preferencialmente, com atividade constante (tal como a realização de reuniões, assembleias ou projetos) e registrado junto à Diretoria de Ensino. A organização dos grêmios estudantis observados durante a fase precedente à delimitação se apresentou, portanto, semelhante.

As diferenças e peculiaridades que permitiriam observar as percepções dos atores do espaço escolar em relação ao grêmio só seriam acessíveis ao longo da pesquisa, por meio das entrevistas e da observação participante. Passei a aprofundar a pesquisa em busca dessas percepções subjetivas dos atores envolvidos com o grêmio estudantil e este aprofundamento não atingiria maiores ganhos somente pela quantidade de entrevistas ou de escolas, conforme diz Minayo (2017, p. 8): “Certamente o número de pessoas é menos importante do que o empenho de enxergar todas as possibilidades de se aproximar do objeto empiricamente, prestando-se atenção a todas as suas dimensões e interconexões”.

A seletividade na adequação entre o cronograma da pesquisa e a quantidade de dados a ser coletada não se deu, portanto, de maneira irrefletida, e sim a partir da motivação inicial da pesquisa que, conforme manifestamos anteriormente, visa à análise da percepção de determinados membros da comunidade escolar acerca do grêmio estudantil e, tratando-se de um estudo qualitativo, buscou-se a apreensão do contexto subjetivo dos atores que interagem com o grêmio, os significados que atribuem a esta instituição no interior da escola e como reconhecem os processos de participação e os resultados das propostas geradas por essa via. Compreendendo-se que uma pesquisa qualitativa é uma reflexão sobre os processos constatados durante a pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, pp. 12-13), constituímos nosso campo de estudos com duas escolas de forma que o aprofundamento junto aos atores envolvidos se tornasse viável.

A participação voluntária e o acesso às escolas também se constituíram como critério de seleção e, de certo modo, foram um entrave que teve que ser considerado. Inicialmente estávamos em contato com quatro escolas que registravam um grêmio oficialmente ativo, mas o campo foi reduzido para duas pelos motivos descritos a seguir.

Em duas das escolas, diversos impeditivos foram colocados a partir do momento em que souberam, ainda na primeira visita, que o objeto de estudos era o grêmio estudantil, e que haveria uma menção às manifestações estudantis. A equipe administrativa e gestora da primeira destas escolas, cujo grêmio se configurara com a presidência rotativa (e a gestão horizontal) que mencionamos anteriormente, demonstrou não desejar uma presença externa, postergava a primeira reunião com a direção da escola e vetava reuniões com quaisquer outros membros da gestão escolar, centralizando a questão do consentimento na figura da diretora, mesmo na ausência desta. A visita à escola foi obstaculizada já na secretaria (solicitando agendamentos) e sequer pude verificar os documentos e o espaço escolar sem criar indisposições, embora seja um espaço público e este pesquisador tenha sido docente daquela instituição em ano precedente. Após um semestre em contato telefônico e sem retorno das ligações, foi abandonada a possibilidade de pesquisar nesta escola por conta do prazo que foi se extinguindo. A equipe administrativa da segunda escola abordada também demonstrou desconforto com a presença de um observador, pois na primeira visita fui informado na secretaria que o diretor não sentia qualquer inclinação à oferta de dados ou entrevistas para pesquisadores, e que seria melhor que fosse feita a abordagem nas férias deste, com a vice-direção. Tal intransigência implicou em uma impossibilidade para fazer coleta de dados, pois se não fosse possível obter nos quinze dias do recesso escolar (nos quais o diretor se ausentaria) todos os documentos e entrevistas necessários, não poderiam ser realizadas novas observações, coletas ou complementos às entrevistas – para cumprir o devido protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp, seria preciso autorização do responsável pela instituição escolar, dos responsáveis pelos entrevistados menores de idade e, é claro, dos próprios menores (cujos dados são sigilosos e o contato necessariamente seria por meio da escola). Deste modo, restaram duas escolas que demonstraram admirável respeito e disponibilidade à pesquisa.

Foram feitas oito entrevistas, em cada uma das escolas foram entrevistadas uma diretora, uma professora e, ainda, dois membros do corpo discente que participaram do grêmio ou de projetos de mobilização estudantil para realização de melhorias ou atividades culturais intramuros. O recorte temporal das entrevistas e observações *in loco* se redesenhou a partir do início do levantamento bibliográfico e se fixou a coleta de dados e entrevistas no primeiro semestre de 2018, complementando-se as entrevistas de estudantes com as duas últimas realizadas no primeiro semestre de 2019. Todas as movimentações em torno das campanhas das chapas e propostas puderam ser acompanhadas. Foi imprescindível procurar referências à chapa que geriu o grêmio no ano de 2017 para compreender as comparações e manifestações feitas pelas alunas entrevistadas. Busquei ainda os registros históricos desde as primeiras até as mais recentes agremiações estudantis das duas escolas.

1.4. CARACTERIZAÇÃO INICIAL DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A delimitação de nosso campo a partir das considerações feitas na introdução se constituiu, pois, em duas escolas, ambas estaduais, públicas e gratuitas. A opção por escolas públicas se deu por questões diretamente relacionadas à proposta inclusiva e democrática, posto que se trata de uma rede gratuita e laica. Não ocorre, em nenhuma das duas escolas em que realizamos o trabalho de campo, ausência de vagas disponíveis, de modo que ambas atendem com folga a demanda vigente, sem realizar quaisquer “filtros” para a efetivação das inscrições das famílias que apresentam a proposta de matrícula. Justamente por serem escolas públicas, também foi possível constatar de que forma chegam as verbas de custeio e de uso livre, as políticas públicas de educação e como ocorre (ou não) a ação direta do poder público no espaço escolar em comparação ao que é propagado como o padrão de qualidade.

Acerca dos atores que participaram da pesquisa, como foi dito anteriormente, um dos critérios de participação era a autorização das escolas e o aceite das pessoas a serem entrevistadas. Após as diretoras das escolas darem permissão para a realização da pesquisa, buscamos docentes e discentes com tempo disponível e vontade de participar. Conforme verifiquei, a maioria da equipe docente das duas escolas é composta por mulheres, a equipe da gestão escolar (direção, vice-direção

e coordenação) em ambos os casos era composta apenas por mulheres e, além disso, corroborando os resultados obtidos por Sacchet (2009), a participação de meninas nos grêmios estudantis é de 50%. Além das duas diretoras, duas professoras e duas alunas entrevistadas na primeira leva de entrevistas, foram realizadas mais entrevistas com outros dois alunos, uma com um participante da administração do grêmio estudantil que fora eleita em 2018 na Escola Barão de Mauá e o outro sem qualquer cargo ou vínculo oficial (apenas engajado em atividades da escola). Estas duas últimas entrevistas serviram para aprofundar o entendimento sobre a motivação de seu envolvimento em projetos estudantis e de suas expectativas sobre essa atuação.

Houve, portanto, um critério adicional para as entrevistas envolvendo o corpo discente: encontrar estudantes que assumissem um papel de liderança entre os seus pares. Entenda-se líder no sentido explorado por Antônio Cândido (1956, pp.11-12) que descreve como líder o aluno que “encarna ou impõe valores ligados à dinâmica da vida social da escola” e “sugere aos demais os tipos de comportamento fundamentais a esta” dinâmica – um líder pode, portanto, incorporar ao grupo determinadas regras ligadas à organização da escola ou negá-las. Esse perfil de liderança pode, é claro, variar de maneira abismal de uma escola para outra ou estar sujeito a controvérsias sobre seu papel junto à gestão ou junto aos estudantes, porém se trata de uma perspectiva que atende ao que se propôs investigar nesta pesquisa (uma vez que está diretamente relacionado aos conflitos, expectativas e frustrações relacionadas ao grêmio estudantil).

Abaixo, caracterizo as duas escolas, neste momento ainda a partir do Censo Escolar, dos dados do IDESP, das entrevistas e da observação participante (estes dois últimos aspectos serão retomados de forma mais detalhada nos capítulos finais).

A Escola doravante denominada Escola Cecília Meireles²⁶ está situada na Zona Leste do município de São Paulo. É uma escola estadual de turno regular parcial, com Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio (regular). Segundo dados do Censo Escolar (INEP/2017), em termos de infraestrutura, a escola consta como acessível a pessoas com deficiência física ou

²⁶ Todos os nomes atribuídos às duas escolas, às diretoras, professoras e estudantes são fictícios, para preservar suas identidades.

mobilidade reduzida, tem fornecimento regular de merenda, água tratada e filtrada (potável), luz elétrica e esgoto, acesso à internet tipo banda larga. Em suas dependências, a escola possui 35 salas de aula, 83 funcionários, aproximadamente 1200 estudantes matriculados, cozinha, copa para os funcionários; banheiros, inclusive com adequação infantil; sala de leitura, sala de recursos multimídia, sala de informática, laboratório de ciências, quadra poliesportiva coberta e quadra de vôlei descoberta, pátio coberto e pátio descoberto, refeitório, secretaria, salas da gestão e sala dos professores. Sobre os equipamentos constam: computadores administrativos, computadores à disposição dos alunos, aparelhos de som, projetores, retroprojetores, câmeras fotográficas e filmadoras e aparelho televisivo.

Caracterização dos atores da Escola Cecília Meireles: a sirectora Zélia assumiu a direção da escola em janeiro de 2018 e atua na educação há 20 anos. A professora Beatriz está na educação há 28 anos, lecionando Letras. A aluna Maria é presidenta do grêmio, cursa a 2ª série do Ensino Médio e está com 16 anos. O aluno Pedro está com 16 anos e cursa a 3ª série do Ensino Médio, participa de diversas atividades na escola há um ano, algumas ligadas ao grêmio estudantil (embora não tenha cargo ou participe diretamente deste).

Sobre a observação das condições de uso e conservação da infraestrutura e dos equipamentos realizada durante a pesquisa de campo, destacam-se as seguintes divergências em relação às informações disponibilizadas pelo Censo Escolar: o prédio não é acessível nos aspectos mais simples, tanto o balcão da secretaria na entrada quanto a locomoção interna são inviáveis para o atendimento de um cadeirante, há desníveis com degraus e escadarias entre todos os pátios, corredores de salas, serviços e para o acesso às quadras e salas diversificadas. A escola possui internet tipo banda larga restrita ao uso administrativo e não dispõe de sinal sem fio para docentes ou discentes. Há necessidade de manutenção predial (pintura, reboco, instalação elétrica) das salas de aula e demais áreas, além de faltarem equipamentos para a prática de esportes previstos no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012^a).

A escola doravante denominada Escola Barão de Mauá está situada na Zona Sul do município de São Paulo e é uma escola estadual que, até o fim de 2017 era de turno regular, e a partir de 2018 se tornou integrante do Ensino Médio de Tempo Integral. Oferece apenas o Ensino Médio. Segundo dados do Censo Escolar

(INEP/2017), em termos de infraestrutura, a escola não é citada como acessível a pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, tem fornecimento regular de merenda, água tratada e filtrada (potável), luz elétrica e esgoto, acesso à internet tipo banda larga. Em suas dependências, a escola possui 16 salas de aula, 30 funcionários, cozinha, copa para os funcionários, banheiros, sala de leitura, sala de recursos multimídia, sala de informática, laboratório de ciências, quadra poliesportiva coberta e quadra de vôlei descoberta, pátio coberto e pátio descoberto, refeitório, secretaria, salas da gestão e sala dos professores. Sobre os equipamentos, constam: computadores administrativos, computadores à disposição dos alunos, aparelhos de som, projetores, retroprojetores, câmeras fotográficas e filmadoras e aparelho televisivo.

Sobre a observação das condições de uso e conservação da infraestrutura e dos equipamentos realizada durante a pesquisa de campo, destacam-se as seguintes divergências em relação às informações disponibilizadas pelo Censo Escolar: embora a escola possua internet tipo banda larga, está restrita ao uso administrativo e não dispõe de sinal sem fio para docentes ou discentes; há necessidade de manutenção predial (pintura, reboco, instalação elétrica) em todas as áreas, não há funcionário disponível para a sala de leitura (o que a torna restrita em termos de horário de abertura), além de faltar equipamentos para a prática de esportes previstos no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012^a).

Caracterização dos atores da Escola Barão de Mauá: a diretora Carlota assumiu a direção da escola em junho de 2017 e atua na educação há 30 anos. A professora Joana está na educação há 5 anos, lecionando Sociologia. A aluna Fernanda é vice-presidenta do grêmio, cursa a 1^a série do Ensino Médio e está com 14 anos. O aluno Henrique foi presidente do grêmio em 2018, cursa a 3^a série do Ensino Médio e está com 17 anos.

Um dado essencial sobre a Escola Barão de Mauá é ela que foi convertida em escola de tempo integral após consulta à comunidade no segundo semestre de 2017 e, até o encerramento das entrevistas (abril/2019) não haviam sido realizados investimentos do Governo do Estado de SP para além das verbas de custeio costumeiras. A escola contava com 84 funcionários entre a secretaria e o corpo docente e, já no ano de 2018, passou a ter em média 30 funcionários. A comunidade discente foi reduzida de quase mil alunos para cerca de 240.

O Programa de Ensino Médio Integral faz parte do plano de metas Compromisso Todos pela Educação definido pelo Decreto do Governo Federal nº 6.094 de 24 de Abril de 2007, que prevê, no item VII, art. 2º “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. Consta também na Meta 6 do Plano Nacional de Educação:

oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Lei Federal nº 13.0005/14).

Entre os diferenciais do Ensino Integral, conforme o que é promovido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo desde 2012, cito: a expansão da carga horária de cinco para nove horas diárias, o regime de dedicação exclusiva para o corpo docente com complemento salarial de 75% sobre o salário-base (totalizando 45 horas semanais de permanência obrigatória para alunos e professores – 1.800 horas anuais, quando no ensino regular se totalizam 1000 horas nos duzentos dias letivos anuais) e, misturadas às disciplinas da Base Nacional Curricular Comum, constam disciplinas eletivas e diversificadas, tais como: Projeto de Vida, Práticas de Ciências, Preparação Acadêmica, Orientação de Estudos, Mundo do Trabalho, disciplinas Eletivas (cuja temática é semestral e é previsto que sejam ministradas por uma dupla de professores) e Nivelamento. Além destas disciplinas, há a prática do Clube Juvenil, orientado pela diretora da escola, mas planejado e conduzido pelos próprios alunos; e, ainda, a Tutoria Acadêmica, um acompanhamento escolar individual de periodicidade quinzenal que os professores devem fazer individualmente com um grupo de alunos²⁷ que lhes é delegado no início do ano letivo. Todas as atividades da escola são conduzidas para que docentes e discentes se foquem no desempenho acadêmico, criando metas individuais e, no caso dos alunos, refletindo sobre o chamado “projeto de vida,” que pode se tratar tanto de planos acadêmicos (como prestar vestibulares) como planos profissionais (profissões e ofícios).

A coordenação pedagógica é responsável por verificar os “projetos de vida” de todos os alunos, criando blocos temáticos de Ciências Humanas, Exatas, Biológicas

²⁷ Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, 2012.

ou Linguagens, a fim de auxiliar os professores no atendimento desses projetos quando se dedicarem a criar planos de aprendizagem e projetos.

Detalhado o Programa de Ensino Integral (SP, 2012b) em linhas mais abertas, ressaltar-se-á que a educação integral deveria se colocar, segundo Gonçalves e outros pesquisadores:

dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA e COELHO, 2004, p. 9 *apud* GONÇALVES, 2006, pp. 134-135).

Porém, a prática da Escola Barão de Mauá, conforme orientada pela Diretoria de Ensino durante toda a implantação do Programa de Ensino Integral até o momento em que se encerrou a coleta de dados desta pesquisa, revelou-se muito mais conservadora e institucionalizada do que crítica e emancipadora, pois todos os projetos pedagógicos produzidos de forma autônoma pelos professores para aprimorar habilidades e promover atividades nas escolas foram convertidos em uma espécie de auxílio às disciplinas de Português e Matemática, exigindo-se de todos os docentes que justifiquem em seus planos de ensino bimestrais quais são as colaborações que estão oferecendo ao aprimoramento do corpo discente nessas duas disciplinas que fazem parte das metas prioritárias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

As atividades diversificadas realizadas ao longo de 2018 cobriram desde oficinas de gastronomia até teatro ou jardinagem, e sua formulação partiu dos planos de docentes como efetivamente multidisciplinares. Entretanto, houve uma intervenção nos projetos motivados por pesquisas e levantamentos culturais e pedagógicos: ao fiscalizar os projetos executados ao longo do ano, a supervisora da diretoria de ensino exigiu que ficasse explícita a correlação entre os projetos diversificados e os chamados “projetos de vida” dos alunos (tanto os que manifestaram interesses acadêmicos por um curso de ensino superior como os que manifestaram vontade de

seguir uma profissão ou ofício). Deslocou-se, pois, a motivação dos professores para um aspecto tecnicista e utilitário, com foco voltado para o mercado de trabalho.

A dimensão antiquada da aprendizagem técnica, distante do Projeto original do Ensino Integral como foi proposto em 2012 pelo Estado de São Paulo, impõe-se nas práticas cotidianas numa resposta irrefletida por tornar a escola “relevante” novamente ao corpo discente, a fim de combater a evasão escolar e os baixos índices nas duas únicas matérias metrificadas pelas avaliações oficiais que o Estado aplica bimestralmente (Língua Portuguesa e Matemática). O Programa de Ensino Integral, da maneira como se apresentou até o momento à comunidade da Escola Barão de Mauá, permitiria uma abertura de ações mais criativas de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, porém, ocorreram intervenções hierárquicas da Diretoria de Ensino em busca de uma padronização do modelo de Ensino Integral – comparando a Escola Barão de Mauá com outras comunidades que já passaram pela mudança do regime regular para o integral.

Finalmente, em ambas as escolas há uma coincidência acerca da questão do espaço destinado ao nosso objeto central de nossa pesquisa, o Grêmio estudantil. Não há espaço equipado para o grêmio, ainda que disponham de salas e espaço sem uso²⁸. O caso da Escola Cecília Meireles se apresentou ainda mais grave. Tratarei novamente essa questão, mas para que não fique sem caracterização neste capítulo em que descrevo o campo de estudos, abaixo dispomos as respostas das alunas da Escola Cecília Meireles e da Escola Barão de Mauá sobre haver um espaço na escola destinado ao grêmio. A Escola Cecília Meireles recebeu a seguinte descrição sobre haver ou não espaço para o grêmio se reunir:

- Não. A gente faz reunião atualmente no refeitório e antes a gente fazia [...] na sala de leitura. Porém a professora dizia que a gente deixava tudo uma zona e que a gente falava muito alto, daí ela não quis deixar a gente fazer mais lá (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

O caso acima apresentou semelhanças com a Escola Barão de Mauá. Perguntei: “(...) aqui na Escola vocês usam a sala 17 que é uma sala vazia que nenhum professor usa, mas vocês não detêm a chave, né?” (Pesquisador, Escola

²⁸ Conforme orientação da SEE-SP: “Caso a unidade escolar tenha salas de aula sobrando, é indicado que a direção separe uma para as reuniões da agremiação”. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/entenda-o-papel-dos-gremios-estudantis-nas-escolas-da-rede-e-tire-todas-suas-duvidas/>, item 3. Último acesso em 03/06/2019.

Barão de Mauá, 2018) e a resposta da aluna Fernanda foi “É, a chave que abre a porta 17 é o mesmo modelo de chave que abre todas as portas da escola”. Confirmei ainda se haveria ao menos algum equipamento na sala, mesmo que ela não fosse de livre uso e acesso, a aluna Fernanda respondeu que “A gente tem as mesas igual tem em todas as salas”.

2. OS GRÊMIOS ESTUDANTIS ENTRE O MODELO TUTELADO E O MODELO ABERTO

Se uma análise do discurso e da prática dominante é sempre possível, as práticas de resistência são, ao contrário, muito mais difíceis de apreender. Contudo, pensamos que tal estudo deve ser tentado (HORTA, 1994, p. 295).

Neste capítulo caracterizei as políticas públicas voltadas para os grêmios estudantis a partir da legislação vigente, resgatei alguns dos aspectos principais dessa legislação e tracei um breve antecedente histórico do processo de redemocratização desde a década de 1980, pois entendo que é essencial para analisar os grêmios estudantis observados no trabalho de campo. Após estas considerações acerca da redemocratização e sua relação com a legislação sobre os grêmios estudantis, tratei sobre o contexto atual da Secretaria de Educação do Estado de SP e a forma como os grêmios observados foram orientados. Ao fim do capítulo, comentei algumas experiências contemporâneas, primeiro sobre alguns dos movimentos estudantis que ocorreram nos últimos anos no Estado de São Paulo e, por fim, trago um breve comentário sobre uma experiência de agremiação estudantil criada a partir de uma rede de grêmios estudantis de diversas escolas públicas e privadas, denominada por seus participantes como poligremia.

2.1. GRÊMIOS ESTUDANTIS NA LEGISLAÇÃO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

A chamada Lei do Grêmio Livre (Lei Federal 7.398/85), que regulamenta os grêmios estudantis no Brasil, foi fruto da luta da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, decretada e sancionada durante o processo de redemocratização do país pelo presidente José Sarney nos seguintes termos:

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.

§ 1º - (VETADO).

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

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

O texto do parágrafo primeiro foi vetado para que coubesse a sanção constitucional da Lei, pois tal artigo impunha o dever de organizar um grêmio para o corpo discente, o que, segundo a Presidência da República, colidiria com o princípio constitucional da carta então vigente acerca da livre associação civil: “É assegurada a liberdade de associação para os fins lícitos. Nenhuma associação poderá ser dissolvida, senão em virtude de decisão judicial.” (BRASIL, 1967, art. 153º, § 28). Observe-se que na Constituição Federal de 1988, art. 5º, item XX, o princípio de livre associação foi reconduzido numa escrita semelhante à da Constituição anterior, desta vez mais detalhado: “ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;”.

Segundo o material informativo distribuído desde 2003 aos estudantes das escolas públicas estaduais de São Paulo²⁹, o grêmio escolar:

é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos (Caderno Grêmio em Forma, 2003, p. 3).

Foi feito um comunicado, em 15 de Janeiro de 2018, pela SEE-SP para todas as escolas estaduais que versou sobre o início do ano letivo e que trouxe orientações acerca de todos os processos escolares, entre os quais a organização do grêmio estudantil:

O Grêmio Escolar segue o disposto na Lei federal 7.398/85 e na Lei 15.667/2015. O início do Calendário Unificado do Processo Eleitoral dos grêmios será em 01-02-2018 (o calendário será encaminhado no início de janeiro) (SÃO PAULO, 2018, Item 6.3).

²⁹ Ressaltar-se-á que este material não compõe os documentos legais de oferta obrigatória à comunidade escolar (nem possui efeito normativo ou jurídico), mas permanece citado, valorizado e utilizado em diversas escolas tanto por docentes quanto por gestoras e supervisoras – inclusive nas que constituíram nosso campo de estudos.

Conforme vimos, foi imposto por meio de comunicado um “calendário unificado” para o processo eleitoral dos grêmios para todo estado ignorando possíveis agendas ou intercorrências locais e não sem abertura para exceções, tendo seu cumprimento cobrado e fiscalizado pela Supervisão escolar (como pude constatar durante o trabalho de campo). Essa estrutura de organização hierárquica que impõe a agenda e vem impondo a obrigação mesma de se constituir um grêmio nas escolas estaduais representa uma das razões a que podemos atribuir o fato da SEE-SP chegar ao patamar de 92% das escolas com grêmios “atuantes” (somam-se cerca de 4.713 agremiações, portanto)³⁰, conforme levantamento divulgado em 2017.

O contexto em que a Lei Estadual de SP n.15.667/2015, citada no comunicado da SEE-SP, foi aprovada (em regime de urgência) pela Assembleia Legislativa é o de um momento político em que eclodiram polêmicas e ataques à escola pública e que, em certos casos, ainda permaneceram tendo foco midiático e reverberação nas redes sociais neste último ano eleitoral:

É de 2015 o enfrentamento com o movimento conhecido “contra a ideologia de gênero”, que culminou com a retirada de menções a gênero e sexualidade, quando não a outros marcadores sociais, dos planos de educação (municipais, estaduais e do Plano Nacional de Educação). É de 2016 o recrudescimento no debate, na proposição e na aprovação dos projetos intitulados “Escola Sem Partido” nas câmaras municipais, assembleias estaduais bem como na Câmara Federal e no Senado (SEFFNER, In: MACHADO e TOLEDO, 2017, pp. 200-201)

Sem qualquer tipo de exagero, é possível reconhecer um caráter autoritário nas iniciativas citadas acima por Seffner que há três anos procuram praticar censura prévia e ferir a liberdade de “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” garantida na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 206, item II) aos docentes. Acerca da supracitada Lei Estadual de SP n. 15.667/2015, cabe destaque ao seguinte artigo:

A criação do grêmio estudantil dar-se-á mediante Assembleia Geral de Estudantes convocada por edital de autoria:

I – da diretoria de ensino; ou

II – do diretor da escola; ou

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

³⁰ Dado disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil>. Acesso em 20/10/2018.

IV – da Associação de Pais e Mestres;
(SÃO PAULO, 2015, art. 3º).

É flagrante, neste trecho, a interferência e a descaracterização do grêmio estudantil como associação representativa discente, já que a instituição de um grêmio estudantil numa escola pode, por meio deste dispositivo legal, ser proposta pela gestão ou supervisão escolar ou associação de pais e mestres, não requerendo, portanto, iniciativa discente.

Comparando-se a definição Federal acerca da Assembleia Geral discente com a norma Estadual, nota-se um conflito direto, já que a razão da primeira foi prezar pela participação livre e voluntária nos termos reafirmados pela Constituição Cidadã de 1988, e a da segunda, ao que nos parece, é atingir um contingente maior de escolas independentemente de haver representatividade ou desejo do corpo discente. O Caderno Grêmio em Forma (SÃO PAULO, 2003), material escrito doze anos antes da Lei Estadual 15.667/15 e que ainda é utilizado para dar orientações mínimas aos estudantes sobre o grêmio estudantil, coincidia com a legislação federal no quesito de estabelecer o grêmio como iniciativa de associação estudantil e não informava que deveria haver um formato ou calendário fechados, ainda que reforçasse a ideia de que haveria obrigações a serem cumpridas em termos de formato e calendário eleitoral para que o grêmio se constituísse legitimamente.

Guardadas as devidas proporções em relação ao período ditatorial (1964-1985), é preciso vigiar esses vícios de interferência na autogestão dos grêmios que a Lei n. 15.667/2015 impõe de forma inconstitucional. O momento político nacional tem evidenciado um aumento no número de projetos de lei que apresentam diretrizes inconstitucionais às práticas escolares. Os princípios do associativismo discente firmados na redemocratização da década de 1980 foram propostos desta maneira em reação às imposições feitas pela ditadura civil-militar em todo o país. Não podemos ignorar a história recente e a criação dos chamados Centros Cívicos Escolares (CCEs). Esmiuçaremos a seguir esse aparato de agrupamento discente .

Sabe-se que, desde o início do golpe militar, os movimentos estudantis foram proibidos e desarticulados, como ocorreu por meio da Lei 4.464 de 9 de Novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda (sobrenome do Ministro da Educação

da gestão do ditador Castello Branco), que reconhecia como órgãos de representação estudantil do ensino superior apenas os Diretórios Estudantis e Acadêmicos e impôs a participação estudantil. A Lei Suplicy de Lacerda fez com que a participação em Diretórios Estudantis integrasse a avaliação dos estudantes, constituídos a partir daí como critério de rendimento acadêmico (GUILHERME, 2011, p. 91). Essa mesma Lei Suplicy de Lacerda também tornou clandestinas (até aquele momento, “apenas” por alguns meses) as associações estaduais e nacionais, como a União Nacional dos Estudantes que, mesmo assim, em seu 28º Congresso Nacional, afirmou-se contra as políticas impostas pelo regime de exceção (GUILHERME, 2011, p. 90).

O Ato Institucional n. 5 (A.I.-5, 13 de Dezembro de 1968) possibilitou à ditadura brasileira suspender direitos políticos e decretar intervenções em Estados e Municípios e, posteriormente, com o Decreto n. 477 (25 de Fevereiro de 1969) puniu com banimento os estudantes e com demissão da instituição escolar os docentes e demais funcionários suspeitos de cometer, apoiar ou incitar atos considerados subversivos. Sobre a ditadura militar, Marcílio diz que:

Em termos educacionais, pautou-se pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico, confusa legislação educacional, autoritarismo e forte centralização. Foi nesse período ainda que se desestruturou irremediavelmente a formação dos professores, tanto para o ensino fundamental como para o médio, quando se liquidaram as Escolas Normais e se desmontaram as Faculdades de Filosofia (MARCÍLIO, 2014, p. 151).

Esses dois marcos legais, o AI-5 e o Decreto 477/1969 levaram à contenção do movimento estudantil em todas as esferas de ensino porque a partir desses dispositivos coercitivos as consequências de participar de entidade ou movimento estudantil variaram entre a detenção e o assassinato (SANTANA, 2007, p. 134). O cenário de violência pelas mãos do Estado a partir de 1968, com o A.I.-5, impôs-se diretamente sobre a capacidade de mobilização social da juventude. Houve demonstração de grande potencial de organização democrática dos jovens em diversos momentos de nossa história e, pouco tempo antes do golpe de 1964, os jovens participaram ativamente da campanha de apoio ao presidente João Goulart (1961). O governo brasileiro, tentando evitar o ressurgimento de novas manifestações estudantis subversivas, atuou na linha de frente da educação básica aparelhando e evitando movimentos espontâneos, inclusive reprimindo violentamente os estudantes do ensino superior.

Os Centros Cívicos Escolares foram estabelecidos pelo mesmo texto que regulamentou a disciplina Educação Moral e Cívica, em seu item sobre “atividades extraclasse”, decretado pelo ditador Emílio G. Médici:

Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. (Decreto n. 68.065/71, art. 32)

O Centro Cívico Estudantil e as demais “atividades extraclasse” estavam definidos como instituições que deveriam fazer a escola se assemelhar, tanto quanto possível, “a uma sociedade democrática em miniatura” (Decreto n.68.065/71, artigo 31), e exigia que seus participantes cumprissem à risca as normas disciplinares e fossem exemplares no desempenho acadêmico. Posteriormente a este Decreto, foi reforçada a educação moral e cívica na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei Federal n.5.691/71, datada de 11 de agosto de 1971). Não havia, é claro, qualquer semelhança com o que se possa chamar de “sociedade democrática”, apenas o simulacro burocrático:

Quem mandava no centro cívico era a diretora da escola e o professor de Moral e Cívica, era uma coisa muito restrita. Exatamente no ano em que eu entrei o grêmio passou a ser centro cívico, se enquadrou naquela legislação de Educação Moral e Cívica. [...] O jornalzinho tinha que ser censurado pela diretora antes de sair. O controle era total, o mimeógrafo só era liberado depois da censura. Quando publicamos a Declaração dos Direitos do Homem, a diretora da escola não gostou, mas não teve como censurar porque era coisa da ONU [...] (ZARATINI em depoimento a GHANEM, 1989, p. 38).

A vigilância imposta pelo governo às escolas de todo país visava produzir um padrão de agremiação discente, com intenção de promover e doutrinar estudantes do ensino básico para adesão aos valores vigentes naquele período de submissão à ordem, ao nacionalismo e ao cristianismo. O mesmo decreto n. 68.065/71 em que foram estabelecidos os CCEs promoveu a criação de uma “Comissão Nacional de Moral e Civismo” (CNMC), cujos membros eram nomeados diretamente pelo ditador ocupante da presidência e que, vinculada às autoridades civis e militares, tinha poder de definição dos currículos educacionais da disciplina Educação Moral e Cívica imposta a todas as escolas particulares e públicas. Caberia à CNMC, ainda:

f) influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica as instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão entidades esportivas, de recreação, de classe e de órgãos profissionais;

g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto-de-vista de moral e civismo;

h) colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento dêste Regulamento;

i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;

(Decreto 68.065/71, art. 10 – atribuições da CNMC – foi mantida a grafia original).

A mesma Comissão formada para dar conta do currículo escolar no aspecto da formação política era, portanto, aquela que também “convocava a cooperar” com o regime militar os trabalhadores da cultura, artes e comunicação.

Em sua dissertação de mestrado, Karina C. da Silva Guilherme ressalta que a criação dos Centros Cívicos Escolares (CCE) por ordem do Decreto supracitado é uma reação ao fortalecimento do Movimento Estudantil (ME) secundarista e universitário:

posicionando os CCEs como uma forma de agrupar e formar politicamente a juventude escolar e deter o ME secundarista. O período do surgimento e fortalecimento do ME se deu nas décadas de 50 e 60 do século passado, um período significativo no tocante às discussões acerca da política nacional, interrompidas pelo golpe articulado pelos militares e outros setores de conservadores, tais como a Igreja Católica, dando origem à ditadura militar, que se estendeu de 1964 a 1985 (GUILHERME, 2011, p.86).

Os mecanismos de aparelhamento dos diretórios, associações e agremiações estudantis nos importam aqui porque a nossa história democrática é muito recente e porque veremos que a tutela, a interferência e, como já dito, a imposição da existência desses grêmios repete, de certo modo, a estratégia de desarticulação do associativismo estudantil praticada pelo Estado durante a ditadura. A criação de diretórios orientados e fiscalizados por funcionários do governo e a obrigatoriedade de associação imposta aos estudantes davam aparência legítima à ditadura, corroborando o discurso falacioso que negava qualquer ocorrência de perseguição política aos observadores externos.

Findada a ditadura militar, segundo Ghanem (1989, p. 47) já nos primeiros anos da democracia, no município de São Paulo, “haveria grêmios em cerca de duzentos e cinquenta escolas”, excluindo-se a rede municipal sob a administração do prefeito Jânio Quadros, que manteve o modelo de centro cívico e não aplicou a Lei Federal n. 7.398/85. O autor também estimou que no Estado de São Paulo, dentre mais de cinco mil escolas estaduais, setecentas contavam com grêmios estudantis. Os anos de doutrinação e clandestinidade, entretanto, geraram complicações anômalas que não foram produzidas pelo Estado e que representam uma crise identitária para a reconfiguração do associativismo discente:

Todo o empenho dos secundaristas, entretanto, não parece apresentar no cotidiano das unidades de ensino os mesmos efeitos das mobilizações de rua. No interior de cada escola, os alunos de primeiro e segundo grau vêm avançando muito lentamente no sentido de construir suas próprias entidades representativas e autônomas. Um passo foi dado com a conquista do direito à organização de grêmios livres, lei nº 7.398, aprovada em 4 de novembro de 1985, de autoria de Aldo Arantes, deputado do que foi líder estudantil universitário. No entanto, desde sua tramitação no Congresso Nacional a proposta sofreu reações desfavoráveis. Contra ela, uma assembleia de professores de Educação Moral e Cívica de São Paulo, orientadores de centros cívicos, chegou a divulgar um documento alertando para o surgimento da "total anarquia nas escolas" (GHANEM, 1989, p. 47).

2.2. GRÊMIO ESTUDANTIL: ANTECEDENTES E CONSEQUÊNCIAS DO MODELO CRIADO PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Foi necessário esclarecer alguns pontos sobre questões históricas envolvendo os grêmios estudantis para avançarmos nesta reflexão acerca das tendências que os dois grêmios analisados

Em termos históricos, não foi incomum que os grêmios servissem a propósitos definidos pelas equipes gestoras ou pelos responsáveis pelas políticas educacionais. Segundo Hilsdorf (1988, p. 30), há associações estudantis brasileiras registradas desde a década de 1850, as quais publicavam jornais e manifestos de cunho literário. Muitas vezes, tais publicações davam vazão a temas políticos e criavam-se manifestos importantes, como publicações ligadas à Campanha Abolicionista, da qual grandes intelectuais brasileiros participaram. Houve também outras ações, como o episódio célebre dos estudantes que se organizaram contra o aumento das passagens de bondes no Rio de Janeiro em 1879. Aos poucos, se formaria a ideia de uma

instrução pública a cumprir certos ideais de participação cívica no ensino secundário e normalista. Essa participação estava conectada à propagação da importância da instrução pública, o que veio a se refletir na documentação disponível dos primeiros registros de grêmios escolares normalistas. Tratando-se da província de São Paulo, por exemplo:

Essa produção apresentava as seguintes características: muitos periódicos tinham vida efêmera, durando geralmente tanto quanto o ano letivo, embora de larga penetração na sociedade local pela função [...] de agente de cosmopolitização da Província (RODRIGUES, 2015).

Segundo Áurea Serra (2010, p. 90), a efemeridade correspondente ao ciclo letivo anual se manteve na produção acadêmica, inclusive dos ginásios³¹. Essa falta de continuidade sugere que a organização de tais publicações e das associações em si recebia alguma orientação hierárquica, como foi o caso constatado por Emerson C. da Silva (2009) em seu levantamento da pesquisa de mestrado acerca do Grêmio Normalista “Vinte e Dois de Março” e da revista *Excelsior!*, publicada por estudantes entre 1911 e 1916 na Escola Normal de São Carlos:

A atuação dos professores e diretores pôde ser verificada sob dois aspectos: nas suas produções – sempre publicadas com destaque – e nas produções dos alunos, por meio de comentários e referências. Professores e diretores da Escola Normal Secundária de São Carlos mantinham como foco a vida de personalidades, que pudessem servir de exemplo de conduta aos alunos, e as obrigações para com a pátria. [...] São ações que [...] começam a revelar o Grêmio [...] uma entidade tutelada pela direção da escola, não autônoma em relação a suas próprias decisões, ainda que o grêmio normalista, assim como sua revista, tivesse por pressuposto a promoção da república escolar e do self-government (SILVA, 2009, pp. 18-20).

Ainda que seja necessário mais aprofundamento noutras publicações históricas de associações discentes, os casos citados acima servem como forte indício de que a criação e a produção dessas associações era somente um mecanismo disciplinar adequado aos objetivos da administração escolar.

Os governos e escolas tentavam fabricar um formato para os grêmios e para as entidades além-muros da escola. É o caso de Mário Casassanta, um dos pensadores escolanovistas, entusiasta dos grêmios escolares para a formação democrática da juventude, que defendia que houvesse um formato específico para a

³¹ Instituído pelo Decreto Estadual n.5.884 de 21/04/1933.

organização, funcionamento e atividades do grêmio – o que o tornava parte da rotina pedagógica e, conseqüentemente, não garantia qualquer nível de autonomia aos estudantes (COSTA, 2016, p. 124).

O surgimento do que se pode chamar de fase de atuação coletiva (MENDES Jr., 1981, p. 22) do movimento estudantil só ocorre com o envolvimento dos estudantes em grandes temas das disputas políticas nacionais. Houve sempre “picos” de manifestações políticas estudantis, como escreveu Poerner (2004, p. 119): “As organizações universitárias anteriores a agosto de 1937 pecavam, todas, pela transitoriedade, visando apenas a problemas específicos e determinados, em função de cuja duração nasciam e morriam”. Essa perspectiva mudaria com a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938 no II Congresso Nacional dos Estudantes, o qual, desde o primeiro Congresso, fora reconhecido pelo presidente Vargas como representante máximo da juventude estudantil.

A criação de uma entidade nacional de representação estudantil deu início a uma narrativa histórica em torno da figura do estudante e de sua formação política, mas enquanto foi criada uma identidade estudantil nacional, houve um foco historiográfico em torno dos estudantes universitários e o registro do movimento estudantil prosseguiu se pautando por grandes temas, como foi o caso dos protestos nacionalistas sob o slogan “O Petróleo é Nosso”.

Criou-se uma lacuna na memória estudantil no que diz respeito aos grêmios escolares secundaristas (equivalente ao atual Ensino Médio). Entre a criação da UNE em 1937 e o fim da ditadura militar em 1985, as fontes que consultamos corroboram o que foi constatado por Costa em sua tese de doutorado (2016) porque, segundo o pesquisador: “Com relação à História, a produção da historiografia da educação não tem privilegiado o período anterior aos anos 1960”. Ainda que seu trabalho tenha abordado grêmios em atividade entre 1929 e 1947 (COSTA, 2016, p.38), trata-se de um levantamento raro não só pela minúcia, mas também por envolver grêmios estudantis. Mesmo considerando tais lacunas na historiografia das agremiações secundaristas, nota-se que, enquanto se demarcaram grandes protestos estudantis de repercussão nacional, ocorreu uma manutenção no modelo tutelado de grêmio estudantil. Isto se deu mesmo com avanços do associativismo discente fora das instituições escolares. Costa (2016, p. 28) destaca o caso do *O Grêmio Alberto Torres*, ativo no Colégio Bitencourt (ensino privado), em Itaperuna, no Rio de Janeiro, entre

1937 e 1965, pesquisado por Lídice Fróes Rodrigues, que “pareceu à autora mais um elemento de tutela do que de promoção do protagonismo dos estudantes”, o que evidencia que a atividade discente neste tipo de organização persistiu sendo conduzida como parte da rotina escolar. Esse modelo de tutela do Estado se aprimorou durante a ditadura com os Centros Cívicos Escolares, reproduzindo dentro das escolas a política repressiva de Segurança Nacional.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo obriga e garante a realização de eleições e a constituição de grêmios estudantis, porém, não dá garantias de formação política para os estudantes, muito menos fornece instrumentos para uma atuação realmente afirmativa e propositiva. Durante todo o período em que foram acompanhados, os grêmios das duas escolas observadas sequer tinham um espaço adequado para realizar reuniões, não dispunham de orçamento ou equipamentos. Repete-se, pois, a intenção de tutelar a representatividade estudantil por meio de um padrão procedimental. Haja vista que, preocupando-se em cumprir o calendário imposto pela Secretaria de Educação, em ambas as escolas as diretoras dispuseram de uma “cartilha” para a realização das eleições, com fichas e orientações idênticas que sequer foram abertas a adaptações ou reformulações pela Comissão de Eleição do Grêmio ou mesmo pelo Conselho de Escola. Os procedimentos de eleição foram propostos como se fossem normas obrigatórias, e não sugestões.

O estudo de caso aqui ponderado permite certa extrapolação, e podemos considerar que este processo não é um caso isolado que soma um suposto incentivo à criação de grêmios estudantis a um desprezo pela autogestão das escolas na definição do modelo de participação estudantil. A partir dos dados já mencionados sobre o Projeto Gestão Democrática, que relatam que menos da metade dos grêmios foi criado por iniciativa dos alunos (SÃO PAULO, 2017), temos o registro fornecidos pelo próprio Governo de São Paulo de um esgotamento do modelo de participação emoldurado nesse projeto de grêmio estudantil da SEE-SP.

Diante desse arranjo insustentável em que o governo do Estado de São Paulo se impõe sobre a vontade dos estudantes, sendo o grêmio estudantil ainda citado e reconhecido legalmente como entidade representativa dos estudantes, por isso mesmo se torna também um território de disputa. Se, por um lado, o Estado deseja direcionar os modos como os estudantes devem realizar suas eleições e propostas, por outro, temos a resistência a esse adestramento:

O grêmio é dos estudantes, o Estado não tem nada a ver com isso! Nos dias 13 e 14 de abril, o governo pretende realizar eleições de grêmio na maioria das escolas da rede estadual. Segundo o secretário de Educação, José Renato Nalini, essa medida faz parte da política de abertura e diálogo anunciada pelo governador Geraldo Alckmin no dia em que houve a suspensão do projeto de reorganização do ensino. Duas perguntas podem surgir: Por que o secretário está preocupado em formar grêmios? Isso não seria ruim para o governo? (O MAL EDUCADO, 2016 In: CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 323).

A fala acima, retirada do site do coletivo estudantil O Mal Educado, é acompanhada, logo em seguida, de uma denúncia sobre a intenção do Secretário Estadual de Educação de São Paulo de dar mais voz aos estudantes enquanto também propõe que:

O grêmio tem de ser parceiro da diretoria, atuar na gestão da administração da escola e influenciar até a aplicação da verba destinada à escola, elegendo prioridades (NALINI, 2016 In: CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 325).

As consequências e possibilidades desse arranjo paradoxal vão se desenrolando. Há, claro está, a propaganda oficial do projeto Grêmio Estudantil Paulista indicando, até pelo nome, uma proposta de política pública que visa a uma identidade única para as agremiações escolares de todo o Estado e a distorção da proposta de participação democrática ao forçar esse mecanismo em escolas que sequer possuíam um grêmio estudantil e cujos estudantes não foram informados e preparados previamente. O movimento secundarista³² do qual o supracitado coletivo O Mal Educado fez parte, contrapôs essa padronização com a exigência de independência no modelo de associativismo estudantil.

O movimento secundarista, que realizou, entre 2015 e 2016, ocupações em mais de 200 escolas por todo o estado de São Paulo, trouxe consigo fatores inéditos em relação aos movimentos latino-americanos de ocupação e até mesmo em relação a outros movimentos estudantis da história brasileira. Estamos lidando com a maior rede de ensino público da América Latina³³, e se trata de um movimento que se

³² A opção pelo uso do termo secundarista aqui não é minha, mas sim dos próprios estudantes que participam desses movimentos que aglutinam estudantes do Ensino Médio e se autodenominam “secundaristas”.

³³ Segundo a Fundação para o Desenvolvimento da Educação [FDE-SP], são “mais de 5.400 escolas distribuídas pelos 645 municípios paulista, frequentada diariamente por mais de 3,7 milhões de alunos”. Disponível em:

expandiu exponencialmente a partir de reclamações via redes virtuais de todos os tipos (desde aplicativos de mensagens até redes sociais):

Mas se o espaço virtual foi o ponto de partida para as mobilizações, o que se seguiu foi uma articulação entre manifestações na rua, nas redes e posteriormente nas escolas, configurando o que foi chamado de “espaço público híbrido” (INTERAGENTES, 2013). A articulação entre o espaço virtual e o espaço real foi fundamental para a circulação da informação, a difusão das atividades e o enfrentamento das ações de repressão (CORTI, CORROCHANO e SILVA, 2016, p. 167).

Acerca da esfera do “espaço real”, devemos lembrar que o Movimento Passe Livre, também um coletivo estudantil, havia conquistado, pouco tempo antes, o Passe Livre Estudantil (Lei n. 15.692/2015). Além disso, não é possível deixar de citar os protestos de 2013 para a formação desse modelo de ocupação do território urbano:

Junho de 2013 rompeu as fronteiras da política (ou da linguagem meramente política) para configurar um acontecimento que se impôs no campo da cultura, com potencial de transformar também a cultura política. Por meio dessa outra chave, pode-se divisar a dimensão estética daquelas grandes mobilizações (BUCCI, 2016, p. 18).

Talvez um dos poucos movimentos que soube captar a dimensão estética referenciada por Bucci no trecho acima seja o movimento secundarista de ocupações. Os estudantes, tendo conquistado o Passe Livre, luta que remonta a diversos outros momentos históricos em que os estudantes saíram às ruas para garantir o seu direito ao transporte público, passaram a outras demandas específicas. Os outros protestos nas ruas escapavam às análises políticas porque agregavam pautas de diversas frentes, insatisfações políticas, sociais e econômicas, o volume de pessoas nas passeatas pareceu ser mais importante do que sair às ruas por um motivo previamente estabelecido.

Os estudantes secundaristas, vivenciando simulacros de participação democrática dentro das escolas, construíram espaços cooperativos para além dessa estrutura. O coletivo O Mal Educado, cujo papel foi fundamental para formar a rede de ocupações, surgiu da chamada poligremia, isto é, a articulação entre diversos

grêmios de escolas particulares e públicas, inclusive técnicas (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 61). A poligremia foi esmiuçada mais adiante, no item 2.4.

A dimensão estético-cultural foi colocada de diversos modos. Em primeiro lugar o movimento, tomou como base os protestos do Chile em 2006 e 2011; inclusive, o coletivo O Mal Educado produziu uma cartilha (In: CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, pp. 338-344) adaptada e traduzida do movimento estudantil Frente de Estudantes Libertários (Argentina, 2012), na qual constavam recomendações e procedimentos a serem tomados para ocupar uma escola. Elegiam-se responsáveis pela comida, pela comunicação, limpeza e atividades (inclusive recreativas). A demonstração da cultura política do movimento secundarista de ocupações também foi fortalecida pelo fato dos estudantes recusarem que partidos e sindicatos falassem em seu nome. Naquele momento, nosso país já estava imerso em manifestações de repúdio à estrutura político-partidária e eclodia a disputa pela narrativa histórica entre as novas versões de esquerda e direita. As redes sociais formaram um canal de publicidade para as ações de restauro dos prédios ocupados e serviram como evidência para rebater as críticas de que a intenção dos estudantes era provocar a destruição ou ficar sem aulas. Longe de ser apenas uma ocupação por rebeldia, a meta era bem clara – e foi atingida: revogar o que o Governo do Estado de São Paulo tinha chamado de “reorganização” (o fechamento de quase uma centena de escola e a mudança para ciclo único de quase setecentas escolas):

Muitos estudantes descobriram que haveria uma “reorganização” pela televisão ou por boatos, o que demonstra o fracasso da Secretaria de Educação não apenas em incluir a comunidade no processo, mas inclusive informá-la. Ou seja, não se tratou apenas de uma imposição, mas de algo feito de surpresa, sem consideração pelos afetados. Dentre os estudantes entrevistados pelos autores, houve inclusive quem contasse que ficou sabendo que sua escola seria “reorganizada” por conta das próprias ocupações. Outros ficaram sabendo apenas na hora de realizar a matrícula para o ano de 2016, ao não ver seu nome em uma lista (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 31).

O sentimento de pertencimento dos estudantes às suas comunidades escolares foi um motivador fundamental para a organização dos protestos, como ficou demonstrado em diversos depoimentos de alunos com o modo como foram tratados pelo Estado (cf. obra de Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016).

2.3. AS TRANSFORMAÇÕES DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS CONTEMPORÂNEOS EM SÃO PAULO

Esta pesquisa encontrou grêmios estudantis desconectados de outros grêmios e sem incursão em movimentos políticos externos às escolas em que estavam inseridos. Esse modelo, contudo, não escapa ao que se pode constatar nos registros recém-produzidos sobre os movimentos estudantis de secundaristas em São Paulo dos últimos anos. Apesar dessa desconexão entre as lutas nas ruas e o cotidiano escolar, esses movimentos estudantis encontraram caminhos e brechas para se distanciar da nulidade e da coerção com que se depararam na educação pública paulista.

O momento em que faço este registro já é um tanto distante, mesmo para acontecimentos tão recentes, porque a paisagem política tem se reconfigurado com velocidade e resiste às apreensões conceituais. Passaram-se quase três anos das ocupações escolares e restará investigar se os movimentos estudantis estão construindo para si uma memória crítica dentro e fora das escolas, se está a se desfazer a identidade e a capacidade que adquiriram ao denunciar políticas autoritárias, sem base científica e sem consulta ao povo. O esforço não é pouco; apreender quaisquer movimentações, dentro e fora das escolas, requer compreender diversas dimensões. Cada uma das escolas, assim como suas categorias de colegiados (gestão, conselho, grêmio, Associação de Pais e Mestres) constituem:

[...] montagens sociais frágeis, que são continuamente validadas e impulsionadas por vários esforços de redes de atores sociais que têm interesses e compromissos díspares (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 70 *apud* DUSSEL, In: LARROSA, 2017, p. 92).

Cada escola se manifesta como um arranjo social próprio, como dito anteriormente. O que se reconhece nos êxitos dos movimentos estudantis mais recentes é, de certo modo, fruto do distanciamento entre os estudantes e o arranjo escolar permanente, previsível e rígido idealizado pelos gestores da educação pública estatal.

Sabemos que cada grêmio estudantil e cada escola têm necessidades e demandas próprias. Como constatei no capítulo 3, as duas escolas observadas nesta

pesquisa foram eficazes na padronização do mecanismo de representação e participação estudantil. Esse procedimento, tal como ficou estabelecido nas duas escolas, se tornou inoportuno ou inócuo enquanto espaço participativo: não produziu o efeito prometido e se tornou um entrave às possibilidades de formação e participação descritas nos documentos educacionais que definem o projeto Grêmios Estudantis Paulista; as práticas impermeáveis a possíveis modificações e adaptações desmentem a propaganda de abertura do sistema educacional à democratização justamente por negar o que poderia ser espontâneo ou, de certo modo, experimental (como é o caso das ocupações escolares ou da poligremia, esta última analisada no item 2.4).

Se a padronização transformou os grêmios estudantis em mera burocracia, por outra perspectiva, há reflexões a serem extraídas, ainda hoje, do que se observou como uma inconstância dos movimentos estudantis. O que Poerner (2004) apontara como um “pecado” das entidades estudantis, isto é, a falta de pautas e agenda permanentes antes da fundação da UNE, tornou-se, até certo ponto, um mecanismo eficaz para as reivindicações dos novos movimentos estudantis. A ação do Estado, que pode soar como inexorável, cedeu à interpelação de grupos de estudantes que estavam organizados para defender pautas pontuais ou contingentes - por meio de manifestações planejadas a curto prazo conquistaram a gratuidade nos transportes e, pouco tempo depois, mantiveram abertas as escolas que seriam fechadas por meio da reorganização.

Como nos lembra Mendes Jr. (1981), esse caráter da luta estudantil momentânea ou eventual pode estar longe de ser um “pecado” (POERNER, 2004) uma fragilidade ou mesmo uma lacuna na organização da luta estudantil:

a situação de transitoriedade, de descompromisso relativo com o processo de produção, de ausência de responsabilidade [...] faz do estudante um ator político de maior mobilidade, de maior ‘agilidade’ (MENDES Jr., 1981, pp.8-9).

A transitoriedade traz dificuldade às entidades de representação estudantil no sentido de articular pautas que não se refiram a um tema pontual, porém torna difícil a tarefa do controle estatal:

Aos olhos de nossos gestores políticos, a resistência dos secundaristas não passava de reação passageira, de um estorvo a ser rapidamente removido,

uma insanidade juvenil. Mas, de repente, inverteu-se a equação – insanidade era o que apareceu aos olhos de todos, da prepotência surda do secretário de Educação à barbárie fascista da polícia militar, protegida pelo Secretário de Segurança na época, e que se abateu sobre o corpo das crianças e jovens de maneira intolerável, fora ou dentro das escolas. (Peter Pál Pelbart, 2016)

Os movimentos estudantis de luta contra a reorganização das escolas estaduais paulistas e pela gratuidade nos transportes parecem ter encontrado o que Ricoeur (2008) propõe como caminho para a emancipação do indivíduo, no sentido de gerar condições para a autonomia: um reforço identitário tal que o sujeito se sinta empoderado e capaz de agir por si mesmo. A identidade que o movimento estudantil das ocupações desenvolveu sobre si mesmo por meio das redes sociais permitiu fortalecer as reivindicações, uma vez que, um após o outro, os estudantes que participaram desse movimento, em meio a essa narrativa crítica, sentiram-se capazes de efetuar novas ocupações escolares até chegar a duas centenas de escolas ocupadas em poucos dias. Ainda que fosse uma pequena parte do estudantado paulista e tenham ocupado “somente” duzentas das mais de cinco mil escolas da rede pública estadual, esses estudantes romperam com a ideia de que são seres frágeis e incapazes de criar práticas de autogestão. Diante da proposta de participação estudantil burocrática e protocolar, os estudantes se recusaram a ficar, uma vez mais, aguardando orientações, calendários e cartilhas sobre como fazer um grêmio para comunicar seus anseios e demandas; as ocupações são o efeito não previsível (FRAGO, 2007) gerado independentemente dos planos oficiais.

A proposta da SEE-SP de participação estudantil e de formação para a cidadania está engessada pela institucionalização, conforme vimos nas escolas que aqui analisei e nas falas dos estudantes das ocupações. O movimento estudantil de ocupações criou, em poucos meses, um acontecimento inédito de participação entre os estudantes que ocuparam as escolas. Durante as ocupações, foram documentados modelos alternativos de aulas, o espaço escolar se tornou funcional e ativo, sem a tutela de adultos – sem a interferência de adultos, diferentemente dos casos dos grêmios analisados neste estudo.

Inés Dussel, em seu artigo Sobre a precariedade da escola (In: LARROSA, 2017, p. 92), fornece uma perspectiva útil a esse momento político que ainda estamos registrando sobre as escolas ocupadas, e que corrobora a visão de Mendes Jr. (1981) sobre a transitoriedade estudantil poder ser entendida como *agilidade*. A autora

descreve o sistema escolar como um arranjo, uma rede de atendimento aos cidadãos que tem uma precariedade que lhe é de algum modo inerente, não no sentido pejorativo, mas na medida em que sua estabilidade é ilusória. Hoje é preciso, segundo a autora, profanar essa memória da escola tradicional, idealizada para ser rígida e com características permanentes, para reconhecê-la como detentora de uma “estabilidade momentânea”:

Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano. O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (DUSSEL, 2017, p. 109).

Os movimentos estudantis das ocupações escolares encontraram diversos caminhos para ressignificar as instâncias fixas de participação que o Estado pretendeu lhes oferecer ou, num sentido mais factual, impor. Longe de recusarem o grêmio estudantil, buscaram garanti-lo, vigiá-lo como um espaço que, dentro das normas comuns a todos no espaço escolar, deve ser livre de interferências baseadas em idealizações.

2.4. UM REGISTRO ESTUDANTIL: POLIGREMIA

Como esta pesquisa tratou de questões, tensões e políticas públicas ligadas a grêmios estudantis, cabe registrar um modelo encontrado por um grupo de secundaristas: a poligremia. Esse modelo significou uma maneira de se dar formação política por meio do grêmio estudantil e se constituiu numa formação de cunho prático. Em seu artigo intitulado “A experiência da Poligremia – autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista”, os estudantes de Ensino Médio Cordeiro, Mandetta, Martins e Hotimsky buscaram:

[...] por meio do resgate e registro da história recente de organização e luta de alguns grêmios em São Paulo – ao redor da nossa experiência pessoal na Poligremia até o fim de 2011 –, ajudar no combate a esse ciclo de mobilização-organização-desmobilização-desorganização, característico do movimento secundarista (CORDEIRO et al., 2012).

Estes estudantes trazem à tona a dificuldade que a ausência de registros impõe à continuidade da representatividade do corpo discente:

O ritmo imposto pelo ciclo de três anos do colegial é hostil à formação de organizações estudantis duradouras. É difícil para os mais velhos, que estão deixando a escola e participaram da criação do grêmio, consolidar e transmitir suas experiências às turmas mais novas, o que leva comumente à desestruturação ou ao desaparecimento destas organizações (CORDEIRO et al., 2012).

Ao terem contato com estudantes mais velhos, os quatro autores relatam ter recebido um material escrito descrevendo a proposta da poligremia, isto é, uma rede de comunicação entre vários grêmios que funcionaria como um “modelo de organização baseado em assembleias abertas e horizontais” (CORDEIRO, 2012). Os estudantes relatam que se fortaleceram com projetos culturais e puderam criar vivências com outros grêmios sem que fosse necessário “fechar questões”, ou seja, vincular pautas a essa ideia inicial de agregar diversos grupos de estudantes³⁴. A iniciativa se conectou com os movimentos estudantis de que tratamos anteriormente:

No início de 2011 nosso vazio de identidade seria preenchido temporariamente por uma luta política: em janeiro o Movimento Passe Livre lançou um grande chamado à mobilização contra o preço da tarifa de ônibus, que então subia para três reais. Era o início da luta contra o aumento daquele ano, que se estenderia por três meses e levaria às ruas milhares de pessoas, sobretudo (mas não apenas) jovens e estudantes, enfrentando forte repressão policial e colocando em questão o modelo de transporte coletivo da cidade.(...) Era notável a presença de partidos políticos e entidades estudantis tradicionais, invariavelmente desfilando com suas bandeiras, o que nos parecia mais uma tentativa de autopromoção do que apoio à causa (CORDEIRO et al., 2012).

A característica dita apartidária (a recusa de bandeiras e pautas ideológicas de partidos políticos) que ficaria impressa nas ocupações escolares de 2016 já se mostrava vivaz alguns anos antes, como vemos na fala acima, assim como ainda

³⁴ Segundo os autores, “Em 2010 participaram ativamente da Poligremia (por ordem de ingresso): Grêmio Ágora (Escola da Vila), Grêmio Livre do Santa Cruz, Grêmio Pão de Milho (Equipe), Grêmio Drão (Vera Cruz), Grêmio .Com (Santa Clara) e Grêmio Epos (ETEC Basilides de Godoy). Ao longo de 2011 somaram-se: Grêmio da ETEC Guaracy Silveira, Grêmio Livre Bertold Brecht (ETESP), Grêmio Caféh (Oswald de Andrade), Grêmio Vanguarda (ETEC Albert Einstein), Grêmio do Ítaca, o grupo pró-grêmio da EE José Vieira de Moraes, Grêmio do SESI Vila Leopoldina e o Grêmio Ketsogou (ETEC Takashi Morita). Em menor grau, estiveram próximos naquele ano: Grêmio da ETEC Antônio Prado (de Campinas), Grêmio da Móbile, Grêmio da EE Mauro de Oliveira, Grêmio Gênese (Santa Maria), Grêmio do Bandeirantes e alunos não organizados do Instituto Federal (antigo CEFET)” (CORDEIRO et al., 2012).

diferenciavam a atividade no grêmio estudantil do que chamaram no trecho acima de “luta política”:

O contato com organizações partidárias, que já vínhamos travando desde a luta contra o aumento, nos mostrou o contraste do que fazíamos e pensávamos com a prática e o discurso destes grupos. Pudemos assim, por contraste, entender e formular mais claramente o nosso jeito de fazer política. Sentimos a necessidade de debatê-lo e dar-lhe uma forma mais própria, para além da definição por oposição. Disso surgiu a proposta de uma *Carta de Começos*, documento que definia nossa estrutura interna (autônoma, apartidária, horizontal e participativa), nossa forma de ação (direta e irreverente), nossa concepção de grêmio (livre e aberto) e nossa perspectiva de transformação social (poder popular ou, em outras palavras, a nossa prática autogestionária como construção da autogestão de toda sociedade) (CORDEIRO et al., 2012).

Este modelo, que acabou reunindo escolas particulares, escolas públicas de ensino técnico e, ainda, duas escolas estaduais de ensino regular, reproduz um modelo de associativismo que permitiu aos estudantes criar uma normatividade específica, voltada ao que pretenderam executar dentro e fora das comunidades escolares que frequentavam. Em sua vivência na poligremia, os estudantes realizaram um arranjo social e político que os representou de maneira “autônoma, apartidária, horizontal e participativa” (CORDEIRO et al., 2012), conforme entenderam esses termos e sem ignorar, diga-se, a dimensão utópica de se compor um coletivo a partir desses quatro conceitos tão amplos.

A experiência da Poligremia, conforme relatada por Cordeiro et al. (2012) fornece indícios de que não houve determinação externa para a constituição das normas e do modelo desse agrupamento, tampouco houve imposição a partir das equipes gestoras das escolas em que estavam inseridos e, ainda, os projetos propostos e executados por esse grupo de grêmios estudantis eram decididos por seus membros sem interferências de outras instituições. Havia, a partir do que se pode obter do relato desses estudantes, um poder decisório e organizacional autônomo, gerido por seus partícipes.

3. GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS PESQUISADAS: ORIENTAÇÕES, ELEIÇÕES E O PROJETO ESTADUAL “GESTÃO DEMOCRÁTICA”

Neste capítulo, constam as análises das entrevistas feitas nas duas escolas observadas, contemplando as diferentes percepções de diretoras, professoras e estudantes sobre as eleições das chapas dos grêmios estudantis, como compreendem e quais foram as tensões, divergências que cercaram a atuação do grêmio estudantil. A primeira parte deste capítulo traz a análise das respostas sobre as eleições e atuação do grêmio segundo as diretoras, professoras e estudantes; a segunda parte analisa o projeto Orçamento Participativo Jovem, diretamente relacionado aos grêmios estudantis e que foi implantado em 2018 pela SEE-SP e, na terceira e última parte, consta a análise respostas das diretoras e dos estudantes sobre as entidades e movimentos estudantis externos às escolas para compreender se estes produziram algum efeito, reverberação ou influência sobre a atuação dos grêmios estudantis.

Nossa Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) completou em 2018 sua terceira década de existência, e a lei do Grêmio Livre já conta com trinta e três anos de existência, assim como a Lei Complementar Nº 444 (SÃO PAULO, 1985), que definiu a participação do Conselho de Escola (no tocante aos alunos, estes são 25% dos membros do Conselho). Com uma democracia ainda em processo de consolidação, não foi surpresa constatar que alguns procedimentos criados ainda durante a ditadura tenham criado raízes na expectativa e na orientação sobre como devem funcionar os grêmios estudantis.

Via de regra, as normas e práticas de uma instituição visam à padronização de seus processos e resultados, variando de acordo com as finalidades sociopolíticas (JULIA, 2001, p. 10). Nem sempre é fácil a busca por correlações entre as práticas, as finalidades e os sujeitos que compõem uma realidade heterogênea como a de uma comunidade escolar. Em se tratando de uma escola como as que aqui analiso, podemos considerar basicamente: docentes ingressantes, docentes de carreira e estudantes, todos provenientes de realidades socioeconômicas e culturais próprias. A escola não é uma instituição como as demais, nem reproduz os sistemas e estruturas

dessas outras. Ainda que se imponham leis e diretrizes a partir dos poderes Legislativo e Executivo, Frago é preciso ao constatar que:

De um lado estão os programas oficiais, explícitos, aquilo que a escola ficou encarregue de ensinar; do outro, o conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar de modo em boa parte independente (FRAGO, 2007, p.85).

As interações entre os diversos grupos da escola se cerca, pois, dos costumes e repertórios construídos entre os atores; o que em Julia (2001, p.11) é definido como Cultura Escolar, e que também podemos interpretar a partir de Antônio Cândido, quando este resgatou dos estudos sociológicos da escola de Villard Waller a ideia de existir uma “cultura própria à escola” (CÂNDIDO, 1956, p. 15). O grêmio escolar integra, pois, essa espécie de jogo que se dá entre os atores no interior da instituição e as normas fornecidas externamente, formando uma “estrutura social distinta” (CÂNDIDO, 1956, p. 15).

3.1. ELEIÇÃO E ATUAÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS

A fim de compreender a maneira como esses diversos grupos da escola percebiam e interagiam com o grêmio estudantil, foi necessário dar voz não só aos estudantes, mas também às diretoras, representando a equipe gestora das escolas, e às professoras (representando a equipe docente das escolas observadas), porque suas experiências integram a cultura de cada escola, influenciando os princípios que conduzem as práticas ali desenvolvidas. Pude captar, nas falas das profissionais das duas escolas, a partir da maneira como se manifestaram sobre o grêmio estudantil, como o percebem e, se o orientam, como é feita essa orientação.

Ao ser questionada sobre quais são os benefícios que um grêmio ativo traz para a escola, a professora Beatriz respondeu o seguinte:

Na questão de andamento de disciplina, de ausência (alunos faltosos), se eles fizessem esse tipo de trabalho, teriam ótimos benefícios. Se o aluno chegar atrasado então fazer um trabalho de conscientização entre eles mesmos... (Professora Beatriz, Escola Cecília Meireles, 2018).

Há, nesta fala, uma expectativa bastante específica da professora Beatriz sobre o grêmio estudantil. Ela manifesta que o grêmio deveria ser um instrumento disciplinador paralelo à equipe gestora e docente da escola. Ao final da entrevista, a professora Beatriz reforçou a ideia de considerar o grêmio uma força auxiliar da gestão escolar, ao acrescentar:

(...) que o Grêmio deveria fazer as coisas para um todo, para um grupo, pensando no andamento da escola, (...) tem que ser o aluno vir na escola para estudar, né? E eles acham que a escola tem que ser para outras coisas e o grêmio parece que trabalha para isso, não para o estudo. Então por exemplo um grupo de estudo, um grupo de conscientização da ausência, não tem essas coisas (Professora Beatriz, Escola Cecília Meireles, 2018).

O foco ideal do grêmio, para a professora Beatriz, seria então o de auxiliar a escola acerca da pontualidade e do estudo. A professora Joana (que leciona no Estado há apenas quatro anos) disse o seguinte quando respondeu sobre a importância e os benefícios de haver um grêmio ativo:

O grêmio é a voz dos alunos e até uma voz política dentro da escola se eles souberem usar. [...] Eles estão conseguindo fazer uma ligação, uma interface entre eles e a gestão. Ainda não teve nenhuma ação efetiva, mas pelo menos está com esse canal de conversa que eu acho que já é o primeiro passo (Professora Joana, Escola Barão de Mauá, 2018).

A posição de análise, como podemos ver, inverte-se em relação à fala da professora Beatriz. A professora Joana se dirige aos benefícios que um grêmio pode trazer para os alunos no sentido de servir como oportunidade de formação pessoal e aprendizado sobre como propor ações. Ainda aponta que haver um canal de diálogo entre as esferas escolares é um ganho importante, mesmo que a princípio não se tenha constatado nenhum resultado concreto. Há uma percepção menos vertical ou hierárquica acerca da relação entre a equipe escolar e os estudantes nessa segunda fala.

As orientações dadas ao grêmio pelas duas professoras também se demonstraram bastante distintas. A professora Beatriz não integra a Comissão de Eleição do Grêmio, e se limitou a dizer que a escola “seguiu o cronograma” fornecido pela diretoria de ensino para as eleições. Quando perguntei se os professores acompanhavam as atividades do grêmio, a professora Beatriz disse que “a maioria não”. Indaguei se ela incentivava os alunos a participar:

Incentivo, mas desde que eles participem em favor à escola para todos, não só para eles, né? Geralmente o grêmio costuma fazer esse tipo de coisa, eles fazem as atividades que favorecem a eles (Professora Beatriz, Escola Cecília Meireles, 2018).

Há um reforço claro da perspectiva dicotômica entre o grêmio e a equipe escolar da professora Beatriz com destaque para o trecho “eles fazem as atividades que favorecem a eles”, pois demonstra que de fato, para ela, o grêmio não deve atuar somente pelos estudantes. Nessa mesma escola, a aluna Maria, presidenta do grêmio, revelou que sua gestão perdera o espaço que usava para reuniões por um atrito com uma professora:

A gente faz reunião atualmente no refeitório e antes a gente fazia [...] na sala de leitura. Porém a professora dizia que a gente deixava tudo uma zona e que a gente falava muito alto, daí ela não quis deixar a gente fazer mais lá (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

Essa tensão entre o grêmio e a equipe escolar fica mais explícita nesta outra fala da mesma aluna Maria:

a diretora (1), ela sempre pergunta pra gente o ‘porquê’ ela põe um monte de coisa pra gente conseguir fazer o pouco. E o resto da diretoria, coordenadora, a vice, não ajudam em nada. A diretora (1) é a única que ajuda de verdade, ela sempre tenta achar um meio de deixar a gente fazer alguma coisa (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

A fala acima surgiu em resposta à pergunta “houve demandas do grêmio estudantil que foram recusadas?”. O “monte de coisas” que a diretora Zélia lhes solicitava era, conforme averiguado, pedidos de uma formulação e planejamento mais específico das demandas, já que eu havia conversado com a diretora e ela informou que reforçava com eles esse aprendizado sobre como especificar as propostas. A aluna Maria confirmou, dizendo:

Às vezes a gente não consegue definir muito bem (as propostas), aí ela fala “então gente, aí não dá”. Mas o resto da diretoria não colabora (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

Diretora Zélia, que completará 20 anos na educação em 2019, incorporou às suas funções cotidianas a orientação do grêmio e reconhece que:

o grêmio é uma ponte entre a escola e o aluno. Então qualquer reclamação, qualquer pedido, qualquer solicitação, eles têm que reclamar primeiro pro grêmio (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

A diretora Zélia acompanha o grêmio, mantendo constante o diálogo e incentivando os membros do grêmio a gerar demandas estudantis. Entretanto, durante a entrevista da diretora Zélia, esta revelou que, ao assumir a escola em janeiro de 2018 encontrou um grêmio estudantil que era contra a direção da Escola Cecília Meireles, relatou que não constava qualquer edital de eleição arquivado e que houve diversas desistências de integrantes do grêmio sem quaisquer registros ou atos oficiais:

porque do grêmio do ano passado o que eu escutei é “eles acabaram com a escola”. O grêmio do ano passado da escola [Escola Cecília Meireles] era contra a diretora. E aí, mediante isso, como ele era composto por maioria de alunos do terceiro ano do ensino médio, para não acabar com o grêmio porque eu acho que é uma coisa importante, eu coloquei alguns pontos que (...) quando você não tem uma equipe gremista anterior que fique responsável pelo processo (...) a direção pode fazer uma comissão eleitoral e essa comissão decidir como vai ser a eleição. Antes de fazer isso, eu chamei os responsáveis pelo grêmio do ano passado porque uma coisa é você ouvir, outra coisa é você realmente saber o que houve (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

Notamos uma preocupação da diretora Zélia em criar um vínculo dialógico direto com o grêmio estudantil, ainda que este estivesse praticamente desativado. As falas que se seguiram a esta revelam outra preocupação: reconstruir o registro oficial dos eventos e atos do grêmio. A diretora Zélia relata que encontrou apenas:

Três reuniões registradas. E uma com a nova diretora. E essa nova diretora foi em agosto, já quando ela tomou posse. Depois, o que segue para frente é tudo que eu fui fazendo. Por exemplo, eu fiz, coleí novamente o estatuto do grêmio (no caderno de atas), fiz a comissão eleitoral, fiz inclusive a ficha de inscrição porque não tinha modelo das fichas de inscrições, fiz a ata de eleição e posse, aí comecei a fazer as reuniões ordinárias, né? Normalmente o que é que eu peço para os alunos é que os alunos tenham um livro ata deles porque esse daqui são reuniões da direção com o grêmio - para que eu tenha também um livro ata que fique na direção. Eu tenho o registro para apresentar, eles têm que ter um livro deles. E aí inclusive eu fiz questão de guardar, eu não guardei os votos, mas eu guardei todas as fichas de inscrição do grêmio de 2018. Para comprovar (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

A “nova diretora” a que se referiu a diretora Zélia, no início do trecho, é uma diretora designada que ficou entre agosto de 2017 e janeiro de 2018, até que a diretora Zélia fosse empossada como efetiva.

Essa preocupação sobre o devido registro das atividades do grêmio estudantil é coerente com a realidade que encontrei ao buscar pelos arquivos dos grêmios nas duas escolas. A Escola Barão de Mauá, por ter organizado recentemente seu “arquivo morto”, havia me causado a impressão de que facilitaria a tarefa de encontrar documentos e livros-ata das reuniões e ações do grêmio ou, até mesmo, dos Centros Cívicos Escolares. Entretanto fui de antemão prevenido pela funcionária da Secretaria que reorganizou o arquivo sobre não haver nada ali. É grande o risco de esse material ter sido descartado com o passar dos anos junto com diários de classe e outros documentos que o Estado obriga a guardar somente por alguns anos – a orientação é guardar os diários, por exemplo, por apenas cinco anos. A Escola Cecília Meireles repetiu o caso da Escola Barão de Mauá e tampouco soube informar onde poderiam estar e se há tais materiais de registro referentes ao grêmio – conforme foi dito pela diretora Zélia, sequer os registros do ano anterior foram feitos.

Dessa relação entre a diretora Zélia e o grêmio estudantil, há alguns outros pontos que sugerem uma relação mais independente entre o grêmio e a gestão escolar com ações de mediação que a diretora Zélia praticou ao longo do ano. Um dos efeitos da relação criada entre a diretoria e o grêmio é que passaram a confiar somente na figura da diretora Zélia como representante da Escola Cecília Meireles: “como eu gosto de tratar diretamente com eles muitas vezes eles não respeitam outras pessoas da gestão” (2018).

Uma outra situação na Escola Cecília Meireles que serviu como processo de aprendizagem sobre gestão de projetos foi a proposta que o grêmio criou de fazer um campeonato interclasses com prêmios de troféus e medalhas. A diretora Zélia lhes explicou que não poderiam dispor do dinheiro da Associação de Pais e Mestres para ficar financiando projetos do grêmio. Como contraproposta, ofereceu-lhes a possibilidade de arrecadar na “festa da roça” (a dirigente de ensino proibiu a realização de “festas juninas”). A equipe do grêmio gostou e, sozinhos, formularam a ideia de ter uma barraca de fotos. O desfecho foi assim relatado pela diretora Zélia:

E a hora que eles tiveram essa ideia eu achei fenomenal. Só que eles não vieram me falar sobre a ideia. Inicialmente eles me falaram que iam contratar uma pessoa para tirar fotos dos alunos da escola. Show. Só que eles não me falaram que iam pagar 200 reais para essa pessoa e o grêmio arrecadou só 99 reais. Eles tiveram um prejuízo de 101 reais. Entendeu? Eles não perceberem isso e, depois, na nossa reunião eles perceberam. Que é muita gente trabalhando, muita gente envolvida e se de repente eles tivessem falado comigo, eles poderiam ter uma parceria. Tanto que a moça que veio

tirou o mínimo de fotos, aí ela veio tentar fazer a parceria com a gestão. Eu não ia fazer nada separado porque não estava previsto (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

Segundo a diretora Zélia, se tratou de um “aprendizado a solavancos”. Houve outras situações em que se chegou ao ponto em que a diretora realizou o que chamou de “mediações” e exerceu seu poder de fiscalizar e intervir. O primeiro foi no quesito citado por ela como “paridade”: solicitou aos membros do grêmio estudantil que houvesse alunos tanto da manhã quanto da tarde (turno em que o ensino fundamental frequenta a escola). Uma segunda “mediação” ocorreu porque a rotatividade de entrada e saída de alunos é um problema com que o grêmio estava lidando na Escola Cecília Meireles:

Então retirei cinco alunos que consegui fazer com que acusassem. E esses cinco alunos eu exigi que fossem alunos do período da tarde, porque a tarde não está representada (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

A diretora Zélia complementou esta fala relatando que:

Inclusive a presidente do grêmio vai tomar uma advertência. Do próprio grêmio porque ela tratou uma aluna que, segundo o estatuto, é uma associada e ela não pode ridicularizar a menina na frente do outros (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

Há um diferencial acerca da atuação do grêmio da Escola Cecília Meireles que foi citado pela diretora Zélia: “uma coisa que tem de legal no nosso grêmio é que eles têm ajudantes. Eu sou meio contra, mas... eu deixei.” (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018). Tais “ajudantes” são, ainda segundo a diretora, pessoas que não constam oficialmente no grêmio e que são autorizadas a ajudar. A aluna Maria, mesmo sendo presidenta do grêmio, não percebeu essa questão como uma ação diferenciada de sua gestão do grêmio estudantil – talvez pela falta de possibilidade de comparar com a gestão anterior (pela falta de registros) e por não ter contato com grêmios de outras escolas.

A professora Joana, integrante voluntária da Comissão de Eleição do Grêmio, também reconheceu que “para muitos colegas é só um passatempo para os alunos, sem maiores importâncias”, e relatou como procura apoiar os alunos nos assuntos do grêmio:

Quando foi feita a eleição a gente ajudou na orientação, fiscalização, pra ter uma eleição da forma correta, acompanhou as datas que foram trazidas pela diretoria de ensino; a gente tinha que seguir um cronograma e eu tento ajudar os alunos sempre que eles precisam (Professora Joana, Escola Barão de Mauá, 2018).

Esta fala da professora Joana dá a entender que compreende, como parte de sua função, esse apoio ao corpo discente nas questões que envolvem o grêmio estudantil.

A diretora Carlota citou como “ganhos” de haver um grêmio ativo na escola uma situação que vivenciou na escola que dirigiu anteriormente:

Por exemplo, na outra escola, os alunos do grêmio iam à tarde ajudar os alunos do fundamental com dificuldade de aprendizagem (Diretora Carlota, Escola Barão de Mauá, 2018).

Perguntei se se tratava de uma iniciativa voluntária dos alunos do grêmio:

Eles que bolaram isso. Entendeu? Isso é uma ação do grêmio. Lá a gente não tinha funcionários, se tinha alguma atividade para os pequenos, eles iam como voluntários para ajudar no intervalo, ajudar a organizar (Diretora Carlota, Escola Barão de Mauá, 2018).

A cooperação voluntária do grêmio na escola citada pela diretora Carlota carece de verificações, porém é possível obter que tal fato traz consigo a mesma problemática da expectativa manifestada pela professora Beatriz sobre o grêmio e sua relação com o funcionamento da escola. Compensar um déficit de recursos humanos na escola certamente escapa às responsabilidades e funções de um grêmio estudantil. A ação serve, aparentemente, muito mais à administração escolar que a um projeto participativo de agremiação estudantil.

Nota-se uma coincidência nas falas das profissionais das duas escolas: a professora Beatriz e a diretora Carlota revelam um entendimento utilitário do grêmio para a escola, e tanto a diretora Zélia quanto a professora Joana registram que a prioridade é a manutenção do diálogo e do apoio às ideias e iniciativas estudantis. As duas escolas têm, em suas equipes de profissionais, entendimentos ou visões semelhantes e conflitantes entre si sobre os grêmios estudantis.

Há um outro fator que influencia na interação das escolas com o grêmio estudantil: a forma como a Diretoria de Ensino e a Secretaria de Educação operam

sobre os projetos envolvendo os grêmios. Não se trata de orientações diretas, impondo que o grêmio deva ser um instrumento de controle, mas de um modelo de acompanhamento e fiscalização que prejudica a formação identitária da escola e, portanto, a percepção da equipe escolar sobre o grêmio. Enfraquece-se a perspectiva do potencial do grêmio para ser um colegiado ativo e propositivo e se fortalece a ideia de que o grêmio é uma instância burocrática obrigatória, pois sua eleição e manutenção institucional são cobradas não pela execução de projetos com vista ao protagonismo dos alunos, mas para o cumprimento de um programa pré-definido pela Secretaria Estadual de Educação.

O que se observou nas duas escolas acompanhadas nesta pesquisa foi a introjeção desse sentido burocrático e o afastamento da ideia do grêmio como um espaço de aprendizagem para a cidadania ou luta por direitos. As próprias escolas não detiveram poder nem mesmo sobre as questões mais simples; conforme ambas as diretoras reconheceram durante as entrevistas, seguiram-se as datas impostas pela Diretoria de Ensino. Não houve planejamento independente ou abertura por parte da Diretoria Regional de Ensino para uma contraproposta, conforme verifiquei ao indagar sobre as datas das eleições para diretora Zélia:

[...] o processo de eleição do grêmio dentro do Estado ele tem que acontecer dentro do primeiro mês letivo, né. É o que eles pedem [...] (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018);

Isso também foi manifestado pela diretora Carlota: “A gente seguiu as datas que a Diretoria de Ensino mandou.” (Escola Barão de Mauá, 2018). Em escolas distintas, portanto, o proceder das supervisoras que representam a diretoria de ensino é muito semelhante.

A padronização do calendário imposta pela SEE-SP traz complicações que seriam atenuadas ou evitadas se fosse garantida alguma independência às escolas. A Escola Barão de Mauá, por exemplo, estava em fase de implementação de um modelo completamente novo de funcionamento (o Ensino Médio de tempo integral) e, já nos primeiros 30 dias letivos, houve pressões da diretoria de ensino para articular a eleição de um grêmio. Tal processo trouxe dificuldades para formar uma Comissão de Docentes, porque estes ainda estavam se familiarizando com as resoluções, normas, práticas e método do ensino integral. Houve uma complicação adicional no que diz respeito à articulação da campanha das chapas na Escola Barão de Mauá,

pois tiveram muito menos tempo hábil para a campanha em si. A Escola Barão de Mauá sofreu, além disso, uma drástica redução no número de alunos matriculados; para ser mais preciso, uma queda de cerca de 70% no total de alunos em relação ao ano anterior (como já dissemos, havia cerca de mil alunos e restaram somente duzentos e quarenta). Muitos estudantes que potencialmente se interessariam pelo grêmio e que eram reconhecidos como lideranças pelo corpo discente saíram da escola, segundo pude averiguar.

Segundo a professora Joana, a eleição se deu dentro da normalidade, mesmo com o prazo escasso e as adaptações dos professores e alunos:

Conversamos com os alunos, houve uma aula, uma primeira palestra, mostrando o que é o grêmio, qual a importância do grêmio para todos os alunos e uma orientação para formação de chapas. A partir disso que eles começaram a se articular, a ter mais interesse para acontecer a eleição (Professora Joana, Escola Barão de Mauá, 2018).

Não bastasse a imposição do calendário, há ainda a normatização acerca dos cargos do grêmio. Embora o Caderno Grêmio em Forma (CARA, 2003, p. 21) sugerisse uma organização menos hierárquica e mais participativa, tal material não tem cunho normativo ou legal, e uma prática mais aberta a modificações não é contemplada pela burocracia exigida pela Diretoria de Ensino. As fichas de inscrição das chapas candidatas à eleição do grêmio de 2018 de ambas as escolas traziam campos pré-fixados para os cargos como, por exemplo: presidente, vice-presidente, secretário geral, primeiro secretário, tesoureiro e diretores.

O efeito da ação impositiva sobre os grêmios já é possível de ser aferido nas escolas que somaram quase meio milhão de pessoas respondendo à consulta pública do Projeto Gestão Democrática, das quais somente “49% indicaram que os colegiados foram criados por iniciativa dos alunos” (SÃO PAULO, 2017). O resultado da Escola Barão de Mauá na Etapa Diagnóstica do Projeto Gestão Democrática³⁵, aponta que 44,59% disseram que o grêmio foi criado pelos próprios alunos, mas somente 14,18% disseram que o grêmio troca experiências com grêmios de outras escolas e, ainda,

³⁵ Neste caso, a comunidade escolar teve momentos o longo de uma semana, sob orientação da diretoria regional de ensino, em que a comunidade discente foi levada à sala de informática para preencher os formulários após uma breve explicação dada pela equipe gestora sobre o objetivo do questionário, que está disponível em <https://sed.educacao.sp.gov.br/Relatorios/GestaoDemocratica/Index>, restrito a membros da comunidade escolar. Último acesso em 23/10/2018.

somente 11,03% reconhecem que o grêmio “existe, funciona, representa os estudantes e é valorizado pelos alunos da escola”. A título de compreensão das proporções expostas, só 0,05% se manifestou como membros do grêmio estudantil e 94,15% dos respondentes são alunos, percentual semelhante aos que responderam não fazer parte do Conselho de Escola, que somaram 95,45%.

Apresenta-se, nestes dados quantitativos, uma consequência grave do procedimento adotado pelo Estado. Se a organização de uma associação de estudantes parte de um órgão externo à escola, como é o caso da Secretaria de Educação ou da Diretoria de Ensino, gera-se uma ruptura na ideia de que o grêmio estudantil representa o interesse dos estudantes. Se a proposta de criar um grêmio for trazida pela direção da escola (e, ainda, com um prazo para ser executada), se rompe o sentimento de controle e pertencimento dos alunos, dificultando a possibilidade de autogestão. O grêmio passa a reforçar a ideia de que o Estado deve tutelar os jovens em lugar de incentivar sua emancipação e autonomia. Ele se torna uma tarefa transmitida pela gestão, e não um fruto da motivação dos estudantes. Os próprios dados da SEE-SP demonstram que não havia, em 2017, uma relação consistente e funcional entre a chapa eleita para presidir o grêmio estudantil e o corpo discente na Escola Barão de Mauá, posto que apenas 11% se reconheciam representados.

As escolas que analisei são duas entre as 4.713 que possuem um grêmio que o Estado considera ativo, isto é, cujo protocolo foi feito pela direção da escola junto à diretoria regional de ensino. Se, a qualquer tempo, atingirmos o total de escolas com grêmios escolares, pode-se gerar um fato inédito, mas a mera existência protocolar de agremiações estudantis não agregará nada à percepção sobre a democracia ou à formação de uma cultura de participação política aos cidadãos que formaremos. Conforme relatou o aluno 2:

A maioria das coisas que a gente faz de proposta elas (da gestão escolar) falam que não tem verba ou elas só não querem que faça mesmo. A maioria das metas atingidas foram sobre os professores, somos muito mais ouvidos para falar sobre os professores (Aluno 2, Escola Barão de Mauá, 2019).

As condições da participação estudantil no grêmio não se encontram viabilizadas e, nesse caso, há uma percepção de cooptação executada pela gestão escolar, pois as “metas” a que se refere o aluno 2 na fala acima envolvem as

avaliações feitas pelos estudantes sobre o corpo docente do Programa de Ensino Integral e que a gestão da Escola Barão de Mauá pode averiguar, tanto pelos questionários respondidos pelo corpo discente quanto entrevistando os líderes estudantis de maneira informal e extraoficial, como mencionado pelo aluno 2 na fala acima.

Embora o grêmio, enquanto instância oficial de representação estudantil, se encontre em franca implementação por todo o Estado, em ambas as escolas observadas, ele foi incorporado à rotina das tarefas pedagógicas da escola, e sua existência se revelou estéril perante os seus representados, mesmo no caso da Escola Cecília Meireles, em que o diálogo entre o grêmio e a gestão se manteve constante durante o período observado.

O que podemos, desde já, observar, é que o aparato procedimental e as políticas educacionais de envolvimento dos estudantes no cotidiano escolar se sobrepuseram nas escolas 1 e 2 à formação política e ao preparo para a cidadania.

Os procedimentos eleitorais também se demonstraram padronizados e, neste caso, podemos ressaltar que os participantes aprenderam fatores importantes sobre esse modelo de participação e representação exercido por meio do voto; itens como o sigilo do voto e a disputa de propostas se constituíram como práticas de aprendizagem. Houve, inclusive, um princípio de conflito entre as chapas da Escola Cecília Meireles, conforme relata a aluna Maria:

Foi bem democrático, porém ocorreram alguns problemas de chapa pegar a proposta da nossa chapa e falar que era deles. A gente tinha falado para diretora as nossas ideias e também tinha passado nas salas falando, a gente não tinha feito escrito. A diretora já sabia que era nossa ideia, porém ela não ia gravar de quem era. Outra chapa ouviu nossa ideia, colocou no papel e entregou primeiro, a gente acabou meio que ficando com ideias iguais, porém as ideias eram nossas e a outra chapa tinha pego (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

Como a chapa foi eleita, pedi para esclarecer se o restante dos alunos compreendeu que isso aconteceu. A aluna Maria confirmou, dizendo que “isso foi reconhecido pelos alunos” (2018).

A aluna Fernanda, acerca da eleição, também manifestou que houve campanha, concorrência e votação dentro do que se esperava, mesmo com o tempo escasso que a Escola Barão de Mauá teve:

A gente fez campanha, com cartaz, propaganda e aí teve a eleição. Não foi uma coisa muito longa porque foi em poucas semanas. Foi uma semana de campanha e na outra já era a eleição (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018).

A transição entre a chapa anterior e a recém-eleita se demonstrou problemática nas duas escolas. A Escola Cecília Meireles, conforme havíamos relatado, não tinha sequer os registros bem ordenados. Perguntei sobre as conquistas da gestão do grêmio do ano anterior para as alunas 1 e 2. A aluna Maria vinculou o relato sobre a gestão anterior ao que já havia sido manifestado pela diretora Zélia: o grêmio tinha uma relação conflituosa com a equipe escolar:

eu só acho que muitas pessoas da gestão em si não entendem o que é o grêmio porque antigamente o grêmio era uma bagunça aqui na escola, pelo menos (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

Perguntei se essa impressão de que havia uma “bagunça” no grêmio também era sua; então, a aluna Maria acrescentou:

Era uma bagunça. Era realmente. Tanto que ano passado o grêmio meio que incentivou os alunos a não fazerem o SARESP no final do ano. O que acabou que a gente não recebeu verba do ano, porque o governo entendeu outra coisa, enfim... Como as professoras e as inspetoras já estavam aqui, elas acham que esse ano ia ser uma bagunça. Eles meio que acham que só porque tá tendo grêmio esse ano vai ser a mesma bagunça do ano passado. E não é isso que é verdade (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

A aluna Fernanda, quando foi indagada sobre alguma realização ou conquista da gestão do grêmio estudantil anterior vinculou a “produtividade” do grêmio à realização de registros em ata: “Não, pelo que falaram para gente em um mês de posse o nosso grêmio era o que mais tinha feito ata pelo colégio” (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018).

A questão da orientação dada aos grêmios escapa, como podemos observar, à padronização que a SEE-SP tem posto em prática, pela maneira como fiscaliza e acompanha as agremiações estudantis. Esta padronização institui as eleições, dadas e documentação que deve ser gerada pelo grêmio, mas não houve preocupação sobre a designação de profissionais informados e preparados para orientar os grêmios estudantis. A abertura das duas escolas analisadas às propostas dos estudantes dependeu fortemente da atuação de uma ou outra profissional que tivesse

predisposição para lidar com o grêmio, orientando e apoiando seus projetos e propostas.

As pessoas que acompanham os grêmios estudantis são, notoriamente, profissionais que atuam de maneira isolada do resto da equipe, e não houve sinal ou menção de que os professores incluíssem em seus planos de aprendizagem orientações sobre a participação estudantil por meio do grêmio ou de outra instância colegiada – por exemplo, a partir de Clubes, Grupos ou Projetos. Observar-se-á que não significa que não haja professores trabalhando nesse sentido, mas não houve registro verbal durante as entrevistas, nem documental junto à gestão escolar, de ações formativas realizadas dentro das aulas regulares. Houve, por outro lado, registro nas nove entrevistas de que muitos professores criticam as saídas constantes dos alunos para comparecer às reuniões e projetos do grêmio, inclusive da professora Beatriz.

3.2. ORÇAMENTO PARTICIPATIVO JOVEM E O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

Tratando-se ainda da participação estudantil no espaço escolar proposta pela SEE-SP, no segundo semestre de 2018 foi lançado o projeto Orçamento Participativo Jovem (OP Jovem), cujo ponto central é “orientar os grêmios estudantis para que identifiquem junto aos seus colegas o que precisa ser melhorado nas suas escolas e elaborem planos de ação para resolver essas questões” (SÃO PAULO, 2018, p. 2). Os objetivos do OP Jovem, ainda segundo a SEE-SP, são:

Resgatar o papel do estudante, a fim de que tenha motivação para aprender e se desenvolver, sinta-se incluído, acolhido, apoiado e não desista da escola. Fortalecer os grêmios estudantis e a efetiva participação dos estudantes na gestão escolar, criando oportunidades para que conheçam mais sobre o orçamento público e exercitem a sua cidadania. Sensibilizar dirigentes de ensino, equipes gestoras e instâncias de participação das escolas (Conselho de Escola e APM) para que estabeleçam diálogo mais próximo, aberto e consequente com grêmios e estudantes. Melhorar o ambiente e as atividades pedagógicas da escola a partir da visão do aluno, com a contribuição de toda a comunidade escolar (SÃO PAULO, 2018, p. 4).

Apesar das ambições descritas na proposta acima, o projeto se resumiu à distribuição de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para 4.963 escolas³⁶. A execução do projeto OP Jovem nas Escolas 1 e 2 se deu por meio de uma consulta feita pelo grêmio estudantil com as turmas de alunos e, posteriormente, uma reunião com a Associação de Pais e Mestres que contou com a mediação da diretoras. O grêmio estudantil tinha demandas amplas mas, ao longo das consultas, as reclamações se resumiram à manutenção predial, instalação de internet e equipamentos de uso tais como materiais esportivos. Os membros do grêmio na Escola Barão de Mauá chegaram à conclusão de que a melhor forma de gastar tal quantia seria fazer a manutenção de ao menos um ventilador em cada uma das 9 salas de aula fixas, a manutenção e instalação de dois bebedouros elétricos, um para o corpo discente e outro para o corpo docente (a urgência desses equipamentos foi motivada pela temperatura elevada das salas na primavera e no verão). Os membros do grêmio na Escola Cecília Meireles decidiram, baseados nas possibilidades que caberiam no orçamento, repintar as linhas demarcatórias das quadras poliesportivas. Por se tratar de uma tinta específica para piso de alto fluxo, o custo é mais alto, não houve sequer saldo suficiente para pintar o piso todo e foi necessário à Escola Cecília Meireles investir mais duzentos reais para concluir a pintura das linhas demarcatórias da segunda quadra.

Não houve, durante nenhuma reunião, qualquer interferência da gestão escolar na opção feita pelos representantes discentes; houve muitas falas de todos sobre o valor da verba ser insuficiente para resolver os problemas citados pelas turmas, acumulados ao longo dos anos.

Note-se que, embora se tenha envolvido o grêmio na decisão sobre como gastar o valor enviado às escolas, é tamanha a precariedade das instalações e tão ampla a gama de necessidades básicas das duas escolas que as opções feitas pelos grêmios estudantis não representou aquisição, melhoria ou inovação, e sim a mera manutenção do que já caberia ao governo do Estado de São Paulo em termos de conservação dos espaços escolares.

Ressalvando-se a insuficiência do valor enviado às escolas diante das necessidades apontadas pelos estudantes, o discurso da SEE-SP sobre o que se

³⁶ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/gremios-estudantis-ganham-forca-com-verba-orcamento-participativo-jovem/>. Último acesso em 06/06/2019.

dispõe a realizar com o OP Jovem corresponde às falas dos líderes estudantis. Ao responder sobre o que lhe motiva a participar das atividades escolares ou do grêmio estudantil, um dos entrevistados disse:

O que me atrai é a diferença que posso fazer na atividade, o melhor que posso fazer pra mim (...) pro desenvolvimento da escola (...) Comecei a ter interesse em participar do grêmio estudantil depois de uma conversa que tive com uma professora e ela viu que eu tinha interesse em política e ela sugeriu que eu fosse pra tentar ajudar a escola (Aluno Henrique, Escola Barão de Mauá, 2019) .

Quanto à principal motivação para se envolver, a melhoria da escola também foi citada por outro estudante: “Faz três anos que me envolvo em atividades, o objetivo é melhorar a escola e tornar o lugar mais agradável” (Aluno Pedro, Escola Cecília Meireles, 2019).

Há, em todos os estudantes entrevistados, clara motivação para participar das decisões acerca do orçamento e da administração do espaço escolar; porém, o projeto OP Jovem não se vincula de fato a essa demanda estudantil. Não foi garantido qualquer orçamento vinculado às agremiações estudantis, apenas se dispôs de uma verba de oferta única, para ser encaminhada, a partir de poucas reuniões, ao uso até o fim do semestre – foi-lhes dado o prazo para inserção do plano de uso da verba até o final de agosto de 2018, cerca de dois meses para recolher sugestões do corpo discente, averiguar as possibilidades, formular propostas de orçamento junto a fornecedores e, ainda, obter a aprovação legal para uso desses recursos.

3.3. AS ENTIDADES REPRESENTATIVAS SEGUNDO OS MEMBROS DO GRÊMIO ESTUDANTIL E AS DIRETORAS DAS ESCOLAS OBSERVADAS

Após constatar algumas das tensões e conflitos com que os grêmios estudantis lidaram nas duas comunidades escolares observadas, procurei explorar se havia evidências das relações das agremiações com entidades representativas e indagar, nas entrevistas, sobre os movimentos estudantis dos últimos anos (tomei por base o ano de 2013, em que houve uma eclosão de manifestações por todo território nacional).

As perguntas sobre as entidades representativas de estudantes foram feitas apenas para as diretoras e para estudantes, pois estas representam as duas esferas

das escolas que lidam, geralmente, com entidades e associações representativas. Não abordei o assunto com as professoras entrevistadas porque eu já havia feito sondagens prévias e de fato não havia contato entre docentes e associações de estudantes. Ainda sobre essa questão, utilizei exemplos de entidades estudantis³⁷ que costumam atuar em São Paulo apenas para estimular quem respondesse a lembrar se houve a visita de alguma delas ou se algum membro do grêmio chegou a citar. Nas duas escolas a única entidade que compareceu foi a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (doravante referida pela sigla da entidade, UMES).

Considerarei abaixo as duas escolas separadamente para, então, passar aos dados obtidos a partir dos acontecimentos descritos.

A Escola Cecília Meireles apresentou conflitos com a UMES por conta do Congresso que se realizou no dia 10 de Maio de 2018 e que elegeu o diretor da entidade.

A diretora Zélia me informou sobre o conflito e disse o seguinte:

A UMES veio para nossa escola no dia 23, que foi a reunião com representantes, 23 de abril. E eles se apresentaram para os alunos. Só que eles tiveram uma postura totalmente diversa daquela que eu realmente queria. Então eles usaram os cadastros de aluno para se aproximarem dos alunos e a UMES tentou fazer um movimento contra a direção (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

Confirmei se já se tratava de sua gestão ou se era algo anterior e a diretora Zélia confirmou que era um movimento contra a gestão dela. Prosseguiu com seu relato ao ser indagada se de fato aqueles membros da UMES já a conheciam:

Conheciam e eles tentaram fazer esse movimento quando no dia 4 de maio eles trataram muito mal os meus alunos e eu não quis que eles entrassem mais na escola. Por quê? Para participar do congresso da UMES você precisa ser aluno de Ensino Médio. Para votar. E eles vieram para pegar os votos do Ensino Fundamental II. E eles trataram os meus alunos de uma forma muito assim... absurda, ridícula. Não gostei. Quando eu faço a reunião com representantes de classe eu pego os alunos (*desde os*) do quinto ano (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

³⁷ A pergunta que fiz foi “Tem alguma entidade representativa como a UNE, UMES, UBES - pra definir: União Nacional dos Estudantes, União Municipal dos Estudantes e União Brasileira dos Estudantes - que orienta ou auxilia vocês?”.

A diretora Zélia se refere aqui às atitudes da UMES de supostamente cadastrar alunos do Ensino Fundamental II como participantes da eleição dessa entidade, por meio de uma abordagem que sequer teria sido informativa, apenas recolhendo informações cadastrais. O conflito se deu, principalmente, pelo modo como os membros da UMES abordaram os estudantes da Escola Cecília Meireles sem conversar com a gestão da escola previamente, sem esclarecer o que pretendiam fazer. Esse conflito levou a uma mudança na forma da diretora Zélia conversar com o grêmio:

(...) eu tinha um grupo de *Whatsapp* com os alunos do grêmio. Eu saí porque depois que a UMES entrou e um aluno mandou um comunicado que o presidente hoje da UMES mandou para ele ao invés de mandar para mim eu falei “não, é uma insubordinação, então não tenho que ficar num grupo com vocês” (Diretora Zélia, Escola Cecília Meireles, 2018).

Neste momento da entrevista, a diretora Zélia havia enfatizado que seu canal de comunicação com o grêmio é de fato eficaz e direto, há uma relação de confiança. Essa fala sobre ter interrompida a comunicação via aplicativo *Whatsapp* não implicou numa ruptura, conforme a aluna Maria também demonstrou ao ressaltar que: “A diretora é a única que ajuda de verdade, ela sempre tenta achar um meio de deixar a gente fazer alguma coisa” (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018). Sobre o conflito com a UMES, a aluna Maria também o citou e esclareceu um pouco mais sobre o que a diretora Zélia relatou:

Então, a UMES e a diretora Zélia tiveram alguns problemas com a UMES em questão de eles fazerem algumas coisas que ela não concordou. Tem gente do meu grêmio que participa dos congressos deles, mas eu como presidente não tenho contato com ninguém da UMES. Eu tinha antes do presidente atual da UMES, só que depois que ele conseguiu os votos para ser presidente, eles não procuraram mais ninguém (Aluna Maria, Escola Cecília Meireles, 2018).

Perguntei se não houve mais nenhuma visita após a eleição da UMES e a aluna Maria confirmou que não.

Quando indaguei sobre os movimentos estudantis dos últimos anos, a aluna Maria informou que não participara de nenhum e que só acompanhou alguns “pela tevê”, sem fornecer maiores detalhes.

A aluna Fernanda, vice-presidenta do grêmio da Escola Barão de Mauá, descreveu a relação dos alunos com a UMES do seguinte modo:

(...) a gente tem um ex-aluno da escola que agora é diretor da UMES e ajuda a gente. (...) Eles estão sempre tentando ajudar e sempre que tem reunião eles pedem para gente participar também. Eles acham importante que a gente esteja lá e que depois a gente reforce isso na escola. Teve o Congresso da UMES e ele pediu um representante da Escola e um representante do Grêmio Estudantil. (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018).

A aluna Fernanda esclareceu que o aluno citado já não é mais estudante do Ensino Médio, e não especificou qual cargo de diretoria ele ocupa.

A diretora Carlota não soube dizer se havia alguma entidade ou associação estudantil que auxiliasse ou influenciasse as ações dos estudantes, o que indica que o canal de comunicação entre o grêmio estudantil da Escola Barão de Mauá e a UMES se deu de forma direta, sem mediação da gestão escolar.

A aluna Fernanda, ao ser questionada sobre os movimentos estudantis dos últimos anos, respondeu que “eu acompanhei notícias sobre as ocupações, sobre a reforma do ensino médio, mas nunca participei de nenhum movimento” (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018). Complementei, então, fazendo outras perguntas exploratórias. Perguntei sobre como ela acompanhava essas notícias; informou-se por “site de notícias”, não por redes sociais. Por fim, perguntei se ela notava algum efeito ou se sentia inspirada pelos movimentos de alguma forma:

Eu acho que não. Eu acompanhei o porquê que eram os movimentos, e por que estava acontecendo e eu acredito que não tenha mudado muita coisa. Eles lutaram, lógico, mas parece que não deram muita atenção para eles. (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018).

A fim de entender melhor, perguntei quem não havia dado atenção e se ela sabia o que esses movimentos estavam reivindicando:

O governo. (...) Mais ou menos, porque eu sei que teve umas ocupações por causa da PEC. A do teto de gastos. A 241, né? Bom, eles achavam que para conseguirem colocar um teto de gastos iam ter que cortar verba e a principal verba que eles iriam cortar era a da educação. Então os estudantes começaram a ocupar as escolas para falar que não ia adiantar muita coisa, que eles iam continuar estudando. Porque se você não der educação para um povo, eles vão acreditar em tudo que você fala. Então tudo que você fala vai se tornar verdade absoluta pra eles porque eles não têm uma base pra ajudar. Então eles (os estudantes) estavam lutando para meio que acabar com isso, sabe? (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018).

Confirmei se ela sentia que esses protestos não haviam dado resultado: “A PEC não foi colocada em ação, mas eu acho que eles ainda não dão educação, então que eles ainda querem um povo burro” (Aluna Fernanda, Escola Barão de Mauá, 2018).

A única incorreção que cabe apontar na fala da aluna Fernanda é que, na realidade, a Proposta de Emenda à Constituição 241, apelidada de PEC do Teto de Gastos pelo governo e PEC da Morte pela oposição, foi aprovada no dia 15/12/2016³⁸. A aluna Fernanda descreveu assertivamente que tal proposta afetava a educação, pois essa emenda, agora em vigor, limita os gastos do Governo Federal por até 20 anos (até o ano 2036, pois), reajustando o orçamento Federal apenas pela inflação.

Há dois pontos a serem destacados na fala da aluna Fernanda: em primeiro lugar, citou protestos contra a PEC 241 ocorridos há dois anos e não fez qualquer vinculação de tais protestos com a reorganização proposta pelo Governo do Estado de São Paulo em 2015; o segundo ponto é que a aluna Fernanda não interagiu com essas manifestações por meio das redes sociais – cabe lembrar que a aluna Fernanda tinha apenas 14 anos e era consideravelmente mais nova em 2015.

O que pude constatar sobre as entidades de representação estudantil foi: na Escola Cecília Meireles não há de fato formações ou atividades promovidas pelas entidades de representação estudantil e a forma como se deu a interação com a UMES produziu uma ruptura no diálogo e na representatividade da Escola Cecília Meireles junto a esta entidade. Sucedeu-se o isolamento da comunidade discente, já que sequer a presidenta do grêmio estava a par das reuniões com a UMES que, segundo lhe disseram, alguns alunos da Escola Cecília Meireles frequentaram. Já na Escola Barão de Mauá, ainda que se tenha repetido o padrão de não haver contato ou visitas de outras associações senão a UMES, a vice-presidenta do grêmio tinha um canal direto de comunicação com a UMES, recebendo orientações à revelia da direção da escola.

Durante o período em que observei as escolas, não houve interação direta com manifestações estudantis ou mesmo uma formação de uma memória acerca dos protestos que se destacaram na imprensa nacional e internacional. As duas diretoras

³⁸ Disponível em <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351#marcacao-conteudo-portal>. Último acesso em 5/01/2019.

não mantiveram qualquer relação contínua com a UMES ou quaisquer outras entidades de representação estudantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação estudantil no espaço escolar está estabelecida na legislação que rege as escolas estaduais e é amplamente citada nas atuais políticas públicas do governo estadual paulista.

Constatou-se, nesta pesquisa, que há fortes impeditivos à efetivação de um projeto democrático em torno do grêmio estudantil, convertendo-o num espaço de tutela ou controle sobre os estudantes que buscam exercer algum tipo de protagonismo na escola. Retomei a seguir algumas questões sobre as duas escolas observadas nesta pesquisa, e comentarei as leis e políticas públicas que envolvem os grêmios estudantis nestas e, muito possivelmente, noutras escolas da rede de ensino público paulista para trazer uma breve reflexão sobre as consequências dos programas Projeto Gestão Democrática, Orçamento Participativo Jovem e Grêmio Estudantil Paulista.

Acerca das escolas que constituíram nosso campo de estudos, verificou-se, por meio da observação participante e durante as entrevistas com membros do corpo docente, que o engajamento estudantil está relacionado à vontade de exercer uma influência positiva no espaço escolar e, em sua fala, os estudantes manifestaram a expectativa de executar melhorias culturais e materiais junto aos seus pares. Entretanto, todas as entrevistas, inclusive com as professoras e diretoras, revelaram que a equipe docente como um todo não interage de maneira positiva com o grêmio estudantil, tampouco inclui este em projetos ou planos pedagógicos. Há observações hostis sobre as atividades e propostas do grêmio, reforçando-se a ideia de que este perturba a rotina da escola; há, ainda por parte dos docentes e da gestão dessas escolas, a expectativa de que o grêmio exerça funções disciplinares tais como: reduzir a evasão, aumentar a pontualidade na entrada dos alunos ou aplicar reforço escolar.

Houve uma condução dos grêmios estudantis que os deteve numa passividade diante dos processos decisórios dessas escolas. Os momentos em que os grêmios estudantis foram tratados como prioridade pelas equipes gestoras das escolas durante esta pesquisa foram somente dois: as eleições das chapas e a execução do projeto Orçamento Participativo Jovem. Em ambos os casos, o modelo de reunião, agenda, calendário e prazos foram impostos pela SEE-SP, e não houve manifestação

ou reação oficial dessas comunidades sobre essas imposições. Acatou-se uma agenda externa às escolas que sequer considerava possíveis contingências, questionamentos ou dificuldades locais.

Especificamente sobre o Orçamento Participativo Jovem, não houve efetivação da participação estudantil na gestão escolar, tampouco houve um diálogo sobre o uso da verba do OP Jovem para que esta correspondesse a um projeto estudantil; o que se viu foi a constituição de uma equipe de trabalho sobre a zeladoria das escolas que, deve-se enfatizar, não caberia ao grêmio estudantil.

O que pode definir uma efetiva “gestão democrática” não é a mera existência de eleições ou a convocação da presença estudantil em reuniões determinadas pela SEE-SP, mas dar relevância às falas e propostas dos grêmios estudantis. Um elemento essencial de um processo participativo é o de dar condições para que as opiniões e decisões de seus colaboradores coincidam com mudanças ou efeitos reais e não reflitam o mero cumprimento do que já seria de se esperar da gestão pública estadual (neste caso, a manutenção do prédio e seus equipamentos básicos). A construção de projetos entre os diversos colegiados das escolas deve levar em conta o que os estudantes acreditam que seja importante para que as decisões documentadas se tornem parte de um processo decisório amplo e democrático:

Mesmo para uma definição mínima de democracia, como é a que aceito, não bastam nem a atribuição a um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisões coletivas, nem a existência de regras de procedimento como a da maioria (ou, no limite, da unanimidade). É indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra (BOBBIO, 2000, p. 32).

Noutras palavras, somente permitir que os estudantes apontem por onde deve começar a manutenção predial não atende a condições reais de participação e sim a uma participação protocolar, burocrática e que não reflete o que a SEE-SP propôs para o projeto OP Jovem, cujo objetivo era “melhorar o ambiente e as atividades pedagógicas da escola a partir da visão do aluno, com a contribuição de toda a comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2018, p. 4).

As divergências entre o corpo docente, a gestão escolar e o corpo discente se afastaram, nessas escolas, de um conflito de ideias produtivo. Ainda que algumas

falas tenham citado um canal de diálogo entre os membros do grêmio estudantil e a direção das escolas, foi mantido o distanciamento entre o que pretendia a gestão do grêmio estudantil e o que foi permitido ou apoiado pela gestão escolar em termos de execução de projetos. As diretoras em ambas as escolas se queixaram da inabilidade executiva dos membros do grêmio estudantil, mas os dados não sugerem que a participação desses grêmios estudantis deixou de ser efetiva por causa da falta de vontade ou da inexperiência política dos jovens. O procedimento recomendado às escolas e adotado sem críticas ou questionamentos pelas diretoras culminou na suposta ineficiência relatada, que parece ter como origem a maneira como todo o processo foi conduzido desde a realização de eleições, e que foi sendo reforçado a cada orientação dada aos grêmios estudantis, posto que tais orientações não eram momentos de formação e discussão – fatores que poderiam aumentar a eficiência ou a aprendizagem dos estudantes.

Como ambas as escolas são regidas pela mesma diretoria regional de ensino e foram constatadas as mesmas imposições às escolas (desde as eleições até o modo de acompanhamento dos grêmios estudantis), é plausível considerar que se trate de um procedimento que não é contingente, experimental ou acidental, e sim de um modelo oficial de orientação adotado pela SEE-SP.

A maneira como a SEE-SP, por meio da diretoria regional de ensino, impôs o funcionamento, acompanhamento e documentação dos grêmios retratados nesta pesquisa, desfavorece a formação de uma autogestão estudantil. Em primeiro lugar, a própria forma como estamos fomentando a participação política dos jovens por meio dos grêmios estudantis no Estado de São Paulo é, por si só, preocupante. A própria Lei Estadual 15.667/2015, em seu art. 3º, itens I e II, diz que a diretoria de ensino ou o “diretor” da escola podem convocar uma Assembleia Geral de Estudantes para a criação de um grêmio estudantil. As diretoras das escolas que analisamos aqui não foram provocadas pelos estudantes a realizarem as eleições, nem mesmo estes foram consultados se o desejavam; simplesmente foi uma orientação divulgada a todas as escolas estaduais a partir da SEE-SP e que foi colocada como ato necessário a ser cumprido. Em segundo lugar, mesmo com esta imposição, após a divulgação do calendário eleitoral dos grêmios, houve estudantes interessados em apresentar candidaturas e mobilizar seus colegas em torno de um projeto de chapa com propostas e projetos, o que poderia ser aproveitado como uma oportunidade de

aumentar a participação, o pertencimento e o convívio escolar; porém, não tiveram oportunidade de debater ou de serem ouvidos sobre possíveis maneiras de realizar a eleição. Simplesmente foram informados sobre como e em quais datas e etapas ela deveria ocorrer.

Afastou-se, dessa maneira, quaisquer possibilidades de adaptar e modificar o modelo do grêmio estudantil, e foi adotado um modelo conservador de organização, solicitando-se, a partir do mais simples dos protocolos, que se preenchessem cargos já definidos, com modelos de atas e uma limitação às propostas que escapa à interação do grêmio estudantil com a identidade dos estudantes daquele ano escolar, ou mesmo com projetos pedagógicos específicos daquela escola. Poderia ser um fator irrelevante a organização da eleição dos grêmios estudantis das duas escolas ter sido imposta em termos de data e prazo, caso fosse assegurado aos estudantes o atendimento e apoio à sua formação política, cultural e social para atuarem no grêmio estudantil, porém não foi isso que se constatou. Os grêmios estudantis só tinham seus procedimentos reconhecidos se cumprissem as orientações dadas pela Diretoria de Ensino às diretoras das escolas.

Resumidamente, os dados obtidos nesta pesquisa demonstram que os grêmios estudantis observados estão cercados de procedimentos que impedem a construção de um espaço escolar democrático e participativo, o que reflete a condição das comunidades escolares em que estão inseridos, pois seus diversos colegiados não têm interação com todos os processos decisórios e espaços propositivos – os projetos acompanhados e analisados para a realização desta pesquisa se constituem em orientações hierárquicas, e não em construções autônomas das equipes escolares. As tensões entre o corpo discente, docente e gestão escolar são mantidas ou omitidas, não há momentos coletivos ou processos de formação pedagógica que incluam simultaneamente essas três esferas fundamentais das comunidades escolares. Não foi realizada nenhuma formação acerca da constituição histórica e da importância dos grêmios estudantis para a redemocratização do nosso país. Há, também, prejuízos referentes à história e memória locais, pois sequer havia registros das gestões dos grêmios estudantis de anos anteriores ao período em que foi realizada esta pesquisa, o que indica que a formação de uma memória estudantil ainda depende, nessas comunidades, da comunicação entre seus atores. Este proceder desfavorece a construção de uma cultura escolar emancipatória e aberta à

formação de um conhecimento dessas agremiações estudantis sobre o próprio contexto, afastando-as inclusive da possibilidade de acumular saberes ou tradições estudantis. Por fim, os movimentos estudantis que eclodiram nos últimos anos (até mesmo dentro do espaço escolar, durante as ocupações) não tiveram destaque ou permanência na memória dos estudantes que depositaram suas expectativas de melhoria do espaço escolar na atuação do grêmio estudantil, o que indica que a principal ferramenta de formação política das comunidades escolares observadas ainda é o grêmio estudantil.

A formação e a participação política por meio dos grêmios estudantis que foram observados poderiam sofrer muito menos entraves se fossem consideradas e respeitadas as idiossincrasias de cada comunidade escolar e se os grêmios fossem apoiados por meio de uma sólida política pedagógica que lhes empoderasse em lugar de conduzir. Se toda escola é gerida por educadores incumbidos de lidar diariamente com estudantes, precisamos dotar esses educadores de novos saberes e, para isso, não há fonte melhor do que ouvir e dar espaço aos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo & O amigo**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Ed. Argos-UNOCHAPECO, 2016.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. São Paulo: Acervo digital da UNESP, 2012.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. Tradução Aurélio Nogueira. Paz e Terra, São Paulo, 2000.

BOGDAN, Roberto; BINKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Lisboa: Porto, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Constituição (1967) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada pela Emenda Constitucional n.1 de 17 de outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em 22/10/2018.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 22/10/2018.

_____. Decreto n. 68.065/71, que Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23/10/2018.

_____. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692impressao.htm. Acesso em 23/10/2018.

_____. Lei n. 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm. Acesso em: 22/10/2018.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 22/10/2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 22/10/2018.

- BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. **Ética e Pesquisa em Educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.
- CAMUS, Albert. Sobre a Moral. In: **Sobre a moral de Albert Camus**. GAVA, Djuly LEÃO, Daniel e VELASCO, Bruno (Autoria e tradução). Edição e projeto gráfico: BRESOLA, Gabi. São Paulo: Miríade edições, 2017
- CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- CARA, Daniel (coord.). **Caderno Grêmio em Forma**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2003.
- CORDEIRO, Leonardo; HOTIMSKY, Marcelo; MANDETTA, Luiza; MARTINS, Caio. **A experiência da Poligremia**: autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista. Site Passa Palavra. Disponível em: <http://passapalavra.info/2012/06/60822/>. Último acesso em 10/01/2019.
- CORTI, Ana P. de O.; CORROCHANO, Maria. C.; SILVA, José A. "Ocupar e Resistir": **A Insurreição dos Estudantes Paulistas**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.-dez, 2016.
- COSTA, Adriana A. F.; GROppo, Luís A. **O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil**. Pedro & João Editores, 2018.
- COSTA, Eliezer, R. de S. **Os grêmios escolares e os jornais estudantis: práticas educativas na Era Vargas**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2016.
- DUSSEL, Irés. Sobre a Precariedade da Escola. In: LARROSA, Jorge. (org.) **Elogio da Escola**; tradução Fernando Coelho. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO HERMAN VOORWALD. **Bom Dia SP**. Rede Globo. 23/09/2015. Programa de TV. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4486989/>. Último acesso em 15/10/2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar & Punir**: nascimento de uma prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.
- FRAGO, A. V. As culturas escolares. In: **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007 (p. 83-97).
- GHANEM, Elie. Os Grêmios Livres e o Movimento Secundarista. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Participação popular e escola pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis**. São Paulo: CEDI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1989. p. 35-51 (Cadernos do Cedi, 19).
- GONÇALVES, Antonio S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CENPEC, São Paulo. v. 1. n. 2., 2006.
- GUILHERME, Karina C. da S. **Ditadura militar e Educação: Uma análise do Centro Cívico Escolar (1971-1986)**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, São Paulo, 2011.

HILSDORF, Maria L. S. **Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido**. Brasília: INEP, 1988.

HORTA, José. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: **O que é Esclarecimento?** Trad. Luiz Paulo Rouanet, 2016. Disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Immanuel-Kant.-O-que-%C3%A9-esclarecimento.pdf>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. (org.). **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. 1 ed. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, Seção São Paulo, 2017.

MARCÍLIO, Maria. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. 2ª Ed. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. São Paulo, 2014.

MARTINS, Francisco A. S. **A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

MENDES Jr., Antonio. **Movimento Estudantil no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: ed. Brasiliense, 1982.

MENEGOZZO, Carlos H. Bibliografia sobre estudantes e política no Brasil (1960-2003). **Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo**, São Paulo. v.1 n. 11, 2016. Disponível em: <http://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/100>. Último acesso em: 02/06/2019.

MINAYO, Maria C. de S. **Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo. v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 25. v. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999.

PELBART, Peter P. **Carta aberta aos secundaristas**. N-1 edições: São Paulo, 2016.

POERNER, Arthur. **O Poder Jovem**. 5ª Edição – RJ, Booklink, 2004.

PRADO, Guilherme do V. T. Saberes e conhecimentos estudantis a favor de novos, e surpreendentes, aprendizados docentes. In: COSTA, Adriana A. F.; GROppo, Luís A. **O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil**. Pedro & João Editores, 2018.

SACCHET, Teresa. **Capital social, gênero e representação política no Brasil**. Opinião Pública, Campinas, vol. 15, nº 2, Novembro, 2009, p.306-33.

SANTANA, Flávia de A. **Atuação do Movimento Estudantil no Brasil: 1964 a 1984**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Mais de 448,5 mil pessoas responderam questionário sobre Gestão Democrática nas escolas. Página Institucional: Gestão Democrática. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 27/12/2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/gestao-democratica/page/6/>. Último acesso em 20/10/2018.

_____ Gremistas desenvolvem o protagonismo juvenil no ambiente escolar. Página Institucional: Grêmios Estudantis: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 23/10/2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil> - último acesso em 22/10/2018.

_____ Entenda o papel dos grêmios estudantis nas escolas da rede e tire todas suas dúvidas. Página Institucional: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/entenda-o-papel-dos-gremios-estudantis-nas-escolas-da-rede-e-tire-todas-suas-duvidas/> Último acesso em 03/06/2019.

_____ Guia do Projeto Orçamento Participativo Jovem (OP Jovem). Material de divulgação às escolas. Julho de 2018. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/atencao-srs-diretores-de-escola-projeto-orcamento-participativo-jovem-op-jovem/>. Último acesso em 06/06/2019.

_____ Lei Complementar Nº 444 de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 15/10/2018.

_____ Decreto Nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-12983-15.12.1978.html>. Acesso em 08/01/2019.

_____ Lei Complementar Nº 836 de 30 de dezembro de 1997 (Atualizada até a Lei Complementar nº 1.319, de 28 de março de 2018). Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em 08/01/2019.

_____ Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Ensino Integral - Caderno do Gestor, 1ª edição. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012.

_____ Currículo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em 20/12/2018.

_____ Lei Estadual n. 15.667 de 12 de Janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15667-12.01.2015.html>. Acesso em 23/10/2018.

_____ Comunicado SE s/nº, de 15-1-2018. Gabinete do Secretário Estadual de Educação de São Paulo. Dispõe sobre o Início do Ano Letivo de 2018. Disponível

em

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2018/executivo%2520secao%2520i/janeiro/16/pag_0047_9SPHIPNN80URGeC2F0C2KSIEIVH.pdf&pagina=47&data=16/01/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100047. Acesso em 23/10/2018

_____. Projeto Gestão Democrática. Gabinete do Secretário Estadual de Educação de São Paulo. Divulgação do levantamento do Projeto Gestão Democrática, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/8-em-10-ouvidos-em-enquete-da-educacao-sp-acreditam-no-dialogo-e-participacao-para-uma-escola-melhor/>. Último acesso em 21/01/2019.

_____. Orçamento Participativo Jovem (OP Jovem). Gabinete do Secretário Estadual de Educação de São Paulo. Resolução SE 87, de 27-12-2018. Dispõe sobre o Projeto Orçamento Participativo Jovem - OP Jovem e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f28%2fpag_0062_8f54b7660ffba76185e42f174c5f701c.pdf&pagina=62&data=28/12/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100062. Último acesso em 06/06/2019.

SERRA, Áurea E. **As Associações de Alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2010.

SILVA, Emerson C. **A Configuração do Habitus Professoral para o Aluno-Mestre: A Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)**. UNESP, Marília, 2009.

SIQUEIRA, A. C. de. Reformas da educação superior no Chile no período 1970-2000. Universidade Federal Fluminense (UFF). In: **Trabalho Necessário** (Online), v. 8, p. 1-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>, último acesso 23/10/2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. – 19ª reimpressão – São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, Sofia. L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Entrevistas (nomes fictícios)

ALUNA FERNANDA. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Barão de Mauá Tempo: 7'15". Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 18/06/2018.

ALUNA MARIA. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Cecília Meireles. Tempo: 8'53"48. Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 18/06/2018.

ALUNO HENRIQUE. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Barão de Mauá. Tempo: 3'03". Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 7/04/2019.

ALUNO PEDRO. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Cecília Meireles
Tempo: 1'30". Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 10/04/2019.

DIRETORA CARLOTA. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Barão de
Mauá Tempo: 7'00". Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 19/09/2018.

DIRETORA ZÉLIA. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Cecília Meireles
Tempo: 22'50"21. Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 12/06/2018.

PROFESSOR BEATRIZ. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola
Cecília Meireles. Tempo: 3'14"51. Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo,
18/6/2018.

PROFESSORA JOANA. Entrevista concedida a Diogo Canhadas. Escola Barão de
Mauá Tempo: 3'04". Gravação via celular, arquivo MP3. São Paulo, 18/06/2018.