

Por uma práxis da autonomia estudantil: narrativas, oficinas e formação política

For a praxis of student autonomy: narratives, workshops and political formation

Nataliê Andiará Be Cardoso

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis-Brasil

Resumo

O artigo apresenta uma análise de como se deu o processo de formação política de estudantes a partir dos Encontros de Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2018-2020), com o intuito de identificar experiências de autonomia e auto-organização estudantil. Buscou-se, a partir das fontes documentais do processo formativo contextualizar a estrutura e a abordagem dos encontros e compreender a experiência a partir das narrativas estudantis. Utiliza-se o anarquismo e a pedagogia libertária como referenciais teóricos para a problematização da sociedade burguesa e do papel da escola frente ao autoritarismo do adulto, a hierarquia do conhecimento e a burocratização como faces de controle do sistema capitalista. A discussão posta situa a escola pública como um lugar que precisa abarcar as críticas sobre a escolarização e avançar como espaço de possibilidades.

Palavras-chave: Pedagogia libertária; Narrativas; Autonomia.

Resumo

The article presents an analysis of how the process of political education of students took place based on the Student Council Meetings in the Municipal Education System of Florianópolis (2018-2020), with the aim of identifying experiences of student autonomy and self-organization. The aim was to contextualize the structure and approach of the meetings and understand the experience based on student narratives. Anarchism and libertarian pedagogy are used as theoretical references to problematize bourgeois society and the role of the school in the face of adult authoritarianism, the hierarchy of knowledge and bureaucratization as facets of control of the capitalist system. This discussion places the public school as a place that needs to embrace the criticisms about schooling and move forward as a space of possibilities.

Palavras-chave: Libertarian pedagogy; Narratives; Autonomy.

1. Introdução

O presente texto levanta os elementos constitutivos do processo formativo com os estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por meio dos Encontros de Grêmios Estudantis (2018-2020). Tal estudo se vincula à pesquisa de mestrado que aprofunda a análise desta experiência e a entrecruza ao movimento estudantil nacional e mundial, especialmente sobre a autogestão e auto-organização de estudantes. São foco de análise, bibliográfica e documental, a estruturação, desdobramentos e repercussões, na defesa da indissociabilidade da dimensão político-pedagógica da educação, frente à participação dos estudantes na escola, e da prerrogativa da atuação docente dar-se na contramão do autoritarismo, a fim de potencializar experiências democráticas estudantis, com autonomia e liberdade. Pretendemos neste artigo, explicitar os principais achados sobre o processo formativo em questão e tecer uma análise da compreensão discente a partir das narrativas estudantis e das oficinas como elementos didático-metodológicos adotados e compreender como tais escolhas favoreceram a participação autônoma dos estudantes, suscitando experiências de auto-organização e autogestão de coletivos, com apoio nos princípios da pedagogia libertária.

A educação integral, fundamento da pedagogia libertária, “[...] baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades.” (Gallo, 2007, p. 35). Essa perspectiva perpassou o planejamento dos Encontros de Grêmios Estudantis, que teve como premissa a dimensão política, amparada por uma visão integral do ser humano e da educação. Para tanto, articulou-se às oficinas temas de interesse dos estudantes, leituras, práticas e discussões que aportassem à organização de coletivos estudantis em contextos reais, distanciando-se de falas isoladas, com fim em si mesmas. Assim, as oficinas perpassavam as temáticas eleitas, discutindo a dimensão política vinculada à coletividade, à arte, ao corpo, ao intelecto e às emoções, compreendendo os estudantes também a partir da afetividade, como dimensão do humano, que o fazer pedagógico precisa considerar. “Ademais, não se educa integralmente ao homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissivo do coração e relegando a vontade.” (Ferrer y Guardia, 1912, p. 27 *apud* Gallo, 2007, p. 35).

Na pedagogia libertária, a educação integral tem como foco a ampla dimensão humana e, para alcançá-la, prioriza-se o desenvolvimento do intelecto, do corpo, da formação profissional e moral de modo indissociável, visto que a contraposição de ações

fragmentadas é essencial para pensar e praticar uma educação emancipadora. Sua ausência é a conversão em ideologia e resulta na alienação das dinâmicas sociais, ou seja, no estranhamento da democracia como justiça social para todos, pois as desigualdades se naturalizam.

A dimensão profissional na educação integral considera a importância do trabalho, da capacidade de transformação que o sujeito tem do mundo, concebendo e atuando em todo o processo de criação de um objeto e não em partes isoladas. Sobre esses princípios,

A educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, de conceber ou de executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil. (Faure, 2015, p. 109).

Tais discussões abarcam a denúncia do controle, autoritarismo, burocracia e hierarquia do conhecimento, na defesa de uma educação sem preconceitos, voltada ao interesse dos trabalhadores e sua conscientização para a emancipação (Silva, 2011) e para a participação democrática.

Para além de tecer uma crítica ao sistema capitalista e ao desastroso efeito que essa organização nos submete, temos como desafio estruturar alternativas teórico-práticas que se contrapõem ao modelo vigente e vemos, como afirma Gallo (2007, p. 30), que a “[...] tendência anarquista ou libertária pode apresentar-se como um novo referencial para a análise [...]” aportado em uma fundamentação filosófica e política, consubstanciada na prática. Para tanto, os preceitos de liberdade, autonomia e autogestão, pressupõem propostas pedagógicas, ferramentas e estratégias condizentes com seus fundamentos, para que as relações entre professores, estudantes e conhecimento aconteçam de modo livre e horizontal, a serviço da emancipação humana.

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

“[...] a quebra de um outro tipo de hierarquia que não a burocrática que distribui as pessoas em funções fixas, em decorrência de cargos que assumem, de bens

Por uma práxis da autonomia estudantil: narrativas, oficinas e formação política

que acumulam ou de diplomas que detém, mas sim de uma *hierarquia do conhecimento*.” (Corrêa, 1998, p. 45, grifo do autor).

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

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

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

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

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

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

Significa afirmar que a experiência ético-pedagógica por oficinas, horizontaliza o conhecimento e rompe com a lógica de saber-poder que exerce quem domina o conhecimento científico, democratizando-o, coletivizando-o e trazendo o princípio da pesquisa como algo não elitizado. Desse modo, a aprendizagem se apresenta como um convite a conhecer o mundo, não como uma ordem ou obrigatoriedade, a partir de um programa fechado e estanque, mas como um ensaio do real. Tal abertura ao diálogo expressa significados de uma construção coletiva: “A gente precisa ter cabeça pensante. Que uma cabeça só, ela pensa menos que duas.” (Depoimento de Nelice Camile dos Passos - 9º ano - EBM Acácio Garibaldi São Thiago, Oficinas Integradas, maio/2019. In: Cardoso; Mesti, 2020a, p. 148).

Na esteira do que a estudante pontua, pensar sozinho, planejar aulas prioritariamente expositivas, sem espaço de interlocução ou participação objetiva revela não considerar o estudante como sujeito político, mas que deve receber uma formação, em vez de o reconhecer como sujeito ativo de sua própria condição, inclusive aberto à possibilidade de aprendizado mútuo.

Maurício Tragtenberg propõe uma inversão pedagógica nos seguintes termos:

“Em vez de colocar como tarefa pedagógica dar um curso e o aluno recebê-lo, por que não colocá-lo em outros termos: em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de tornar-se o saber do aluno?” (Tragtenberg, 2002b, p. 15, grifo do autor).

As oficinas possibilitam romper com a normatização do tempo-espaço educativo, que acaba por distanciar o estudante da escola e do conhecimento, criando muralhas ao aprendizado, ou servindo unicamente a uma formação burocrática e técnica. Como denuncia Tragtenberg, a escola “[...] se limita a formar a mão-de-obra necessária ao mercado. Corroboram com essa vinculação a obediência aos programas, a relação entre professor e aluno pela via do poder, seja na forma de exames ou nos currículos invisíveis.” (Silva, 2011, p. 112). O diálogo e a observação, aliados ao direito à crítica e ao

questionamento ao autoritarismo, possibilitam o resgate do vínculo dos fins com os meios, ou seja, do conhecimento (e das instituições) com sua função social, sua ausência resulta na *delinquência acadêmica* (Tragtenberg, 2002a).

2. Narrativas, oficinas e encontros de grêmios estudantis

As oficinas nos Encontros de Grêmios Estudantis não tinham restrição de idade, eram abertas a todas as escolas e estudantes do ensino fundamental. Priorizava-se uma média 20 estudantes por oficina, com o objetivo de viabilizar espaço de fala e escuta para todos. As oficinas aconteciam simultaneamente e a escolha era feita pelos estudantes, na medida em que os coletivos iam chegando ao local do encontro. Era comum estudantes optarem por uma oficina cujas vagas estivessem esgotas, precisando escolher outra, o que se configurava como um exercício de autonomia e auto-organização. Em geral, os estudantes se misturavam, priorizando conhecer pessoas de outras escolas e ampliar a troca de experiências. A ação de se desvincular de seu grupo de origem, conhecido e seguro, num lugar novo, amplo e desconhecido, constitui-se num exercício de autonomia, liberdade e auto-organização estudantil, considerando ainda o expressivo número de participantes nos encontros e as salas das oficinas estarem distribuídas em andares distintos do prédio. Algumas narrativas de estudantes expressam essa dinâmica:

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

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

Esse movimento dos estudantes é bastante interessante de ser analisado do ponto de vista da qualidade das relações que eles foram estabelecendo com o espaço, com outros estudantes e com os saberes, contribuindo para romper com a tutela e a dependência do adulto, bastante presente nessa etapa do ensino. Essa dinâmica foi suscitando pertencimento e aprendizado, especialmente entre os estudantes, como podemos verificar nas palavras da estudante Vitória Aparecida P. da Silva: “[...] Hoje aprendi que nem

sempre tenho razão e que preciso me colocar no lugar de alguém antes de julgar.” (EBM Batista Pereira, Oficinas Integradas, agosto/2019. *In*: Cardoso; Mesti, 2020a, p. 160).

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

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

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

Em resposta às pautas identificadas e sinalizadas pelos estudantes, foram oferecidas oficinas sobre organização de coletivos, saúde mental, questões ambientais, autogestão, comunicação e expressão em diferentes linguagens (oralidade, escrita, dança,

teatro, palhaçaria, circo, música, desenho, cerâmica etc.). Os estudantes sinalizam e reafirmam demandas quando manifestam que

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

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

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

Me senti uma pessoa mais responsável e importante para o grupo. (Depoimento de @pedro_varella, Oficinas Integradas, maio/2019. In: Cardoso; Mesti, 2020a, p. 150).

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

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

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

As oficinas de autogestão e organização de coletivos nos Encontros de Grêmios Estudantis suscitaram a problematização da liderança fixa diante das decisões coletivas, trazendo a liderança alternada como opção que, além de abrir a possibilidade para todos

experimentarem esse lugar, não sobrecarrega uma pessoa e possibilita decisões mais democráticas.

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

As questões apontadas pela estudante implicam a consolidação de espaços de escuta e fala, onde todos possam expressar suas opiniões, dificuldades, elaborar propostas e discuti-las coletivamente. O desafio da tomada de decisões nos atravessamentos da constituição subjetiva e coletiva dos estudantes, que narram sobre o processo de saída de um lugar de individualismo para um diálogo propositivo e solidário, ampliando seus afetos, evidencia-se no depoimento de Lucas Duarte:

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

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

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

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

Nesse contexto, o corpo, em sua dimensão social, anseia por liberdade, expressão, movimento, escolha, decisão e, ao mesmo tempo em que está encharcado de subjetividade, está implicado numa teia social, coletiva. Corrêa afirma que:

“Anarquizar as práticas educacionais não é uma oposição, uma reação à verdade das ciências e dos procedimentos da escolarização. É, antes, a invenção de um outro da educação. A afirmação de um *conhecer com vontade*.” (Corrêa, 2006, p. 17, grifo do autor).

O conhecimento técnico-científico se torna inócuo se não tivermos pessoas que o transforme em pontes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no sentido do que Florestan Fernandes defende por “[...] escola feita pelo povo e não para o povo” (*apud* Gadotti, 1990, p. 160), e na aplicação desse conhecimento nas relações, na ação do trabalho, na resolução de problemas reais e na melhoria das condições de vida para todos. Trata-se do aprendizado que faz sentido no contexto coletivo, conforme afirmam os estudantes:

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

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

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

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

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

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

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

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

Por uma práxis da autonomia estudantil: narrativas, oficinas e formação política

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

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

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

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

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

A oralidade e o diálogo assumem grande relevância na perspectiva comunicativa da educação e são indissociáveis do corpo.

Nessa perspectiva, as situações de comunicação exigem muito trabalho sobre o corpo, para que este se adapte a funcionar menos: ativar determinadas partes do

corpo e a desativar quase que completamente outras, ativar visualmente o corpo, ativar auditivamente e oralmente: do pescoço para baixo uma imobilidade total. (Corrêa, 2006, p. 32).

A expressão corporal, emocional, intelectual e política foram fundamentos primordiais na composição das oficinas dos encontros de grêmios e trouxeram em seu bojo um olhar para a integralidade da educação e do estudante. Monteiro (2002), em sua obra *Sartre e Foucault: subjetividade e poder*, demonstra a importância da filosofia para a pesquisa científica, trazendo a dialética com Sartre e a análise das relações de poder com Foucault, para uma revisão ética do que fazemos com o poder, analisando se o usamos para dominar ou estimular o crescimento, nosso, dos outros e dos/nos lugares que ocupamos. Destacamos as reflexões tecidas entre tais filósofos sobre a ética e a estética e suas relações com o poder, que atravessam o corpo em subjetividades, práticas e discursos, lutas e rebeldias.

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

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

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

Mergulhamos no arcabouço teórico que Monteiro faz emergir para afirmar que a imaginação é um ato político e parte do homem. O autor se refere a Sartre:

Por uma práxis da autonomia estudantil: narrativas, oficinas e formação política

São as imagens, as melodias, os romances que excitam a imaginação e a emoção, que instigam a percepção e a reflexão, que fazem do homem o homem, como a ética, a filosofia e a democracia. (Monteiro, 2002, p. 402).

Com Monteiro, afirmamos que priorizar a formação política de estudantes do ensino fundamental por meio da arte é profícuo e pungente para imaginar outros cenários, outras formas de ser, de se relacionar e de se organizar coletivamente. Monteiro reafirma, a partir de Sartre, a condição política da arte, assim como alerta, de um lado, para sua subtração pela indústria cultural e, por outro, para a liberdade do artista em não fazer política. “A arte, como a filosofia, é, sobretudo, um poder político, um instrumento de luta, uma forma de engajamento no mundo. Também, a arte alienada, os produtos estéticos da indústria cultural são arte engajada, são produção do homem e da cultura humana.” (Monteiro, 2002, p. 402). Tal alienação se inscreve na crítica da razão que sucumbe em ciência-técnica e desvincula sujeito, contexto e realidade, inviabilizando a função ética da ciência e da arte como transformação social. Não se trata da recusa da racionalidade, mas do seu reducionismo instrumental extremo, que inviabiliza a intervenção humana no mundo e numa tradução mais literal, é a negação da racionalidade dialética e de um mundo em constante devir. “Mais do que nunca, a imaginação política depende da e precisa estimular a imaginação poética. E vice-versa. A ausência de uma delas mutila gravemente a outra.” (Centelha, 2019, p. 90). A arte se justifica uma vez mais, tanto para manter ativa a imaginação, para criar e recriar esse devir, quanto como estímulo e espaço de produção artística pelas próprias pessoas, coletivos e comunidades, vinculadas às suas realidades. São indispensáveis arte e filosofia, reflexão e ação para a constituição social e política de subjetividades e coletividades.

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

A retomada das narrativas defendida por Walter Benjamin é fundamentalmente atual e se desdobra na retomada da oralidade, no ato de contar e recontar as próprias histórias para a criação e ampliação de repertórios culturais que utilizam o diálogo como princípio político-educativo essencial para a educação democrática, crítica e emancipatória.

Tal experimentação precisa ter espaço privilegiado no cotidiano escolar, como exercício social e coletivo, ainda que não exclusivo deste espaço/território.

Walter Benjamin (1989) quando descreve o *flâneur*, observando a multidão amorfa na Paris de Baudelaire e na Londres de Poe, foi, sem sombra de dúvida, de grande lucidez sobre os processos de mecanização da vida, da cultura, do trabalho e do tempo: “Seus transeuntes se comportam como se, adaptados à automatização, só conseguissem se expressar de forma automática.” (Benjamin, 1989, p. 126).

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

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

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

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

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

3. Considerações Finais

As narrativas dos estudantes revelam que as experiências nos Encontros de Grêmios Estudantis tiveram efeitos significativos em seus trajetos individuais e coletivos e evidenciam a entrega para o encontro com o outro, interno e externo a si, com o conhecimento, com o prazer, com o desconhecido, enfim, com a experiência. Conceitos como direito, luta, solidariedade, empatia, liberdade, política, afeto, cuidado de si, expressam, em certa medida, os temas abordados nas oficinas, mas também as (re)elaborações de cada estudante. Dentre elas, destaca-se a dimensão afetiva, na necessidade e vontade de os estudantes sentirem-se pertencentes ao coletivo, compartilhando sonhos, sentimentos e emoções.

Tais narrativas também desvelam que o trabalho de mediação do adulto não estava totalmente refém da escolarização, dada a não uniformização que apresentam, tanto no sentido político, quanto no sentido integral. O que não significa negar os desafios e os avanços que precisam ser empreendidos quanto à centralidade do adulto, ao autoritarismo e à hierarquia sobre conhecimentos e corpos.

Ações coletivas desta natureza podem diminuir o distanciamento da política na vida cotidiana, sem que isso signifique ou se vincule à burocratização das ações ou a partidos políticos, criando outros modos de viver coletivamente e fazer política, pois revelaram-se potencialmente formativos, unindo pautas estudantis e aspirações educacionais democráticas, com inclinações horizontais.

Há muito que avançar para a autonomia e auto-organização de estudantes na escola, para alcançarmos a autogestão. É preciso caminhar, seguimos quebrando pedras e carregando flores.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 3.

CARDOSO, Nataliê A. B.; MESTI, Diogo Norberto. (orgs.). **Diário de uma transformação**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020a. Livro eletrônico, PDF. Disponível em:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>. Acesso em: 11 fev. 2022.

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

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina: apontando territórios possíveis em educação**. 1998. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/SC. Florianópolis.

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

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

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

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

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

MONTEIRO, Luís Gonzaga Mattos. **Sartre e Foucault: subjetividade e poder**. Florianópolis: E. da UDESC, 2002. 421 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo.

MOURA, Maria Lacerda de. **Ferrer, o clero romano e a educação laica**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2021.

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

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

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

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

Sobre a autora

Nataliê Andiará Be Cardoso

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, servidora pública municipal da educação de Florianópolis/SC com atuação na educação infantil e fundamental, tem experiência com a formação continuada de profissionais e estudantes, com ênfase na gestão e participação democrática, organização de coletivos e grêmios estudantis. E-mail: natalie.cardoso@sme.pmf.sc.gov.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5878-0351>

Recebido em: 22/11/2023

Aceito para publicação em: 28/01/2024