



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO**

NILTON CÉSAR RIBEIRO SOARES

FILOSOFIA E GRÊMIO ESTUDANTIL: Uma experiência de formação política

**VITÓRIA – ES
2022**

NILTON CÉSAR RIBEIRO SOARES

**FILOSOFIA E GRÊMIO ESTUDANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO POLÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo, com área de concentração em Ensino de Filosofia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri.

VITÓRIA – ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S676f SOARES, Nilton César Ribeiro, 1971-
Filosofia e Grêmio Estudantil: Uma experiência de formação política / Nilton César Ribeiro SOARES. - 2023. 134 f. : il.

Orientador: Mauricio Abdalla Guerrieri.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Filosofia. 2. Grêmio Estudantil. 3. Política. 4. Dussel. 5. Dialética. I. Guerrieri, Mauricio Abdalla. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101



Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Rede Nacional
Universidade Federal do Espírito Santo

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - REDE NACIONAL DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ATA Nº 13 – 17/02/2023.

Em sessão pública ocorrida no dia dezessete de fevereiro de dois mil e vinte e três, através de webconferência, conforme Portaria Normativa nº 08 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 01 de julho de 2021, procedeu-se a avaliação da dissertação do aluno **Nilton César Ribeiro Soares**. Às 15h, o Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri - Orientador e Presidente da Comissão, deu início aos trabalhos, convidando a tomar assento à mesa os demais integrantes da Comissão: o Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes, examinador interno, e o Prof. Dr. Antônio Donizetti Sgarbi - Examinador Externo (IFES). A seguir, o Presidente solicitou ao mestrando que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado "**FILOSOFIA E GREMIO ESTUDANTIL: Uma experiência de formação política**". Finda a apresentação, o Presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição do candidato. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida dissertação nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Rede Nacional e o Presidente da sessão alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação, em meio digital, à Secretaria do Programa. Encerrada a sessão, eu, Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri - Orientador e Presidente da Comissão, lavrei a presente ata que vai assinada digitalmente, por mim e pelos demais componentes da Comissão.

Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes (UFES)
Examinador Interno

Prof. Dr. Antônio Donizetti Sgarbi (IFES)
Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MAURICIO ABDALLA GUERRIERI - SIAPE 2173278
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 17/02/2023 às 19:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/655350?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANTONIO VIDAL NUNES - PROFESSOR VOLUNTÁRIO
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 17/02/2023 às 22:52

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/655378?tipoArquivo=O>



Emitido em 17/02/2023

ATA DE DEFESA Nº 1/2023 - VVL - CCLP (11.02.34.01.08.02.11)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 21/02/2023 15:06)

ANTONIO DONIZETTI SGARBI

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

VVL - CCLP (11.02.34.01.08.02.11)

Matrícula: 1659387

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA**, data de emissão: **21/02/2023** e o código de verificação: **d262988276**

À minha esposa Fernanda e ao meu filho Matheus,
meus dois grandes amores.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida e sabedoria concedidas.

À minha esposa Fernanda e ao meu filho Matheus, pela tolerância ao tempo de estudo e escrita da dissertação, o meu Amor incondicional;

A meus pais Nelson e Teresinha, com eterna gratidão, pelos valores, pela educação e pelo apoio que sempre me proporcionaram ao longo de minha existência;

Aos meus irmãos: José Carlos, Mauro, Ivanildo, Fábio e a minha irmã Elizaldete (*in memoriam*);

A todos os amigos que me apoiaram e, de alguma forma, contribuíram com esse meu crescimento: Olímpio, Cisernando, Fledson, Ayandara, e Jefferson;

Ao mestrado PROF-FILO por proporcionar o incentivo à formação continuada, que tende a contribuir com a melhoria de minha prática;

Obrigado ao meu orientador Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri, por sua postura ética e dedicada ao me orientar e à banca de defesa: Prof. Dr. Antônio Donizeti Sgarbi e Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes, pelos valiosos ensinamentos;

Ao GT de Filosofia e Ciências Sociais da Rede Municipal de Cariacica - ES que, além de ser um grupo de estudo e de pesquisa, buscam inovar a prática educativa no município;

A Prof. Melissa Fazio e aos alunos do 9º ano A da EMEF Padre Gabriel Roger Maire, escola que atuo e que gentilmente participaram da pesquisa;

Obrigado Ligia Pimenta pelas dicas, conselhos e correções nas normas da Língua Portuguesa;

Obrigado a Capes pelo incentivo através da bolsa;

A todos, minha eterna gratidão.

Observai os que vos rodeiam e vereis como avançam perdidos na vida; vão como sonâmbulos, em sua boa ou má sorte, sem ter a mais leve suspeita daquilo que lhes acontece. Ouvireis como falam em fórmulas taxativas sobre si mesmos e sobre o seu entorno, o que indicaria que possuem ideias sobre tudo isso. Porém, si analisásseis sumariamente essas ideias, notaríeis que não refletem muito nem pouco a realidade a que parecem referir-se, e se aprofundásseis mais na análise acharíeis que nem sequer pretendem ajustar-se a tal realidade. Antes o contrário: o indivíduo trata com elas de interceptar a sua própria visão do real, de sua vida mesma. Porque a vida é o caos no qual se está perdido. O homem o suspeita: porém o assusta encontrar-se cara a cara com essa terrível realidade, e procura ocultá-la com uma cortina fantasmagórica onde tudo está muito claro. Não lhe importa que suas "ideias" não sejam verdadeiras; emprega-as como trincheiras para defender-se de sua vida, como instrumentos para afugentar a realidade (José Ortega Y Gasset)

Nós somente possuímos convicções sob a condição de nada termos estudado plenamente (E. M. Cioran)

RESUMO

A presente dissertação é uma proposta de formação política para o Grêmio Estudantil. O principal objetivo foi trabalhar, por meio da Filosofia, a dimensão política da ação no Grêmio Estudantil, a luz do que reflete o filósofo Enrique Dussel em seus aspectos: de democracia, participação política, cidadania e autonomia. Para atingir o propósito, o processo pedagógico passou pela realização de oficinas, aplicadas à turma do 9º ano A do Ensino Fundamental II da EMEF Padre Gabriel Roger Maire no município de Cariacica – ES. As oficinas visavam promover com os alunos uma nova percepção da realidade política através do engajamento no grêmio e, assim, propiciar um exercício prático de democracia. A metodologia utilizada neste trabalho é a dialética e as oficinas o método de aplicação. O projeto pedagógico aplicado direcionou os alunos durante o processo, no qual estes passaram por diferentes níveis de conhecimento – do conceito aparente à percepção crítica do real. A análise dialética das oficinas ocorreu nos seguintes estágios: criação, produção e apresentação dos alunos. Analisou-se que a metodologia utilizada produziu sínteses significativas para a experiência de aprendizado sobre política no Grêmio Estudantil. Como resultado, pode-se constatar a eficácia do processo de formação política, na medida que este despertou o interesse dos alunos e ampliou sua percepção acerca da importância de uma educação política na escola. Estima-se que os resultados serão refletidos na sociedade por meio dos alunos, gerando transformação e uma nova perspectiva da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Grêmio Estudantil. Política. Dussel. Dialética.

ABSTRACT

The present dissertation is a proposal of political formation for the Student Guild. The main objective was to work, through Philosophy, the political dimension of the Student Guild action, in the light of what reflected by the philosopher Enrique Dussel in its aspects: democracy, political participation, citizenship and autonomy. To achieve the purpose, the pedagogical process involved conducting workshops, applied to the 9th grade class of the EMEF Padre Gabriel Roger Maire in the municipality of Cariacica - ES. The workshops aimed to promote with students a new perception of political reality through engagement in the student guild and, thus, provide a practical exercise of democracy. The methodology used in this work is the dialectic and the workshops are the method of application. The pedagogical project applied directed the students during the process, in which they went through different levels of knowledge – from the apparent concept to the critical perception of reality. The dialectical analysis of the workshops occurred in the following stages: creation, production and presentation by the students. It was analyzed that the methodology used produced significant syntheses for the learning experience about politics in the Student Guild. As a result, one can see the effectiveness of the political education process, as it awakened the students' interest and broadened their perception about the importance of a political education at school. It is estimated that the results will be reflected in society through the students, generating transformation and a new perspective of reality.

KEY WORDS: Philosophy. Student Guild. Politics. Dussel. Dialectic.

LISTA DE SIGLAS

AC - Ação Católica

AI-5 – Ato Institucional número 5

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e do Adolescente

CEB - Casa do Estudante do Brasil

CP II - Colégio Pedro II

CPC - Centro Popular de Cultura

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

JAC – Juventude Agrícola Católica

JEC - Juventude Estudantil Católica

JIC - Juventude Independente Católica

JOC – Juventude Operaria Católica

JUC - Juventude Universitária Católica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LUTE - Liberdade, União, Transformação e Esperança

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNE - União Nacional dos Estudantes

UEEs - Uniões Estaduais dos Estudantes

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Dinâmica das bolas

Fotografia 2 – Encontro de formação sobre Grêmio Estudantil

Fotografia 3 – Leitura e debate do texto filosófico

Fotografia 4 – Processo de produção de cartazes

Fotografia 5 – Processo de produção de cartazes

Fotografia 6 – Processo de produção de cartazes

Fotografia 7 – Apresentação nas turmas sobre o Grêmio Estudantil

Sumário

Introdução	14
1. A Filosofia	18
1.1 <i>Filosofia e democracia</i>	18
1.2 <i>Filosofia: o que é e para que serve?</i>	22
1.3 <i>O ensino de Filosofia na rede pública de Cariacica/ES</i>	27
1.4 <i>Perspectivas atuais para o ensino de Filosofia: reforma do Ensino Médio e BNCC</i>	31
2. O Grêmio Estudantil	35
2.1 <i>Breve histórico dos Grêmios Estudantis no Brasil</i>	35
Moura (2008).....	45
2.2 <i>Grêmio Estudantil na atualidade: alguns apontamentos</i>	46
2.3 <i>Grêmio como parte da gestão democrática na escola</i>	50
2.4 <i>Grêmio Estudantil e gestão democrática no município de Cariacica-ES</i>	53
3. Grêmio Estudantil e Democracia	61
3.1 <i>Democracia</i>	61
3.2 <i>Autonomia, pluralismo e liberdade: princípios fundamentais do Grêmio Estudantil</i>	65
4. Filosofia e política: a contribuição de Enrique Dussel	72
4.1 <i>Política em Enrique Dussel</i>	74
4.2 <i>O poder político da comunidade</i>	76
4.3 <i>O poder político como potestas, o poder institucionalizado</i>	80
5. O ensino de Filosofia, a Política e os Grêmios Estudantis: uma proposta prática	84
5.1 <i>A dialética em Hegel e Marx</i>	84
5.2 <i>Dialética como proposta metodológica</i>	88
5.3 <i>Descrição da realidade escolar da EMEF Padre Gabriel Roger Maire</i>	92
5.4 <i>Relato da aplicação da intervenção prática</i>	97
5.5 <i>Avaliação do processo</i>	113
6. Conclusão	116
Referências	120

Introdução

Esta dissertação nasce da angústia vivenciada por um professor de Filosofia em sala de aula. É do chão da escola e para a escola que ela nasce. Durante anos tenho trabalhado com formação e construção de Grêmios Estudantis na “EMEF Padre Gabriel Roger Maire”, escola na qual atuo como professor de Filosofia no município de Cariacica – ES. A angústia à qual me refiro foi a de perceber a falta de interesse dos alunos em participar do Grêmio Estudantil, algo constante neste processo.

A inquietação fez surgir várias perguntas: o que eu, enquanto professor de Filosofia deveria fazer para que os alunos participassem do grêmio e para que sejam atuantes? Para que exerçam a criticidade e a autonomia dentro desse colegiado? O que eu deveria fazer para que os alunos lutassem por seus direitos e se percebessem dentro de um coletivo aberto a práticas políticas e de transformação?

Daí nasceu o tema e objetivo desta dissertação: trabalhar, por meio do ensino de Filosofia, a dimensão política da ação no Grêmio Estudantil. O trabalho foi conduzido à luz do que reflete Enrique Dussel, sobre os aspectos da democracia, da participação política, da cidadania e da autonomia. Além disso, meu intuito foi o de promover maior dinamização da Filosofia, da política e o Grêmio Estudantil, buscando que os alunos passem a desenvolver tais valores em sua vida escolar e, conseqüentemente, comunitária.

Para tanto, o processo pedagógico passou pela criação de oficinas construídas com alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II, com vistas a possibilitar uma nova percepção da realidade política através de seu engajamento no Grêmio Estudantil e, assim, propiciar um exercício prático de democracia. Em última análise, meu anseio era [e é] inserir os alunos dentro da esfera político-social, como seres atuantes e transformadores da realidade. A opção pelo tema e pelas oficinas foi escolhida por considerar o grêmio uma entidade estudantil que possibilita um conhecimento político importante na vida e no aprendizado dos adolescentes tendo em vista sua realidade, idade e desenvolvimento cognitivo.

O método utilizado neste trabalho foi a dialética, pois esta é considerada essencialmente filosófica e aplicada no processo de ensinar e aprender, abarcando a totalidade do processo. É importante salientar que, por meio do movimento racional, pode-se chegar ao conhecimento do mundo real e, assim, transformá-lo. Destarte, a presente dissertação apresenta, em cinco capítulos, a análise das bases

teóricas, bem como os procedimentos e os resultados da intervenção prática das oficinas para a formação do Grêmio Estudantil.

O primeiro capítulo apresenta uma narrativa sobre o nascimento da Filosofia e da democracia, que nasceram de forma concomitante e proporcionaram um rompimento com a submissão a valores e tradições instituídas. Ao longo do tempo, questionamentos promoveram mudanças nas leis e as aperfeiçoaram à realidade. O povo passa a ter autonomia, isonomia e igualdade no seio da *polis*. Uma *polis* cuja característica era o autogoverno e a auto instituição; e a Filosofia estava articulada à procura humana de pensar novas formas institucionais políticas, além da recusa às figuras mantenedoras e perpetuadoras, herdadas da tradição.

Ainda no primeiro capítulo, procurei discutir as ideias de alguns pensadores acerca do que é a Filosofia. Para Chauí (2003), a Filosofia deve passar por uma atitude crítica. Saviani (1996) considera que o objeto da Filosofia, o que leva o ser humano a filosofar, são os *problemas* encontrados ao longo da vida. Já Dussel (1995), desenvolve sua práxis filosófica visando compreender a realidade do mundo na perspectiva do oprimido e na luta pela sua libertação. Por conseguinte, apresento uma análise da obra “*Como ensinar Filosofia? O desafio do filosofo-educador*”. Nela Abdalla (2009) descreve a Filosofia na atualidade, seu papel no mundo e, principalmente, o que ela representa como disciplina escolar. Disciplina muitas vezes ensinada como uma concepção “museológica ou esotérica”, o que acaba adotando o caráter de transmissão de ideias e não de exercício crítico e reflexivo da atualidade.

De forma breve, trouxe ao leitor um relato da implantação da Filosofia no ensino fundamental em Cariacica/ES. No município, as Práticas de Filosofia e Ciências Sociais foram instituídas no ano de 2009. O ensino ocorre em forma de projetos, visando o exercício da Filosofia dialética – com um saber transversal e interdisciplinar. Esta prática é uma tentativa de inovar a forma de ensino no município. Adiante, analiso as implicações e transformações para a disciplina de Filosofia na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), levando em conta a retirada de sua obrigatoriedade dos currículos escolares. Considerada por muitos um retrocesso com graves consequências futuras na formação dos educandos, a problemática da flexibilização do ensino de Filosofia fez com que a Base Nacional Comum Curricular também fosse colocada sob análise no primeiro capítulo.

No segundo capítulo abordei a história dos movimentos estudantis no Brasil, do nascimento dos grêmios até os dias atuais. Há um relato histórico das lutas e conquistas por direitos e liberdades – não apenas no ambiente escolar, mas, principalmente, nas ruas do país. Autores como Martins (2010), Mendes (2011) e Zanbon (2018), apontam que, na atualidade, as escolas carecem de mecanismos que incentivem a participação e formação dos alunos para fortalecerem os grêmios. Ainda salientam que, em muitas escolas, a direção ignora o diálogo com os estudantes; assume-se o papel de controle e não estimula a participação dos educandos na agremiação como um aprendizado político de democracia e cidadania.

Apresento também, no segundo capítulo, um levantamento acerca da participação dos grêmios na gestão democrática da escola, tendo em vista que esta foi instituída por Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985. Apesar da legislação garantir o direito dos alunos de participação nas tomadas de decisão na escola, isso ainda não acontece na maioria das escolas públicas no município de Cariacica/ES.

O terceiro capítulo trata, de forma mais detida, do surgimento da democracia e as relações democráticas desenvolvidas no Grêmio Estudantil a partir dos princípios de autonomia, pluralismo e liberdade. Neste capítulo, busquei afirmar que o exercício democrático adquirido pelos alunos no grêmio em muito contribui para a formação política dos estudantes.

No quarto capítulo abordei três conceitos essenciais da Filosofia política de Dussel (2007) importantes para o Grêmio Estudantil: *o poder obediencial* (um poder em que os eleitos obedecem a vontade popular), o conceito de *potentia* e de *potestas*. Dussel (2007) constrói a sua Filosofia na busca de uma práxis libertadora, pautada na ótica do outro [o pobre, o oprimido]. Nesta perspectiva, o povo é o único e verdadeiro detentor do poder; ou seja, em última instância, quem determina o poder político é a comunidade. O poder decisório é então *potentia* (poder em si). Todavia, para se efetivar [ou não] enquanto possibilidade política pela comunidade, o poder em si precisa passar pelo campo da *potestas* (o poder fora de si) – o poder institucionalizado. São estas as instituições que fazem a mediação do poder e possibilitam o exercício da luta política nas relações democráticas que beneficiam ou exploram o povo. A *potentia* é, portanto, o ponto de partida e a *potesta* a organização para alcançar os fins através da luta política.

Por fim, o quinto capítulo expõe a dialética construída por Hegel e Marx. Dialética entendida como forma de pensar as contradições da realidade, de compreender a realidade como contradição e que está em permanente transformação. A dialética é o movimento do racional por excelência para o Grêmio Estudantil em sua luta política e democrática, pois cria possibilidades para os alunos lutarem por sua emancipação e autonomia tendo em vista a libertação.

Na prática pedagógica realizada, a dialética foi o suporte principal da proposta metodológica. Baseada no livro *Como ensinar Filosofia? O desafio do filósofo-educador* de Maurício Abdalla (2009a), ela foi pensada e elaborada em três movimentos, e aplicada em sala de aula através de oficinas. Para propiciar maior compreensão ao leitor, descrevi o contexto espaço-temporal em que a experiência ocorreu. Apresento, também, um relato de experiência no qual analiso as falas, os trabalhos, as apresentações dos alunos e seus resultados, bem como a avaliação de todo o processo que culminou na construção desta dissertação.

A proposta desta dissertação se justifica pela necessidade da atuação política dos alunos no espaço escolar. A inserção dos alunos na esfera político/social, que o Grêmio Estudantil busca propiciar, visa uma *práxis* política. Realizada através de experiências democráticas e emancipatórias, a vivência do grêmio promove uma apropriação individual de ações políticas, que são deliberadas, pensadas e refletidas pelos próprios alunos. É neste sentido que a Filosofia desempenha um papel preponderante como ação crítica e reflexiva, demonstrada na realização da experiência pedagógica.

1. A Filosofia

1.1 Filosofia e democracia

No texto “A *polis* grega e a criação da democracia”, Castoriadis (1986) analisa a história grega e sua experiência como origem do processo político democrático, no qual os gregos passaram a questionar suas leis e deram origem a um movimento contínuo de auto instituição da sociedade grega. Segundo o autor, Filosofia e democracia nascem ao mesmo tempo, são movimentos contínuos e conjuntos. A Filosofia e a democracia provocaram o rompimento com a heteronomia social instituída e, dessa maneira, fomentaram a autonomia do cidadão grego em suas decisões na *polis*.

Vem da Grécia o primeiro relato que narra a discussão das leis por parte da comunidade. Quando não satisfeitos, os cidadãos gregos alteravam e aperfeiçoavam as leis à sua realidade. Ao contrário dos gregos, em outras sociedades as leis eram herdadas dos ancestrais, quando não dadas por deuses e divindades “mas elas não são postas enquanto postas (criadas pelos homens e seguindo-se a uma confrontação e a uma discussão coletiva sobre a lei certa e a errada)” (CASTORIADIS, 1986, p. 67). Por isso, Filosofia e democracia tiveram um terreno propício para florescer nas cidades gregas.

Esta postura leva à questão que também originou-se na Grécia: não somente é esta lei certa ou errada, mas: o que é para uma lei ser certa ou errada – a saber, o que é a justiça? E está intimamente ligada à criação da Filosofia. Precisamente como, na Grécia, a atividade política, a instituição da sociedade existente é pela primeira vez posta em questão e alterada, similarmente a Grécia é a primeira sociedade onde encontramos o questionamento explícito da representação do mundo coletivamente instituído – a saber, a Filosofia. E, tal como a atividade política na Grécia, conduz rapidamente à questão, e não meramente à questão se esta lei particular é certa ou errada, justa ou injusta, mas: o que é a justiça em geral; portanto, a interrogação filosófica conduz rapidamente à questão, de não somente se esta ou aquela representação do mundo é verdadeira, mas: o que é a verdade? E ambas as questões são questões genuínas – a saber, têm que permanecer abertas para sempre (CASTORIADIS, 1986, p. 67).

O nascimento da Filosofia (com seu questionamento e processo de análise ilimitado) e o reconhecimento da democracia pela sociedade de suas responsabilidades como cidadãos. Filosofia e democracia são criações históricas do povo grego, apesar da forte cultura do mediterrâneo, esse não é o único fator que explicaria sua criação, nem o acúmulo cultural ao longo dos séculos com o contato com outros povos, Filosofia e democracia “foram instituídas como novidades radicais

por força da iniciativa humana e, por isso, não podem ser ‘explicadas’ por certos traços da cultura grega, nem imputados a uma força desconhecida ou mágica” (FERREIRA, 2012, p. 85). Neste ponto Castoriadis é enfático ao afirmar que,

A Filosofia como os gregos a criaram e a praticaram é possível porque o mundo não é completamente ordenado. Se o fosse, não haveria nenhuma Filosofia, mas apenas um sistema único e final de conhecimento. E se o mundo fosse puro caos, não haveria possibilidade alguma de pensamento. Mas ele também condiciona a criação da política. Se o mundo humano fosse completamente ordenado, seja do exterior, ou através de sua própria “operação espontânea” (“mão invisível”), se as leis humanas fossem dadas por Deus ou pela natureza, ou pela “natureza da sociedade” ou pelas “leis da história”, então não haveria espaço para nenhum pensamento político e nenhum campo para a ação política, e nenhum sentido em perguntar qual a lei apropriada ou o que é a justiça. Mas, também, se os seres humanos não pudessem criar alguma ordem para si mesmos, estabelecendo leis, então novamente não haveria nenhuma possibilidade de ação política, instituinte. E, se um conhecimento completo e certo (*epistémé*) do domínio humano fosse possível, a política imediatamente chegaria a um fim, e a democracia seria tão impossível quanto absurda: democracia implica que todos os cidadãos têm a possibilidade de chegar a uma *doxa* correta, e que ninguém possui uma *epistémé* de coisas políticas (CASTORIADIS, 1986, p. 69).

Para Ferreira (2012), Filosofia e democracia não surgem como ideias, mas sim como práticas encarnadas ao longo da história do povo grego. Como exemplo, ele cita Homero e seus escritos sobre a “vida cultural grega” que contribuíram para a formação do povo através da imaginação, reflexão e fantasia; elementos essenciais para a “unidade cultural de uma civilização” (FERREIRA, 2012, p. 87). Estes elementos ainda não permitiam a efetivação de uma *polis* democrática, mas o reconhecimento de um grupo social, de uma comunidade, apesar dos seus conflitos sociais.

A religião era outro aspecto da vida cultural grega. Diferentemente das religiões monoteístas da modernidade, os gregos eram politeístas e seus deuses “habitam o mundo da *phýsis*, da natureza”, não havia a crença em algo sobrenatural, nem revelação ou livro sagrado. Seus deuses não sabiam tudo, muito menos sobre o futuro “controlado por *moira*, pelo Destino a que os próprios deuses estão subjugados” (FERREIRA, 2012, p. Idem). Segundo Ferreira (2012), a religião grega se divide em dois tipos: uma religião pública e outra religião dos mistérios.

A religião pública é expressa pelos textos de Homero. O templo era aberto ao público – os cidadãos – e o culto não era mais exclusividade dos sacerdotes e místicos. A proteção da divindade agora alcança toda comunidade (FERREIRA, 2012).

As fontes dessa religião cívica eram os poemas homéricos e a *Teogonia* de Hesíodo, livros que narra a genealogia dos deuses, e seus sacerdotes tinham pouco poder, pois não contavam com a doutrina nem com o monopólio do culto, o que acabou favorecendo a discussão filosófica (FERREIRA, 2012, p. 88).

Realizado dessa forma, o culto público permitia alguma liberdade de pensamento e, conseqüentemente, uma ascensão da reflexão filosófica ao longo do tempo. Mesmo com uma religião pública, havia espaço para a religião dos mistérios. A religião dos mistérios, sobretudo o *orfismo* (com grande influência na Filosofia, principalmente em Pitágoras e Platão), teve profundo impacto na cultura grega através da concepção dualista de corpo e alma – princípios em luta constante. O corpo era tido como “o lugar do cárcere e de punição, com uma nova concepção de homem e da *aretê*, diferente da *aretê* tradicional dos heróis homéricos” (FERREIRA, 2012, p. 88).

No entanto, esses fatores ainda são insuficientes para explicar o surgimento da Filosofia e da democracia. Para Ferreira (2012), o surgimento da *polis* nos séculos VIII e VII foi um fator decisivo para o advento da Filosofia e da democracia. O surgimento da *polis* permitiu brotar de forma original uma vida social grega e a criação de novas instituições com condições propícias de desabrochar somente naquela sociedade e neste momento da história.

Conforme Ferreira (2012), três foram as características que possibilitaram este advento. A primeira delas foi a prevalência da palavra em detrimento dos outros instrumentos de poder; “a palavra torna-se o instrumento político por excelência, a fonte da autoridade na discussão e no domínio dos outros cidadãos” (FERREIRA, 2012, p. *Idem*). A palavra não apenas serve ao cidadão nos rituais religiosos, ela passa a dar condições de fazer debates, de argumentar e convencer, ampliando o questionamento sobre o que é certo e errado.

Essas discussões aconteciam na assembleia (*ekklesia*), pois era o lugar onde se passavam os fatos mais importantes na *pólis* de Atenas. Saber se expressar de forma articulada era fundamental, por isso, ser um bom orador era relevante neste período – o que explicaria, em grande parte, a ascensão e valorização dos sofistas. A segunda característica da *polis* era a publicidade das manifestações da vida social,

Os elementos da cultura grega, os conhecimentos, os valores, as técnicas passam a fazer parte do mundo comum, são levados à *agorá* e estão sujeitos à crítica e à controvérsia. Assim, a cultura grega abre-se, permitindo que um número maior de pessoas participe e usufrua do universo espiritual

da *polis*, antes privilégio da aristocracia guerreira e sacerdotal (FERREIRA, 2012, p. 89).

O que era de interesse comum passava a ter publicidade; assim, toda *polis* tomava conhecimento das condutas, dos processos, dos privilégios e seus detentores. Havia o “estabelecimento de um domínio público em oposição ao mundo do privado” (FERREIRA, 2012, p. 89). A palavra na *polis* se transformou em um instrumento da vida política através da escrita; um conhecimento reservado a poucos, uma vez que a cultura grega tinha como base da educação a oralidade (passada a outras gerações através das narrativas lendárias como memória coletiva de conhecimentos comuns). Para Ferreira (2012),

Essa relação com a palavra escrita produz mudanças também em outro aspecto da vida social: a redação das leis. A lei escrita frui a permanência e fixidez, impedindo ou limitando a ação do arbítrio do mais forte. A lei escrita é um bem pertencente a todos, uma regra que deve ser aplicada de maneira igual a todos os *polítai* (FERREIRA, 2012, p. 90).

A instituição da *philia* é a terceira característica da *polis*. No seio da *polis* todos são iguais, há “unidade da comunidade dos *polítai*, pois só os semelhantes podem formar tal comunidade”. *Igualdade* e *isonomia*, independente de classe social, origem ou posição na *polis*, eram suas condições principais. “Essa criação política significou a igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder político” (FERREIRA, 2012, p. 90). Tudo isso criou as condições ideais que permitiram o nascimento da democracia ateniense, em que todos os cidadãos se tornam iguais perante a lei. Lei essa, que fora criada como expressão da sua vontade, graças à instituição do princípio de isonomia. Ainda, conforme Ferreira (2012),

Com a democracia, a vida coletiva é assumida como questão que diz respeito a todos os indivíduos e impõe aos homens a responsabilidade sobre a vida na *polis*. Instaura-se, pois, uma interrogação ilimitada, a busca da verdade à luz da razão. Em face da Filosofia e da democracia, as respostas tradicionais não são suficientes e, por isso, são postas em questão. O que parecia certo e digno de confiança deve ser submetido a uma interrogação da qual nenhuma instituição escapa. A criação da Filosofia e da democracia funda o projeto de autonomia (FERREIRA, 2012, p. 91).

O contexto ideal para o nascimento da Filosofia: uma *polis* cuja característica era autogoverno e auto instituição, e a Filosofia articulada como a busca humana em pensar novas formas institucionais [políticas] – e a recusa das figuras mantenedoras e perpetuadoras, herdadas da tradição. Assim, a Filosofia nasce com a pretensão de

estabelecer, pela atividade autônoma do pensamento humano, as representações verdadeiras (FERREIRA, 2012).

1.2 Filosofia: o que é e para que serve?

A Filosofia nasceu na Grécia Antiga, por volta do século VII e início do século VI a.C. Alguns historiadores creditam a Tales de Mileto o título de primeiro filósofo. Tales buscava entender o mundo por meio de uma cosmologia¹ e, para isso, se distanciou da mitologia e da poesia tradicional de sua época. Foi a primeira tentativa de explicar e interpretar a realidade natural através da razão, do discurso, da palavra, do cálculo. “Dessa forma a Filosofia nasce como conhecimento racional da ordem do mundo ou da natureza” (CHAUÍ, 2003, p. 32). Desde então os questionamentos, pesquisas e estudos em Filosofia têm se ampliado através dos tempos, causando mudanças e transformações no mundo, na natureza e nos seres humanos, tanto no ocidente quanto no oriente.

Ainda sobre a compreensão do que é Filosofia, encontramos em seus primórdios determinados “conceitos” formais que valem a pena serem aqui retomados – por exemplo, Platão, o discípulo de Sócrates. Para Platão, segundo Chauí:

[...] a Filosofia começa com a admiração ou, como escreve seu discípulo Aristóteles, a Filosofia começa com o espanto “... pois os homens começam e começaram sempre a filosofar movidos pelo espanto (...). Aquele que se coloca uma dificuldade e se espanta reconhece sua própria ignorância. (...) De sorte que, se filosofaram, foi para fugir da ignorância” (CHAUÍ, 2003, p. 18).

É a admiração e o espanto que revelam a nossa ignorância diante do desconhecido. Assim, passamos a olhar para o problema de outra forma para, só então, poder superá-lo. Para Saviani (1996), o ponto inicial, isto é, o objeto da Filosofia é o *problema*. Discorre que “aquilo de que trata a Filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os *problemas* que o homem enfrenta no transcurso da sua

¹ Cosmologia (do gr. *kosmos*: mundo, e *logos*, ciência, teoria) Conjunto das teorias científicas que tratam das leis ou das propriedades da matéria em geral ou do universo. Toda cosmologia supõe a possibilidade de um conhecimento do mundo como sistema e de sua expressão num discurso. Por isso, a imagem do sistema do mundo é determinante para toda Filosofia que se pretende sistemática. O postulado de uma totalização do mundo, pelo saber, revela-se indispensável a uma eventual totalização do próprio saber. Cf. JAPPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 57.

existência” (SAVIANI, 1996, p. 10). Porém, não é qualquer problema que nos leva a filosofar. Não se trata de questões do dia a dia com respostas conhecidas de antemão, ou aqueles cujas respostas ainda não foram dadas. Refiro-me a um problema com problematidade, algo que tenha *necessidade* de solução.

Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo "problema", superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematidade: a necessidade. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema.

Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 1996, p. 14).

Na busca por uma definição do que é a Filosofia, encontraremos várias respostas que podem desmotivar, de certa forma, o aprendizado inicial dos alunos – do ensino fundamental ou médio. Alvos de uma Filosofia fast food, os alunos querem respostas prontas, rápidas e definidoras, justamente o que a Filosofia busca desconstruir.

Em minhas aulas, gosto de trabalhar com a definição do filósofo e pensador Enrique Dussel, que aponta para uma Filosofia que busca compreender o mundo por meio do olhar do oprimido, do explorado, e vislumbra a sua libertação. Uma Filosofia da Libertação.

Sem querer me arrogar o direito de representar um movimento amplo, a Filosofia da Libertação, que eu proponho em prática desde 1969, toma como ponto de partida uma realidade regional própria: a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo dependente, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma Filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias; a existência de tipos de opressão que estão a exigir não apenas uma Filosofia da “liberdade”, mas uma Filosofia da “libertação”(em forma de ação, em forma de práxis, cujo ponto de partida é a opressão e cuja meta a atingir é a libertação) (DUSSEL, 1995, p. 45-46).

Para Dussel (1995), a Filosofia deve partir da sua realidade local, suas necessidades, e, por intermédio dos saberes do seu povo, fazer uma nova e inovadora leitura filosófica sobre sua existência. Uma Filosofia que em sua *práxis* não usa apenas palavras, mas também a realidade vivida por um povo que busca sua libertação do opressor.

Qualquer definição coerente de filosofia, segundo Chauí (2003), deve passar necessariamente por uma atitude crítica – algo fundamental na filosofia. Para se chegar a ela, a primeira atitude filosófica tomada deve ser uma atitude negativa, ou seja, julgar os fatos e as ideias do dia a dia sem “pré-conceitos” ou “pré-juízos”. E, ainda, não nos deixarmos influenciar por crenças de verdade ou mentira, incrustadas em nosso pensamento.

O segundo movimento é a atitude positiva; quando se levantam interrogações sobre o que são as coisas, os fatos, as ideias etc.: *o que é? por que é? como é?* Perguntas fundamentais que não podem faltar no exercício filosófico e sua busca por respostas. Portanto, “a face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de atitude crítica” (CHAUI, 2003, p. 18).

Na obra *Como ensinar Filosofia? O desafio do filósofo-educador*. Abdalla (2009a) trabalha a atitude crítica e reflexiva. O autor apresenta uma análise atual da Filosofia, seu papel no mundo e, principalmente, o que ela representa como disciplina na escola. Procura, também, demonstrar que a Filosofia não deve ser ensinada na educação básica como uma concepção “museológica” ou uma concepção “esotérica”, pois ambas trazem um olhar discriminatório sobre a Filosofia. Para Abdalla (2009a), o ensino da Filosofia deve conduzir o aluno à reflexão e à análise crítica da atualidade.

No entanto, Abdalla (2009a) vê com preocupação o fato de que a abordagem “museológica” e “esotérica” do ensino da disciplina tem se tornado quase uma norma na sala de aula. Tratar a Filosofia como concepção “museológica” é resumi-la à história do pensamento dos filósofos antigos [ou clássicos]; isso corresponde à mera transmissão de ideias e não ao exercício crítico-reflexivo, como propõe a Filosofia. O estudo e ensino da Filosofia tem por característica um saber sempre em movimento. Portanto, pode-se afirmar que o ensino só avançou porque alguém ousou discordar do que outros pensadores haviam proposto (ABDALLA, 2009a).

Para essa concepção, todos os conteúdos da Filosofia já estão prontos e podem ser encontrados nos livros clássicos dos filósofos que ganharam renome mundial em função de suas obras. A tarefa de quem estuda Filosofia na atualidade seria apenas a de organizar, compreender, conservar e expor as peças históricas, ou seja, as obras clássicas dos autores que compõem o acervo da história da Filosofia (ABDALLA, 2009a, p. 12).

É preciso desconstruir a concepção “esotérica” presente no ensino de Filosofia, que a trata como um saber possível apenas aos iniciados – um pequeno

grupo de eleitos que detêm a chave da interpretação que os demais membros da sociedade não possuem. Para Abdalla (2009a) todos os campos do saber humano, de certa forma, possuem alguma característica de esotérico, e “a dimensão esotérica é essencial para os trabalhos internos da comunidade de especialistas, pois agiliza a comunicação e possibilita uma maior precisão dos conceitos na linguagem especializada” (p. 14).

Cabe ao professor simplificar o conteúdo ao passá-lo para seus alunos, de forma que a linguagem seja acessível à compreensão e ao entendimento de todos. Caso contrário o ensino não teria validade, e confirmaria o preconceito em voga sobre a disciplina de que ela trabalha “apenas com conceitos abstratos e sem vinculação com o mundo vivido e com questões incompreensíveis ao cidadão comum” (ABDALLA, 2009a, p. 15).

Compreender a Filosofia de forma esotérica pode atribuir a ela um caráter de “doutrinação”, pois não fornece aos alunos uma criticidade suficiente para questionar e compreender sua elaboração e construção. O que aparece aos alunos são “verdades” prontas e abstratas com frases de efeito sem nenhuma compreensão e vinculação com a vivência deles.

De forma prática, e aplicando-a à realidade escolar, os conteúdos da disciplina Filosofia não são os grandes ícones da Filosofia [ou sua dimensão esotérica], mas o mundo e sua realidade que tanto o estudante quanto o educador experimentam e se relacionam no seu cotidiano. Por isso, ambas devem se satisfazer com o fenômeno imediato e buscar na Filosofia respostas através da reflexão crítica. “Ser crítico significa não aceitar como verdade final o simples aparecer das coisas ou a forma como elas são apresentadas, seja no discurso cotidiano, nos meios de comunicação ou na elaboração das ciências” (ABDALLA, 2009a, p. 20).

A partir dos elementos que apresentei, é possível chegar à conclusão de que o ensino da Filosofia é uma tarefa complexa. O filósofo-educador não deve ficar restrito à sua disciplina; é preciso que ele vá além dos saberes específicos da Filosofia, que trabalhe com a interdisciplinaridade² e a transdisciplinaridade³, e

² A interdisciplinaridade é uma forma de ensino, e ocorre quando se relacionam os conteúdos de diferentes disciplinas, para estudar um tema com o objetivo de capacitar o aluno, e aplicar os conhecimentos específicos de cada área na análise e verificação desse tema. Cf.

transite com propriedade entre outras áreas do conhecimento e da ação. Além disso, como já dissemos, o filósofo-educador precisa dominar os conceitos filosóficos e transformá-los em linguagem compreensível aos não “iluminados”, pois:

O acervo da História da Filosofia, composto pelas obras de diversos pensadores, serve como suporte para auxiliar a busca por fundamentos de elementos da realidade que já foram objetos de reflexão. Ainda que se busque originalidade e autonomia de pensamento, não se pode também “inventar a roda” em Filosofia e ignorar o apoio fornecido pelas obras clássicas ou por autores contemporâneos que nos auxiliam a fundamentar a realidade que queremos compreender filosoficamente (ABDALLA, 2009a, p. 23).

O que se pretende não é inventar a roda, mas, a partir do que já foi pensado e vivenciado, buscar respostas para a atual realidade educacional e assim transformá-la – daí a importância dos clássicos. Em suma, a filosofia auxilia o aluno na resolução de *problemas* que, como dito, não são problemas quaisquer. Um problema real, “com problematidade”, como demonstrou Saviani (1996). Ela – a filosofia – deve buscar compreender a realidade do mundo a partir da perspectiva do oprimido, do explorado que luta por sua libertação diante da dominação (Dussel, 2007).

Em meu caso, aposto em uma filosofia que busque o livre exercício da democracia e da autonomia do estudante, tendo em vista o pensamento crítico e seu protagonismo, seja no campo social, cultural e/ou político. Por esta razão a disciplina de Filosofia está intimamente relacionada ao aprendizado e consequentemente ao conhecimento dos alunos.

É o que buscou fazer o município de Cariacica/ES, com o processo de implantação da Filosofia na rede municipal de ensino em sua busca por uma educação cidadã e democrática que inovou o ensino no país com a inserção da Filosofia no Ensino Fundamental na rede pública. Este é o tema que será discutido a seguir.

<https://canaldoensino.com.br/blog/interdisciplinaridade-o-que-e-conceitos-e-como-aplicar-na-educacao>. Acesso em 16 de mar. 2021.

³ Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas. <https://www.educabrasil.com.br/transdisciplinaridade/>. Acesso em 16 de mar. 2021.

1.3 O ensino de Filosofia na rede pública de Cariacica/ES

Através da resolução nº 007/2011, no Art. 50 o município de Cariacica/ES, instituiu como base para a formação do estudante do ensino Fundamental a Educação Cidadã (CARIACICA, 2011). O objetivo principal foi criar um sistema mais democrático que possibilitasse maior participação da comunidade escolar nas decisões. Ou seja, tornar o sistema mais democrático para promover o efetivo exercício da cidadania. Foi com esse intuito que o município de Cariacica/ES, no ano de 2006, implantou de forma experimental a Filosofia no ensino Fundamental na rede municipal de educação, juntamente com a disciplina de Ciências Sociais – a esse grupo deu-se o nome de “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” (CARIACICA, 2009).

A administração do município chegou a realizar concurso com profissionais habilitados nas duas áreas de conhecimento. O projeto começou a ser executado no ano letivo de 2006, com um grupo de trabalho formado por seis professores de cada área, cujo objetivo era inserir as áreas de Filosofia e Ciências Sociais na educação pública municipal.

O grupo experimental funcionou durante três anos, período em que foram realizados estudos, observações, relatórios e pesquisas. Além disso, a equipe coletou *in loco* dados dos alunos, da comunidade escolar e seu entorno. Para Gavi (2018), a experiência “permitiu definir os campos empíricos e dos sujeitos informantes, bem como alcançar um esboço do projeto” (p. 24). Foram definidas três categorias principais a serem trabalhadas pelas “Práticas” ao longo dos anos; são elas: identidade, autonomia/alienação e papel social da escola.

De posse dos dados coletados e das análises dos estudos, o grupo passou a traçar um perfil do educador. Desta maneira, foi elaborado o perfil do professor-mediador, profissional apto a trabalhar com a modalidade de projetos. Seu ensino deveria ter por base a dialética, misturando teoria e prática “como um dos instrumentos necessários à sua práxis que ao invés de impor verdades, as problematize” (GAVI, 2018, pg.27). O professor-mediador precisa ser capaz de ouvir os alunos e de valorizar o diálogo, sabendo que o conhecimento é produzido pela interação professor-aluno – portanto, uma via de mão dupla (GAVI, 2018).

O professor-mediador das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” também precisa ser um educador voltado para a pesquisa e seu conhecimento não deve se

restringir à sua área específica de ensino, mais um conhecimento que vai além, “possibilitando uma leitura consciente da realidade política, econômica, social e cultural de onde atua” (GAVI, 2018, p. 27).

Enquanto se relacionam, os sujeitos produzem conhecimento através da interação. O conhecimento, é um ato de criação do ser humano; por isso, uma simples curiosidade pode se tornar o elemento base para um conceito filosófico transformador. Por sua vez, o professor pesquisador, segundo Gavi (2018),

[...] é aquele que imprime no seu fazer pedagógico as atitudes de indagação e busca em que o conhecimento não é apreendido como uma verdade absoluta, mas como ato de criação em que se constrói com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A partir disso, o objeto de pesquisa do professor-pesquisador é a realidade que está dada e ele teoriza a partir dessa realidade (CARIACICA, 2006 apud GAVI, 2018, p. 27).

A forma de ensino adotada pelo professor pesquisador também tem por objetivo estimular no estudante o protagonismo social, identitário e fomentar a compreensão crítica da realidade. Assim, na busca por seu desenvolvimento, as Práticas de Filosofia e Ciências Sociais respaldam-se em princípios da Filosofia dialética (CARIACICA, 2009).

Ao adotar como referência as experiências, faz-se possível ao professor produzir conhecimento de forma dialógica – é o que mostra o Documento de Consolidação das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais no Ensino Fundamental. “A dialética como uma das lógicas do pensamento, tem por característica a produção de significado e constante ressignificação da realidade” (CARIACICA, 2009, p. 9). Dessa maneira o método dialético é a base para o aprendizado dos alunos e a ressignificação da realidade enquanto apresentada. Segundo Gavi (2018),

[...] essas práticas só se tornaram possíveis, para o grupo de professores, por meio de **um método dialético** que, utilizando-se de projetos que permitem procedimentos dinâmicos partindo sempre de um problema surgido na própria realidade escolar. Desse modo, a metodologia proposta é desenvolvida por meio da criação de projetos que devem ter como estrutura básica três etapas: **a problematização, o desenvolvimento e a síntese/conclusão** (GAVI, 2018, p. 28).

Em agosto de 2006, a Câmara Municipal de Cariacica, através da Lei nº 4.505, aprovou a Filosofia e a Ciências Sociais como áreas do conhecimento no Ensino Fundamental. Mais profissionais foram chamados para ampliar o quadro de professores; porém, o número ainda era reduzido para o atendimento a toda a rede

(CARIACICA, 2007). No dia 12 de agosto de 2016 foi publicada a Resolução do Conselho Municipal de Educação inserindo na rede pública de ensino a Filosofia e as Ciências Sociais na organização curricular excluindo, no entanto, estas duas áreas do conhecimento da educação infantil, contemplando somente o Ensino Fundamental I e II (BARREIRA, 2019).

As Diretrizes Curriculares do município de Cariacica instituem a Filosofia como um saber transversal e interdisciplinar, já que não é uma disciplina propriamente dita, e sim uma prática, perpassando e inovando o currículo tradicional proporcionando aos alunos uma nova possibilidade de conhecimento. Transversalidade e interdisciplinaridade: é justamente esse o caminho que as Práticas de Filosofia e Ciências sociais buscam aplicar numa tentativa de inovar seu modelo de ensino no município de Cariacica – ES.

Desse modo, se instituem fora daquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”, uma vez que não se caracteriza como mais uma disciplina, mas como uma prática que utiliza os *saberes* da Filosofia e das Ciências Sociais de modo transversal e interdisciplinar para atingir além do segmento aluno, também o segmento família e comunidade e articular ações e *projetos* no âmbito da escola e comunidade escolar (CARIACICA, 2012, p. 107, grifo meu).

Saberes estes também apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁴ ao fazer referência à transversalidade e seu questionamento, à compartimentação das disciplinas nas unidades educacionais,

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1997, p. 29-30).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 /1996, em seu Artigo 36, inciso III do § 1º, menciona que o aluno ao final do ensino médio deve ter o conhecimento em filosofia necessário para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Porém, qual Filosofia deve ser ensinada?

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada à luz do que dizem os PCNs, seu uso é obrigatório em todos os currículos da educação básica no país. No entanto os PCNs continuam tendo validade, mas apenas como documentos orientadores.

A resposta de cada professor de Filosofia à pergunta “que Filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica (BRASIL, 2006).

Partindo da LDB, a noção de cidadania está ligada ao tipo de Filosofia que o professor ensina. Por isso, não há um conceito único, nem um ponto de partida fixo, “tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão” (BRASIL, 2006).

Dentre as inúmeras contribuições que a Filosofia pode dar para a formação cidadã do educando em consonância com os PCN’s, no Artigo 2º da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, reportando-nos aos valores apresentados na Lei nº 9.394, podemos citar: direitos e deveres do cidadão, respeito à ordem democrática, tolerância recíproca; e, também, no Artigo 3º a política de igualdade, o protagonismo, além do regime democrático e republicano, dentre outros (BRASIL, 2006). Entretanto, não podemos esquecer o caráter neoliberal dos PCN’s e da nova BNCC na formação dos alunos. Analiso que o objetivo dessa formação é garantir a mão de obra barata para alimentar o mercado de trabalho.

Ao professor de Filosofia cabe buscar alternativas, caminhos diversos, encontrar as brechas do sistema na tentativa de transformar a realidade concreta desses alunos. Tenho a plena convicção de que a Filosofia vai além de apenas ser um instrumento voltado para a formação do aluno para o exercício da cidadania e mão de obra especializada para o mercado de trabalho, como é detalhado no trecho a seguir:

Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante acender a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de **leitura**, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania (BRASIL, 2006, pp. 30-31. Grifo meu).

A pergunta que deve ser feita é: *que tipo de leitura específica é essa?* Uma leitura que desenvolva a capacidade de análise crítica e reflexiva do aluno pode também ser desenvolvida por outras disciplinas como História ou Língua Portuguesa, por exemplo; mas o que difere então a Filosofia dessas disciplinas? Seu “olhar especificamente filosófico” sua marca de conteúdo e método filosófico, ou

seja, sua identidade. E, para isso, o aluno deverá ter o mínimo de conhecimento da tradição filosófica “o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles” (BRASIL, 2006, p. 31). Portanto, um papel que somente cabe à Filosofia.

1.4 Perspectivas atuais para o ensino de Filosofia: reforma do Ensino Médio e BNCC

Para melhor entendimento das questões levantadas nesta dissertação sobre o ensino de Filosofia, é necessário evidenciar duas grandes alterações ocorridas na educação básica nos últimos anos no Brasil. A primeira, chamada de Reforma do Ensino Médio (a Lei nº 13.415/17) e a segunda, mais conhecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas com profundo impacto no ensino e na formação do aluno.

Aprovada no governo Michel Temer, em 2017, a Lei nº 13.415/17 conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, faz alterações consideráveis na educação do país. Dentre elas, está a retirada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia dos currículos escolares. Essa lei determina que os conteúdos filosóficos necessariamente, não precisam de um lugar específico nos componentes curriculares. Outra reforma que faz alterações profundas na educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida como BNCC.

As duas reformas fazem ataque explícito à disciplina de Filosofia e, conseqüentemente, ao pensamento reflexivo. Representam um retrocesso ao ensino da disciplina, excluindo ou flexibilizando sua permanência no currículo educacional. É o que apontam Fávero, Centenaro e Santos (2020) em relação à Lei nº 13.415/17 e a BNCC, acerca da necessidade de defesa da Filosofia e a sua permanência no ensino “como prerrogativa para manter ativo o pensamento crítico, considerado imprescindível para o fortalecimento das sociedades democráticas” (p. 3).

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2018. Neste documento, a Filosofia volta ao currículo como ensino transversal na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018). No entanto, são suprimidos os componentes curriculares e inseridas seis competências específicas com suas habilidades; dessa forma, se pretende contemplar todo campo do conhecimento e da formação do aluno. O Artigo 35, § 3º, da BNCC determina o ensino de língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio.

A filosofia, por sua vez, é elencada no documento como uma disciplina não obrigatória, ficando à critério de cada sistema de ensino aplicá-la. Pode ainda, se for o caso, ser inserida no itinerário escolhido pelos próprios estudantes, como podemos observar na citação a seguir:

Como é possível observar, não há explicitamente nenhuma proibição com relação ao ensino de Filosofia, porém, a não obrigatoriedade, em uma conjuntura educativa ainda fortemente pautada no ensino disciplinar, abre vários precedentes para a flexibilização / exclusão da Filosofia no ensino médio, a qual os indicativos postulados anteriormente indicam um rápido percurso (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 4).

O que fica explícito no uso do termo flexibilização é uma perda, um prejuízo para a disciplina de filosofia. Perda que ocorre não apenas para a Filosofia, mas para os componentes curriculares de Ciências Humanas dos ensinos fundamental e médio. Uma vez que a Filosofia não é mais obrigatória, ela poderá ser ofertada ou não pelos sistemas de ensino público e privado, dada a obrigatoriedade de oferta de práticas ou de estudos.

É importante ressaltar que as escolas também podem criar projetos “formativos de ciências humanas e sociais aplicadas, entretanto, eles são optativos, ou seja, o aluno pode escolher não cursar um itinerário de humanas, por exemplo” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 5). Face ao exposto, é inegável que a flexibilização do ensino de Filosofia representa uma deterioração na educação do país.

Tal fato acentua a grande perda no campo das humanidades, pois uma gama de “conteúdos, práticas e abordagens ligadas à Filosofia deixarão de compor a formação básica dos estudantes brasileiros”. Consequentemente, essa situação fere o Art. 205 da Constituição Federal, que ressalta que a educação deve ter como meta o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988)⁵, bem como fomentar um pensamento crítico e reflexivo.

Analiso a flexibilização no currículo como uma atitude proposital portanto, com nítida seleção por disciplinas mais “úteis”, em que se busca formar no aluno habilidades e competências para o mercado de trabalho – seja ele formal ou informal

⁵ Art. 205 da Constituição do Brasil, 1988, capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 de mar. 2021.

–, desde que gere renda. “As disciplinas consideradas ‘demasiado teóricas’ devem, segundo a ótica dos reformadores, ceder espaço às competências e habilidades práticas em vista de adequação imediata ao mundo do trabalho” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 6).

A BNCC tem em destaque a sua predição ao currículo por competências; dessa forma, toda estrutura da educação básica permanece em consonância com a ideia de desenvolvimento de competências e habilidades. Reitero que, ao final, o que se pretende é viabilizar uma educação voltada para a eficiência e a produtividade, justamente o que prega o mercado capitalista – que utiliza a escola como seu laboratório de formação.

Os tomadores de decisão, agentes formuladores de políticas educacionais, visam um esforço em matéria de escolarização, e, segundo Laval (2004, p. 24), “pleiteiam, de preferência, um ‘aumento’ desse esforço, com a condição, todavia, de que ele se concentre no saber-fazer e nos saberes úteis, supostamente melhor adaptados aos jovens vindos das classes populares e correspondendo às necessidades das empresas”. Há, então, uma dupla e paradoxal reivindicação: de um lado, o discurso em favor dos investimentos em educação; e, de outro, a favor da redução de conhecimentos considerados inúteis e enfadonhos por não terem ligação evidente com a prática e com os interesses econômicos (LAVAL, 2004 apud FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020. p. 6).

Compreender o que está em curso com a BNCC é fundamental para entender o que acontece na educação com o ensino de Filosofia no Brasil. A redução do currículo da área das humanidades [principalmente a Filosofia, com sua característica construtiva e criativa e um raciocínio crítico e rigoroso] é um duro golpe para uma atividade que incentiva a criticidade e a reflexão do aluno. Atividade que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos estudantes, tanto na sua vida acadêmica quanto profissional. Compreendo que isto é justamente o que o mercado não quer, uma vez que afirma a máxima de que a Filosofia é um conhecimento “inútil” e, dessa forma, está longe dos interesses econômicos.

Meu objetivo com o exposto foi, primeiramente, demonstrar a importância da Filosofia na formação do aluno para que este seja capaz de exercer sua consciência crítica e refletir sobre sua realidade, bem como se organizar em prol dos seus direitos políticos e do exercício da cidadania. Busquei, ainda, elucidar as transformações negativas causadas na vida acadêmica dos estudantes do ensino Fundamental e Médio pelas reformas propostas pela Lei 13.415/17 e pela BNCC.

No capítulo a seguir, apresentarei o Grêmio Estudantil – objeto principal dessa dissertação. Serão tratadas algumas das contribuições do grêmio para a autonomia do educando e para a transformação da realidade escolar e social. Para isso, inicialmente priorizarei discorrer sobre o caminho percorrido pelos grêmios ao longo da sua história no país, suas lutas políticas por mais direitos, justiça e democracia.

2. O Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é uma instância colegiada que representa os discentes de uma escola, pública ou particular. Está respaldado em lei, porém, o seu funcionamento não deve ser fruto de uma exigência burocrática da escola ou de governos, e sim do desejo comum dos alunos. A Lei Federal nº 7398/85, ou Lei do Grêmio Livre⁶, assegura a autonomia dos alunos em torno dos seus interesses educacionais, sociais ou culturais. Assim, enquanto entidade representativa dos estudantes, o grêmio tem como “maior objetivo unir e movimentar os estudantes para a discussão de seus direitos e deveres, debatendo assuntos diversos sobre escola, comunidade e sociedade” (PARANÁ, 2016, p. 23).

2.1 Breve histórico dos Grêmios Estudantis no Brasil

Não é meu propósito apresentar um relato histórico minucioso sobre as entidades estudantis – principalmente o Grêmio Estudantil – mas sim, realizar uma breve análise sobre o tema proposto que subsidiou o meu trabalho de pesquisa no mestrado. O leitor certamente encontrará nos livros de historiadores consagrados material mais detalhado e específico para sua leitura e aprofundamento sobre o período histórico de organização estudantil no Brasil.

A discussão acadêmica sobre Grêmio Estudantil no Brasil é relativamente nova e, por isso, também tem escassa a produção bibliográfica. Tendo em vista minha dificuldade na busca de material para a pesquisa, priorizei o banco de dados da Capes para o levantamento de materiais de referência. Neste repositório encontramos teses e dissertações sobre o tema, além de outras literaturas de autores nacionais. Os autores têm diferentes perspectivas e abordagens sobre os grêmios estudantis e suas investigações foram feitas em tempos e locais diferentes. Cito a seguir alguns autores dos quais tomei como referência para elaboração da dissertação.

Em seu trabalho “*Grêmio Estudantil: Caminhos para a Emancipação*”, Zambon (2018), procurou compreender o funcionamento dos grêmios e seu papel na emancipação do estudante do ensino fundamental. A questão fundamental apresentada foi a de como os alunos têm atuado à frente dos grêmios.

⁶ O leitor poderá ter acesso a Lei do Grêmio Livre na íntegra em: <http://ubes.org.br/gremios/lei-do-gremio-livre/>. Acesso em: 23 de fev. 2021.

Outra referência adotada foi o texto de Martins (2010), “*A voz do estudante na educação pública: Um estudo sobre a participação de jovens por meio do Grêmio Estudantil*”, no qual o autor investigou a participação dos jovens na agremiação e suas experiências dentro e fora da escola. Destaco, ainda, a relevância da pesquisa de Andrade (2019), intitulada “*A construção do Grêmio Estudantil na gestão democrática*” para a redação deste capítulo. Andrade (2019) buscou compreender os aspectos intraescolares que limitam a participação dos estudantes nas instâncias de decisão, dificultando a concretização da política de gestão escolar democrática instituída por lei.

É importante fazer uma consideração sobre o início do período histórico registrado dos grêmios estudantis, principalmente porque vários autores fazem uma diferenciação sobre “grêmios escolares” e “grêmios estudantis”. Optei pela definição feita por Zambon (2018) que afirma:

Denominamos “grêmios escolares” aquelas entidades compostas por estudantes da educação básica, e seus correspondentes níveis de ensino em outros períodos da história do Brasil, criadas e/ou organizadas por iniciativas de professores, diretores ou outros profissionais da educação, com um intuito pedagógico. Já “grêmios estudantis” são entendidos como entidades representativas dos interesses discentes, criadas e/ou organizadas por iniciativa dos próprios estudantes da educação básica e seus correspondentes níveis de ensino em outros períodos da história do Brasil (ZAMBON, 2018, p. 49).

Segundo Zambon (2018), os grêmios estudantis surgiram no início do período republicano (1889 – 1930), inicialmente em escolas públicas no Estado de São Paulo⁷. Longe de ser um movimento de luta e resistência dos alunos, o grêmio era voltado para recreação, esporte, cultura e lazer dos alunos. Sobre isso, vemos em Zambon a seguinte análise:

[...] essas entidades organizavam eventos de cunho literário e musical e publicavam diversos periódicos que eram, inclusive, trocados entre os grêmios. [...] essa prática fazia parte da estratégia de formação dos professores adotada pelo governo paulista, ou seja, a função do grêmio secundarista não era de representatividade do corpo discente (ZAMBON, 2018, p. 50).

A existência desses grêmios era apenas de cunho formativo de futuros professores do primário, além de dar uma ênfase de controle da escola e, conseqüentemente, do próprio governo paulista sobre os alunos. Serra (2010) descreve que, em 1911, na Escola Normal de São Carlos – SP, os grêmios faziam

⁷ Ver mais em: <http://ubes.org.br/memoria/historia/>.

basicamente intercâmbios entre as suas associações. Além disso, havia uma intensa produção jornalística em seus periódicos fazendo com que os alunos se aperfeiçoassem em produções literárias, em outras palavras, o grêmio era utilizado como uma extensão da sala de aula.

Longe de ser um local de discussão e debates formativo político [e de interesse dos discentes], esses grêmios impediam os alunos de desenvolverem sua autonomia e de lutar por uma educação de melhor qualidade. Isso passou a ser um fator de preocupação para os próprios estudantes. Veja o que nos diz Hauer (2015) sobre o grêmio no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro:

Após a fundação do Grêmio Científico e Literário Pedro II, em março de 1931, no CP II-Externato começou a discussão sobre função e papel de uma entidade estudantil entre os estudantes do CP II, sobretudo através dos jornais estudantis. Uma parcela dos estudantes estava preocupada com o fato de os estudantes do Colégio, assim como outros secundaristas, não terem uma entidade que os representasse como categoria e que os defendesse (HAUER, 2015, p. 216)

Por ter um caráter não participativo dos estudantes e por não representar os interesses dos alunos, os primeiros grêmios do ensino secundarista na Primeira República não são enquadrados na atual definição de Grêmio Estudantil.

O aspecto que se destaca é do grêmio como um espaço de formação dos estudantes. Estes, ao participarem de tais entidades discentes, não tinham autonomia para agir e nem tinham o objetivo de representar seus interesses. Por isso, denominamo-las de grêmios escolares. Entretanto, pode-se afirmar que aquelas agremiações foram os embriões dos grêmios estudantis como os entendemos hoje, ou seja, como entidades representativas dos interesses discentes (ZAMBON, 2018, p. 51-52).

Apesar de não ter um caráter de agremiação como a conhecemos na atualidade, essas entidades deram início ao que conhecemos hoje como grêmios estudantis. Ainda que com características diversas de representação da classe secundarista, os grêmios iniciaram um caminho que, anos depois, se concretizaria em lutas políticas, sociais e culturais. A importância deste percurso pode ser enxergada na realização de atos públicos e ações que tomariam as ruas, escolas e universidades de todo país.

Se no início os grêmios eram marcadamente mais uma ferramenta educativa, aos poucos adquiriram uma característica de representatividade dos estudantes. Isto

fica mais claro de se observar durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945)⁸. Neste período, houve intensa produção jornalística realizada pelas entidades estudantis, com foco não apenas no que acontecia dentro da escola. As questões políticas que assolavam o Brasil também chamavam a atenção dos grêmios.

Hauer (2015) destaca o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, como uma referência a este período da história dos grêmios. Na época, o colégio tinha um papel importante na construção do Estado nacional e, por isso, “caracterizou-se por um ensino elitista, comprometido em formar quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração, principalmente pública” (HAUER, 2015, p. 19). Segundo Zambon (2018), os periódicos produzidos no Colégio Pedro II “se constituíram no principal locus de luta política utilizada pelos alunos”. Observa-se que

A imprensa estudantil foi um dos principais instrumentos de mobilização e conscientização dos estudantes do CPII. Desde o final do século XIX, sempre esteve presente a preocupação dos alunos em opinar sobre os problemas nacionais e defender suas ideias (HAUER, 2015, p. 110).

Como mencionei, há poucas referências históricas sobre os grêmios estudantis, principalmente que abranjam o período democrático (1945 – 1964). Os relatos mais pertinentes encontrados sobre o assunto são de Hauer (2015) que, a partir dos periódicos do Colégio Pedro II, em relação ao Estado Getulista, descreve o momento histórico a que me refiro.

Apesar de a maioria dos grêmios de escolas públicas e privadas estarem em funcionamento, algumas entidades deixaram de existir e outras não realizavam mais eventos. Além disso, “com a democratização em curso, os grêmios estudantis se fortaleceram e se engajaram na vida política do país” (HAUER, 2015, p. 197).

Essas mudanças se fortalecem quando, em 11 de agosto de 1937, foi institucionalizada a União Nacional dos Estudantes (UNE), com a publicação do Decreto-Lei nº 4080/38, que marca o momento de sua organização. A grande reivindicação estudantil à época era uma universidade não-elitista, de caráter igualitário e com a garantia de acesso a todos.

⁸ A Era Vargas foi o período de quinze anos da história brasileira que se estendeu de 1930 a 1945 e no qual Getúlio Vargas era o presidente do país.

Apesar de, na época, o objetivo ser apenas a formação de uma entidade de representação dos estudantes, o que se via, na realidade, era uma associação com viés de luta política. Nas palavras de Mendes:

Pela primeira vez articulava-se uma entidade de caráter nacional e, o que é mais importante, com objetivos claramente políticos. Daí para frente, em todos os grandes momentos da vida nacional, os estudantes jamais deixaram de estar presentes pela voz da UNE e, em inúmeras oportunidades, foram uma vanguarda nas grandes lutas do período (MENDES, 1981, p. 10).

Note, porém, que a UNE, enquanto entidade representante política da juventude universitária, só surge realmente quando se separa do órgão apolítico conhecido como Casa do Estudante do Brasil (CEB). A separação se deu em dezembro de 1938, em pleno Estado Novo. Neste período, ocorreram eventos que se destacam na história política e social, como a campanha “o petróleo é nosso” – a luta pela nacionalização do petróleo brasileiro e pela fundação da Petrobrás (MARTINS, 2010, p. 64).

A UNE derivou de um órgão alheio a questões políticas, e surge disposta a transformar e mudar a realidade política do Brasil [interna e externa], como relata Mendes (1981). O II Congresso da UNE realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro contou com a presença de oitenta associações estudantis.

Desde logo, as delegações manifestaram sua intenção de colocar na ordem do dia temas de caráter político e mostrar o quanto os universitários estavam dispostos a discutir e influir nos grandes temas nacionais, Basta passar os olhos nos títulos de algumas das teses trazidas ao Congresso, para perceber tal fato: “Os Estudantes Brasileiros e a Siderurgia”, “Função da Universidade”, “Situação Econômica do Estudante”, “A Mulher Estudante frente ao Problema do Lar”, “Ensino Rural”, “Orientação Universitária”, “Participação Política do Estudante”, entre outras. A maioria destas teses trazia propostas de profundas alterações no panorama econômico e social brasileiro e revelava uma preocupação ativa do movimento estudantil pelos problemas das classes exploradas (MENDES. 1981, pp. 38-39).

Com formação inicial de estudantes universitários e secundaristas, a UNE se organizava enquanto movimento estudantil. Os estudantes, através do Centro Popular de Cultura da UNE (os CPC), realizaram um trabalho revolucionário em relação a temas culturais, contando com a participação de artistas e intelectuais. Reuniam-se para discutir temas como a educação, cultura, problemas sociais, campanhas de cunho nacionalista, conjuntura política etc. No entanto, sua representatividade era mais ligada a estudantes secundaristas e universitários, do que os demais personagens envolvidos.

A necessidade de reunir todos os estudantes em grêmios, fossem de escolas públicas ou privadas, municipais e estaduais, fez surgir outra entidade no ano de 1948. De acordo com Moura (2008),

Com a necessidade de organização e fortalecimento cada vez maior dos estudantes, é criada em 1948 a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, (UBES) que inicialmente passa a representar estudantes de escolas de ensino fundamental e médio e posteriormente os estudantes do ensino técnico, profissionalizante e pré-vestibulares, tendo como objetivo a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade (MOURA, 2008. p. 28).

Sobre esta nova instituição, Hauer (2015), nos diz que a UBES “lutou por melhores condições de estudos para os alunos carentes, reivindicando mais bolsas de ensino, desconto no material didático, meio ingresso em eventos culturais e foi para as ruas, na década de 1950” (HAUER, 2015, p. 93). Assim, os grêmios estudantis passaram a ser organizados pela UBES.

Na organização da UBES, se encontra as Uniões Estaduais Secundaristas, que desempenha o papel de representar os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico de cada estado, como também a UMES – União Municipal dos Estudantes Secundaristas – desenvolvendo a mesma função das Uniões Estaduais em nível municipal. É na organização da UBES que se encontra o Grêmio Estudantil (ANDRADE, 2019, p. 50).

É importante destacar que o surgimento da UBES se dá devido à falta de espaço dentro da UNE para a atuação de estudantes secundaristas. Isso porque a UNE era uma organização voltada mais às questões universitárias. Com vias a promover discussões voltadas para a realidade dos secundaristas, a entidade recebeu primeiramente o nome de União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES) – durante o 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas na Casa dos Estudantes em 25 de julho de 1948, no Rio de Janeiro. Foi em seu segundo congresso, realizado em 1949, que passou a se chamar União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Em suma: o movimento estudantil no ensino superior tem a UNE como órgão máximo de representatividade, seja nos Diretórios acadêmicos ou nos Centros Acadêmicos Universitários. A UBES, por sua vez, destaca-se no nível secundário como representante dos estudantes no país. Sua principal bandeira é a defesa dos interesses dos estudantes e a livre manifestação de sua opinião, no ensino fundamental, médio ou técnico. Dentro da organização da UBES se encontra a UES representante dos estudantes nos Estados e a UMES desenvolvendo suas atividades a nível municipal. É dentro desta organização que encontramos os

grêmios estudantis atuando para representação dos estudantes da escola (ANDRADE, 2019).

Com um grêmio atuante nas instituições de ensino e nas ruas do país e “apesar de todo este trabalho, O CPC da UNE teve suas atividades encerradas em 1964, devido à situação política instalada com a *ditadura militar*⁹ da década de 60 do século passado” (MOURA, 2008, p. 29. Grifo meu). Sobre este assunto, tratarei mais adiante.

Outros movimentos de expressiva atuação entre as décadas de 1930 a 1964 foram a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC), que tinham laços com a Ação Católica (AC) – movimento organizado pela Igreja. A Ação Católica era composta pelas seguintes organizações de juventude: JAC; JEC; JIC; JOC, e JUC. Cada uma delas atuava em frentes diferentes, porém, eram ligadas a paróquias locais a partir da inserção de jovens e de suas famílias (DI GREGÓRIO, 2011, p.109).

A JAC atuava junto a questões voltadas à agricultura, a JEC mais ligada a juventude estudantil secundarista, a JIC tinha sua atuação com os setores independentes seu campo era mais variado, a JOC com a juventude operária, mas era a JUC que concentrava o maior número de jovens atuantes. A JUC, por sua vez, teve papel crucial nas lutas sociais da época. O sonho era eliminar a miséria e as injustiças sociais, promovendo vida digna aos mais pobres (DI GREGÓRIO, 2011, p. *Idem*).

Os estudantes, em sua maioria, eram de colégios religiosos e o foco do movimento não era de ação política, mas de integração da vida social (MOURA, 2008). Sobre as ações da AC, dispomos das seguintes informações:

A AC tinha uma proposta de trabalho que não era especificamente de ação política, mas de atuação, de integração à vida social. O seu objetivo era cristão e de conscientização, que iria redundar em um alto nível de politização, pois, à medida que se vai tomando conhecimento das questões a nível de colégio vai se percebendo as questões do colégio, nas cidades, no Estado, no Brasil (PESCUNA, 1990 apud MOURA, 2008, p. 53).

A AC buscava a integração social dos alunos através de temas ligados à religião; no entanto, devido ao nível de politização e criticidade dos alunos e da

⁹ No dia 31 de março de 1964 o Rio de Janeiro foi invadido por tanques de guerra do Exército, onde estava o presidente João Goulart - popularmente conhecido como Jango. O presidente Jango foi deposto de seu cargo e partiu para o exílio no Uruguai e uma junta militar assume o poder do Brasil. Em 15 de abril, o general Castello Branco tomou posse, tornando-se o primeiro militar a governar o país, este período entra para História como ditadura militar, que vai durar até 1985.

realidade do país, estes temas acabaram conduzindo a questões políticas e sociais (MOURA, 2008). Nos anos de 1950, a JUC experimentou uma guinada política capitulando novos apoios na luta coletiva e junto a UNE lutou pela Reforma Universitária e uma educação de qualidade tanto no ensino secundário quanto superior. Tudo isso acompanhado por certa vigilância da Igreja, que não via com bons olhos esta forma de atuação. O rompimento com a igreja se mostrava iminente, como relata Di Gregório (2011),

Considera-se que um dos motivos que levou a resignificação do processo identitário da JUC, no início da década de 1960, foi o avanço no seu ideário no movimento e o contato com pessoas de outros movimentos trabalhistas e comunistas, isso porque na medida em que avançavam ideologicamente, já não podiam se manter nas ações católicas, pois viam na luta a possibilidade de frutificar ações políticas e culturais inovadoras e diversificadas, aproximando a política da cultura e da vida cotidiana, buscando colocar a imaginação na luta contra o poder de grupos totalitários. As crescentes reivindicações de trabalhadores como camponeses, operários, estudantes e militares de baixa patente levaram ao movimento de politização que ameaçava a ordem estabelecida (DI GREGÓRIO, 2011, p. 117-118).

Com a formação de novas lideranças, o ideário da JUC se ampliou e novas ações para a luta foram estabelecidas. Seu caráter político e social atraía, assim, mais jovens e se afastava cada vez mais do imobilismo do clero. Em decorrência de posições ligadas a questões políticas e do conflito com o clero conservador e burocrata da época, essas instituições passaram por uma radicalização política – sendo conhecidas em muitos casos como um catolicismo de esquerda ou uma esquerda cristã (MENDES, 1981).

Para Di Gregório (2011, p. 129) “a JUC foi, sem dúvida, um movimento social de relevância, pois desenvolveu ações, criou autonomia diante de uma instituição poderosa como a Igreja Católica”. Lutou pelas causas sociais, pelos direitos humanos e pela democracia. Com sua identidade cristã e estudantil, sofreu transformações ao longo do tempo e instaurou uma nova *práxis* para além dos muros da igreja.

As entidades ligadas a AC sofreram perseguições da própria Igreja e dos governos militares. No entanto, quem mais sofreu neste processo foram os estudantes ligados as escolas estaduais e municipais, mais especificamente as escolas de ensino Fundamental e Médio, o funcionamento dos grêmios estudantis sofreu inúmeras intervenções políticas, sobretudo durante a ditadura militar (1964-1985). Segundo Carlos (2006), as escolas secundaristas, marcadas por ações

políticas que impactaram o cenário nacional, foram as que mais sofreram com as repressões.

Após 1964, os grupos que compunham a AC (Ação Católica) foram desativados. A Lei Federal nº 4464/64, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, criou as seguintes entidades: o Diretório Nacional dos Estudantes para substituir a UNE (União Nacional dos Estudantes); os Diretórios Estaduais para o lugar das Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs); e, os diretórios acadêmicos, que faziam as vezes dos centros acadêmicos e grêmios. A UNE e as UEEs tornaram-se ilegais pelo Decreto-Lei nº 228/1967, mas foi o Decreto-Lei nº 477/1969, diretamente derivado do AI-5, que marcou todo um período de repressão e controle sobre a vida acadêmica (CARLOS, 2006, p. 29).

Zambon (2018) faz a seguinte abordagem sobre a Lei Suplicy Lacerda¹⁰:

Em relação à legislação no período da Ditadura Militar, a instituição da Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 (Lei Suplicy Lacerda) foi um duro golpe na organização dos grêmios estudantis de todo o país. Em seu artigo 14, as entidades estudantis (sejam de nível superior ou secundário) estavam vedadas do direito de manifestação. Além disso, restringia a autonomia dos grêmios secundaristas ao estabelecer, em seu artigo 18, sua submissão ao regimento escolar (ZAMBON, 2018, p. 55).

A Lei Suplicy Lacerda, que leva o nome do então Ministro da Educação e Cultura, determinou a extinção de toda e qualquer agremiação estudantil, além de suspender o processo eleitoral acadêmico. “Por ironia, esta Lei acabou sendo um motivo de luta que propiciou o início da reorganização dos estudantes” (MENDES, 1981, p. 76), como veremos mais adiante.

Já na década de 1971, durante o mandato do então presidente Emílio Garrastazu Médici, o Decreto Federal nº 68.065/1971 instituiu o Centro Cívico Escolar. O funcionamento deste centro deveria ocorrer sob a direção de um orientador escolhido pelo diretor da escola, porém, as decisões eram centralizadas geralmente ao próprio diretor. As atividades eram restritas ao contexto da escola e da comunidade ao redor por meio de uma formação em Educação Moral e Cívica, que visava a formação do caráter do aluno. Nessa época, os grêmios foram totalmente controlados e impedidos de exercerem seu papel político, sua existência era puramente formal, ou seja, existiam praticamente no papel. Por isso,

¹⁰ Cf.: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-suplicy>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

[...] é possível concluir que as ações do governo durante o Regime Militar conseguiram desmobilizar os grêmios estudantis nas escolas de 1º e 2º graus. O movimento estudantil secundarista também se manteve enfraquecido, voltando a se estruturar somente na década de 1980. Esse fato representou um grande retrocesso na construção de grêmios secundaristas autônomos e capazes de conduzir, dentro dos limites da nossa atual sociedade, as rédeas da história de tais agremiações (ZAMBON, 2018, p. 55).

O período da ditadura foi extremamente conturbado no país, haja vista a violenta repressão aos movimentos estudantis, culturais e sociais que objetivavam uma redemocratização. Assim, com a Lei da Anistia, sancionada pelo general João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, foi iniciado um período de reabertura política no país. Um marco deste período foi a permissão de retorno de vários exilados ao país [estes, em sua maioria, vinculados à vida cultural].

A Lei da Anistia foi promulgada e seu objetivo foi reparar os abusos cometidos durante a ditadura. Os movimentos estudantil e sindical, juntamente com a OAB, a Igreja e várias organizações populares, do campo e da cidade, marcharam pelas ruas do país com inúmeras manifestações até a sua aprovação. O principal compromisso desta lei foi reconduzir o Brasil aos caminhos da democracia e da liberdade de expressão.

Em 1979, mesmo ainda condenada à ilegalidade pelo regime militar, a UNE realizou o seu 31º Congresso em Salvador-BA, na tentativa de reconstrução das entidades representativas dos estudantes, conforme descrito por Moura (2008):

A partir de 1979, apesar de ainda se encontrarem na ilegalidade, os estudantes, tanto secundaristas quanto universitários, iniciam um processo de reconstrução das entidades estudantis. Neste sentido, um dos principais acontecimentos desse período se dá com a realização do 31º Congresso da UNE em Salvador – BA, que a princípio teria um departamento que atenderia às demandas dos estudantes secundaristas. Como a prioridade era a ampliação, organização e avanço do movimento, os estudantes secundaristas se recusaram a participar deste departamento, elaborando um manifesto que defendia a reconstrução da UBES, ocorrida em 1981, na cidade de Curitiba – PR (MOURA, 2008, p. 41).

Com o fim da Lei Federal nº 6680, em 1979, foi reconhecido novamente à UNE o seu direito de exercer suas atividades enquanto entidade representativa dos estudantes secundaristas (POERNER, 2004). Assim, a UNE deixou de ser uma entidade que atuava na ilegalidade.

Menos de dois meses antes da eleição, o Congresso Nacional havia aprovado o projeto de lei do Executivo que revogava os Decretos-leis 228 e 477, legalizando uma situação de fato, pois ambos já haviam caducado com a extinção do AI-5. A nova lei, de nº 6.680, que regulamentava a representação estudantil nos órgãos colegiados das instituições de ensino

superior, reconhecia os diretórios centrais no âmbito universitário e os diretórios acadêmicos no de escolas ou faculdades. Ficavam igualmente anulados os artigos 38 e 39 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que também impediam a organização estudantil (POERNER, 2004, p. 291).

A aprovação da Lei nº 6.680 representou um avanço, porém, ainda conservava traços de retrocessos que necessitavam ser retirados. Permaneciam alguns impedimentos para que as entidades estudantis pudessem ter o pleno exercício dos seus direitos enquanto órgão de representação. No texto da lei constava a afirmação de que os grêmios estariam norteados de ideais cívicos, culturais e esportivos; além de desconsiderar a formação política dos estudantes (BOUTIN, 2016) – algo caro demais às agremiações.

Pode-se observar outro avanço na tentativa de assegurar os direitos de atuação dos grêmios estudantis pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Especialmente “no artigo nº 53 do inciso IV, institui aos jovens o direito de organização em entidades estudantis” (BRASIL, 1990 apud BOUTIN, 2016, p. 65).

Andrade (2019), também cita a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em especial o seu artigo 3º:

[...] apresenta os princípios que norteiam o ensino que dentre eles são: igualdade de condições de acesso e permanência nas instituições de ensino, liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, respeito ao pluralismo de ideias e a liberdade e uma gestão democrática e considerações como a diversidade étnico-racial (ANDRADE, 2019, p. 50).

Moura (2008) nos relata que os estudantes participaram maciçamente na elaboração e construção da nova Constituição Federal em 1988, sobretudo nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Protagonismo e resiliência foram termos recorrentes em toda literatura sobre grêmios neste período. A partir dos anos 2000, o Grêmio Estudantil ganhou novos formatos e novas definições na escola, com ênfase no protagonismo dos alunos e na prática da resiliência frente aos problemas vividos na escola e na comunidade. É o que aponta Andrade (2019):

Um grêmio pode não apenas cuidar de atividades recreativas e culturais como também lutar pela melhoria do ensino no espaço escolar e participar de lutas gerais que saiam dos muros da escola. Com a atuação do jovem nas lutas sociais se torna um protagonista nesse cenário como sendo um sujeito dos direitos. O grêmio pode ser considerado como um espaço que efetiva a possibilidade dos jovens em exercitar suas experiências na participação e atuação no coletivo, em encontros e reuniões em resolução

de problemas, e soluções criando um espaço fértil para a participação social mais ampla (ANDRADE, 2019, p. 51).

Em 5 de agosto de 2013 foi editado o Estatuto da Juventude, por meio da Lei nº 12.852, cujos princípios são: a autonomia e emancipação dos jovens além da participação social e política. Os jovens, atualmente, têm reconhecimento e direitos universais e o Estado e a sociedade devem promover a participação deles na tomada de decisões reconhecendo como um direito fundamental a sua participação (ANDRADE, 2019).

Nota-se que minha descrição resumida da história dos movimentos das entidades estudantis e, mais precisamente, dos grêmios, demonstra sua direta ligação à história política brasileira. A história dos grêmios é permeada ora por momentos de liberdade, ora por momentos de repressão.

Os grêmios estudantis tiveram [e têm] um importante papel na formação dos jovens, especialmente no que se refere à “dupla mão” escuta e fala. A partir da abertura do espaço de escuta e fala, tem início um processo democrático de reivindicação de direitos a partir da inclusão do discente no processo de gestão escolar. Este processo se estende ao espaço social e, portanto, extrapola os muros das instituições escolares.

Mesmo com percalços, a trajetória histórica dos grêmios estudantis possibilitou a criação de outras entidades estudantis e juvenis (UNE, UBES, AC, JEC). Ainda que em alguns momentos sua atuação ocorra de maneira tímida, essas entidades representativas permitiram e permitem a consolidação de uma prática democrática na sociedade civil.

2.2 Grêmios Estudantis na atualidade: alguns apontamentos

Como expus anteriormente, são poucos os estudos realizados sobre os grêmios estudantis no Brasil. Tais estudos não dão conta de mensurar os vários aspectos encontrados nas escolas de um país com tamanha amplitude e diversidade populacional. Dentre os estudos encontrados, a maioria dos autores aponta a escola como um local de socialização de questões políticas, sociais e culturais, além da sua capacidade de formação para o exercício da cidadania. A literatura analisada para esta dissertação considera que, apesar do aumento do número de grêmios nas escolas, a participação dos educandos ainda é pequena, o que demonstra pouca

importância dos alunos em se organizarem em prol de suas reivindicações (PARANÁ, 2014b).

Autores como Martins (2010), Zambon (2018) e Mendes (2011) destacaram que ainda faltam [às escolas e aos grêmios estudantis] mecanismos que incentivem a participação e a formação dos alunos, no sentido de fortalecimento do grêmio. Em alguns locais, a pessoa que ocupa o cargo de direção da escola ignora o diálogo com os estudantes, negligenciando uma parte substancial da formação política dos educandos. Para Martins (2010),

[...] a instituição escolar, da forma como se encontra organizada normalmente, privilegiando as aulas em sala, os tempos rígidos, uma atuação burocrática, tende em obstaculizar o jovem em sua participação e em seu processo de formação mais ampla. A participação ainda não é vista como inerente ao processo formativo educacional. (MARTINS, 2010, p. 158).

Analiso que, da forma como o grêmio está estabelecido na escola, este tem tido um papel mais de controle do que “estimular o potencial crítico dos estudantes”, (PARANÁ, 2014b, p. 8). Apesar de as leis específicas garantirem o direito ao estudante de participação no Grêmio Estudantil, verifica-se um desinteresse generalizado pela maioria dos alunos, pois julgam de pouca importância a formação política na vida acadêmica (MENDES, 2011). Fato é que participar do Grêmio Estudantil faz a diferença na formação do aluno. Isto é defendido por vários autores, dentre eles Martins (2010), como segue:

No que diz respeito às experiências participativas, tanto ocorridas na escola quanto fora da escola, é indubitável seu caráter educativo. Viagens, passeatas, reuniões, conferências, dentre outras atividades, têm um componente fortemente ligado à prática. Aprende-se a falar em público no ato da fala, a organizar a lista do ônibus, a buscar por um carro de som, a escrever um panfleto, a compor uma palavra de ordem. Nesse aspecto, os próprios estudantes ressaltaram que tais aprendizados ultrapassam a teoria. Nesses momentos, os jovens gozam de uma autonomia maior, de liberdade, eles experimentam o caminhar sem tutela. Tais situações não pressupõem uma exacerbação da liberdade, contudo, criam espaços e situações que podem funcionar como formação pela experimentação, pelo acertar e errar (MARTINS, 2010, p. 159).

Participar do grêmio amplia a autonomia e a liberdade do aluno, aliando teoria e prática. Eles aprendem a negociar e a lidar com conflitos de geração, pois se relacionam também com adultos na escola e fora dela (MARTINS, 2010). Enfim, o grêmio “é um espaço de sociabilidade, de troca de experiências e informações, onde também, as atitudes políticas são construídas” (MENDES, 2011, pp.19-20).

Face ao exposto, é necessário esclarecer que a referência à política não se trata de exercer uma política partidária dentro do grêmio, mas ao direito e dever de todos em participar da construção de uma sociedade livre, democrática e com justiça (PARANÁ, 2016). O desconhecimento do verdadeiro significado da palavra *política* tem provocado a não participação e o desinteresse de muitos alunos a se engajarem nos grêmios estudantis, principalmente quando assimilam um falso conceito de que o grêmio seria a extensão dos partidos políticos dentro da escola. Uma falácia que acaba por desestimular a participação na entidade estudantil.

Autonomia e protagonismo: é o que se espera dos alunos gremistas. Todavia, não é o que comumente se encontra em alguns grêmios na atualidade. Como tratado anteriormente, há vários tipos de grêmios estudantis e seu funcionamento é diversificado.

Há grêmios que fogem às regras estabelecidas no estatuto, servindo assim, a propósitos específicos diversos, seja da direção da escola ou da sua própria liderança¹¹. À exemplo disso, destaco os grêmios festivos, cujo ponto de atuação são festas bailes, torneios, gincanas etc. Este tipo de agremiação vive à margem de questões políticas, além de não estar antenado à realidade dos alunos e da comunidade escolar. Também é muito usado pela direção da escola, sobretudo no que se refere à formação de comissão de organização das atividades festivas da escola. “Quando o grêmio está envolvido na venda de ingressos para festas, muitos estudantes vão até lá para comprar ingressos ou se inscreverem para disputar os concursos de rei / rainha da escola” (MENDES, 2011, p. 26).

Idelbrando (2012) corrobora com Mendes (2011) ao verificar as relações entre o Grêmio Estudantil e o processo de formação da cidadania dos alunos em uma Escola de ensino fundamental de São Paulo. Para o autor, os gestores fomentam a participação dos alunos nas agremiações, com a finalidade de socialização, apenas “por meio de atividades como festivais, música, teatro, jogos e torneios”, uma forma superficial de atuação do grêmio, fazendo com que sua principal função “político-pedagógica de tomada de decisões na escola” seja praticamente ignorada (IDELBRANDO, 2012, p. 41).

¹¹ Perfil do grêmio que deve ser evitado: festivo, paternalista ou centralizador e autoritário ou ditador. Para mais informações sobre o tema, ascese o manual do Grêmio Estudantil da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/manualgremioportal.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

Outro tipo de grêmio, que não tem uma função de integração dos estudantes [e, por isso, perde sua função de existir], é aquele cuja direção é exercida de forma autoritária. Todas as decisões são centralizadas pela direção do grêmio, não levando em conta a participação dos alunos. Ao contrário, somente o corpo diretivo se “intitula” como o grêmio e, portanto, suas decisões não necessitam ser referendadas em assembleia geral dos alunos como determina o estatuto.

Por último, cito um perfil de grêmio que deve ser evitado e que, infelizmente, é característico atualmente: o grêmio paternalista ou centralizador. A principal característica é a presença de um líder que se acha imprescindível e que acredita que sem ele a agremiação é incapaz de funcionar. Em suma, tudo gira em torno da pessoa do líder. Dessa forma, não permite que ninguém participe ou opine nas decisões tomadas.

Na atualidade, segundo os autores pesquisados, é detectado em alguns grêmios estudantis, pelo menos uma dessas três características apontadas acima, o que demonstra uma desvirtualização da sua função enquanto entidade de representação de classe estudantil. Esses grêmios são espaços de propostas assistencialistas ou individualistas que despolitizam a ação de seus sujeitos, e direcionam os jovens à adaptação e não à problematização da realidade social (ZAMBON, 2018, p. 59). Isto evidencia o fato de que questões relacionadas a situações políticas são praticamente ignoradas nestes espaços. Nota-se que esta é uma prática constante em determinadas escolas, que ocorre tanto por autoritarismo e centralismo de diretores, quanto pela aparência de um viés democrático das Secretarias de Educação. Felizmente, isso não representa a realidade da maioria das escolas do país.

É importante destacar que o Grêmio Estudantil deve ser uma entidade de caráter democrático, político, participativo e de autonomia dos alunos, pois esse é o motivo da sua existência. Sem essa característica a sua funcionalidade na escola torna-se nula. Para Idelbrando (2012), apesar de a lei efetivamente garantir a criação das associações gremistas nas escolas, isso não garante sua existência, que só acontece se houver iniciativa dos estudantes. “Todavia, o movimento de organização é precário porque a sociedade não se constitui com a cultura de participação” (IDELBRANDO, 2012, p. 40).

Devido à falta de participação, os alunos são considerados por professores e diretores escolares como incapazes de se organizarem por serem crianças e

adolescentes, o que possivelmente acarretará consequências no futuro, ou seja, que também, se tornem desorganizados e sem uma formação política. Aliados do exercício da cidadania que a escola deveria ensiná-los e não o faz (IDELBRANDO, 2012).

2.3 Grêmios como parte da gestão democrática na escola

O ser humano tem necessidade intrínseca de participação social. É através de sua atuação, de sua colaboração que ele toma consciência de ser pessoa e de fazer parte de uma sociedade. Sentir-se parte dela, ser responsável, trabalhar por ela e contribuir para o bem de todos (LÜCK, 2018). Isso forma no indivíduo um sentimento de pertencimento e, assim, ele passa a se sentir parte da existência humana.

Entende-se que a natureza humana básica – sua vocação primeira – consiste na necessidade de a pessoa ser ativa em associação com seus semelhantes, desenvolvendo seu potencial. Isto é, o ser humano se torna uma pessoa e desenvolve sua humanidade na medida em que, pela atuação social, coletivamente compartilhada, canaliza e desenvolve seu potencial, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive, com o qual interage e do qual depende para construir sua identidade pessoal (LÜCK, 2018, p. 61).

O pensamento de Lück (2018) vai ao encontro do que se propõe o grêmios na vida dos alunos quando motivados à participação na agremiação. A atuação estudantil ajuda a compreender o sentido da vida, a construir vínculos afetivos, a desenvolver autonomia; bem como, faz com que o estudante se sinta útil e participante das decisões da vida escolar de forma ativa.

É pela vivência de atividades apresentadas pelo Grêmios Estudantil que grande parte dos estudantes [adolescentes e jovens] desenvolvem seus primeiros passos na vida cultural, social e política. A partir da participação em um colegiado como o Grêmios Estudantil os alunos aprendem também aspectos da democracia, pois em suas ações é necessário que haja uma parceria sem conflitos com a escola (ANDRADE, 2019). Entretanto, não significa submissão à direção ou professores, porque o Grêmios Estudantil deve ter independência própria, como estabelece sua constituição. Paro (2016), ao contrário, vê o conflito entre os diversos grupos dentro da escola como algo normal em um ambiente de disputas, onde cada grupo busca por seus interesses,

Na perspectiva da participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar (PARO, 2016, pp. 58-59).

As relações democráticas se dão em meio a embates que geram conflitos. Algo natural quando se faz política educacional na escola (PARO, 2016), uma vez que existem diferentes interesses representados pelos vários grupos neste ambiente. Portanto, a emergência de conflitos é inerente ao cenário educacional, seja por parte dos professores, pais e mães e, claro, do diretor da instituição. Analiso que a democratização das decisões é o que certamente promoverá o envolvimento dos vários atores escolares, culminando numa gestão participativa e democrática na escola. Para que isso ocorra, é preciso haver conflitos e divergências, não autoritarismo.

A representação estudantil tem o seu amparo legal na forma da Lei nº 7.398/1985¹², que instituiu o grêmio com objetivos explícitos, dentre os quais destaco a contribuição “para ampliar a participação dos alunos nas atividades da escola, no sentido de proporcionar ao discente ter voz ativa e participar das decisões da instituição” (PARANÁ, 2014a, p.11). Desde sua criação, a intenção dos grêmios foi participar da gestão democrática na construção e nas decisões tomadas dentro e fora do ambiente escolar. Não apenas como espectador, mas como protagonista nas tomadas de decisão.

Paralelamente à eleição de diretor de escola e dos conselhos escolares, os grêmios se firmaram como importantes instrumentos de luta, de afirmação e de valorização dos alunos no cotidiano escolar. Nesse sentido, sua instituição visou romper com a lógica da cooptação e da submissão impostas aos estudantes no âmbito de um modelo de gestão escolar autoritário, tecnocrático e burocrático, então predominante, que os afastava de participar da definição dos destinos da escola. Portanto, no contexto de lutas e mudanças é que se insere o Grêmio Estudantil, visto como parte integrante do processo de gestão democrática escolar. Nesse sentido se pode afirmar ser o Grêmio Estudantil um instrumento de autonomia dos estudantes e um elemento vital para uma real democratização da escola, pois sua existência ativa e representativa pressupõe intervenção concreta dos alunos nos direcionamentos da escola (PARANÁ, 2014a, p.14-15).

A gestão democrática é buscada, porém nem sempre aplicada nas escolas. Apesar de haver lei específica que rege esse tema. A Lei de Diretrizes e Bases da

¹² Lei nº 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. Cf.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

Educação Nacional (9.394/1996)¹³ é uma delas. Em seu artigo 14, inciso II, define a organização dos conselhos escolares, associação de pais e mestres e os grêmios estudantis, como órgãos representantes do espaço escolar. Procura-se envolver toda comunidade escolar nas decisões, inclusive os estudantes através do Grêmio Estudantil. A escola deve estimular a participação dos alunos no Grêmio Estudantil e dessa forma apontar caminhos para a democratização das suas decisões, como aponta Andrade (2019):

A escola democrática prescinde de um Grêmio Estudantil instituído, pois este traz contribuições para a gestão democrática escolar, como também transformações para todo o cenário escolar. É importante instituir o Grêmio Estudantil, ele trará conseqüentemente benefícios de formação, participação, contribuição e autonomia no desenvolvimento das atividades escolares (ANDRADE, 2019, p. 42).

A escola deve proporcionar situações que desafiem os alunos a exercitar autonomia na resolução dos problemas encontrados dentro e fora dela. Por isso, é fundamental o papel do gestor da escola na efetivação dos grêmios, “tendo em vista que ele é um apoio a direção numa gestão colegiada” (ANDRADE, 2019, p. 42). O Grêmio Estudantil desenvolve dois tipos de relacionamento com a escola: ele tem independência e autonomia ou sofre manipulação e controle da direção e/ou professores. Foi o que constatei na maioria das bibliografias consultadas para a escrita desta dissertação. Martins (2010), em pesquisa realizada em uma escola na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, aponta que:

Em relação à direção da escola e o grêmio, percebe-se que a existência de conflitos reflete a defesa de pontos de vista opostos. A lógica escolar e a dinâmica dos jovens tendem a ser dissonantes. São formas distintas no lidar com o tempo e o espaço. A negociação pode ser uma saída, mas o conflito é inerente a esse processo e está intrinsecamente ligado à disputa pelos interesses díspares. O avanço e o recuo, o vencer e o perder, são situações salutares (MARTINS, 2010, p. 158).

Esse é o papel de um Grêmio Estudantil autônomo, independente, que compreende e luta por seus direitos, ainda que isso evidencie embates com a direção da escola. No entanto, não é esta a percepção apontada por Zambon (2018) em relação ao espaço de decisões dentro das escolas pesquisadas sobre grêmios estudantis e gestão democrática. O relato a seguir foi feito a partir de uma vivência na escola e por isso é extenso, porém, esclarecedor:

¹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 de fev. 2021.

Durante o período de trabalho naquele projeto foi possível constatar que a participação dos alunos nos espaços de decisão e representação dentro da escola é muito frágil, e tal situação não é restrita aos grêmios estudantis. Também nos conselhos de escola, a atuação dos alunos é fragilizada, mesmo sendo uma obrigatoriedade legal. Coelho (2013), ao analisar a participação de crianças na gestão escolar de uma unidade de ensino da rede municipal da Serra (ES), verificou “em muitos momentos, a invisibilização política desse segmento” (COELHO, 2013, p. 97). A referida autora, além de entrevistar estudantes e profissionais da unidade de ensino pesquisada, analisou todas as atas do conselho de escola entre os anos de 1995 e 2013 (neste último ano, a análise foi até o mês de maio) e afirmou que ao “analisarmos a participação do segmento de alunos, percebemos que, embora seus representantes constem, por exemplo, no livro de registros do Cartório, na prática, a presença ou participação não era efetiva” (COELHO, 2013, p. 100). A autora, inclusive, afirma que em 2012, ano de eleição dos representantes do conselho em todas as unidades de ensino da rede municipal da Serra, os representantes dos alunos, da escola pesquisada, não foram eleitos como determinava a legislação municipal daquela época; “os adultos escolheram algumas crianças para formalizar o Conselho de Escola sem, ao menos, consultá-las” (ZAMBON, 2018, p. 96-97 apud COELHO, 2013, p. 127).

Infelizmente, tal situação se repete em várias escolas do país, e a participação dos alunos, muitas vezes, é apenas um número nos conselhos de escola para aprovação do que já está determinado pela direção da escola, que monopoliza as decisões tomadas ali. Em muitos casos, os alunos “representantes” do grêmio sequer passaram por eleições, como determina a legislação.

2.4 Grêmios Estudantis e gestão democrática no município de Cariacica-ES

Devido à escassez de material e fonte segura para pesquisa e investigação sobre o Grêmios Estudantis em Cariacica/ES, não foi possível fazer análise histórica mais profunda dos anos anteriores a 2004. Por isso, nos limitamos apenas a alguns dados enviados pela Secretaria de Educação Cidadã e pesquisas realizadas no site da prefeitura e Câmara de vereadores do município.

Antes de tudo é necessário contextualizar o momento histórico e político de Cariacica em relação a educação até 2004, mesmo que de forma breve. Para um melhor entendimento da questão tomaremos como referência os estudos de Bayer (2017) e Chagas (2018), além da legislação municipal.

Segundo Bayer (2017), o histórico de gestão no município é marcado por corrupção política e desmandos na administração pública, com uma prática arraigada de clientelismo e mandonismo pelas oligarquias locais. Essas relações de mandonismo e clientelismo permitiram o controle social durante décadas no

município fazendo com que o poder se perpetuasse. A autora destaca que dentre essas práticas estão:

[...] as relações emblemáticas na realidade do sistema municipal de ensino: a ocupação dos cargos de professores (as), da função de diretor (a), dos cargos administrativos e demais funções da educação por meio do favorecimento político e a inexistente autonomia financeira das escolas (BAYER, 2017, p. 15).

Ao fazer uso de ações como as mencionadas, o administrador público passou a tratar o objeto público [no caso, a educação] como algo particular, sem uso legal, apenas uma barganha política. No contexto nacional, a educação caminha rumo a “democratização e descentralização nos anos de 1980 a 2000”, o município, no entanto, “não teve iniciativas no sentido de organização da educação em âmbito local, vindo, portanto, a se constituir o Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei nº 4373, somente em 10 de janeiro de 2006” (BAYER, 2017, p. 68).

Diante da ausência de parâmetros institucionais locais que norteassem o funcionamento da educação, pode-se dizer que, nas gestões anteriores, a educação municipal de Cariacica fora vinculada às diretrizes da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e constituída por meio de ações fragmentadas.

Nesse sentido, em diferentes períodos da administração municipal, foram desenvolvidas ações, ou pelo menos se tentou desenvolver, mas que não corroboraram com a constituição efetiva de um sistema municipal organizado e muito menos um que pudesse garantir a participação democrática da sociedade cariaciquense nos assuntos relacionados à educação (BAYER, 2017, p. 68).

A noção de gestão democrática participativa e a participação popular nas tomadas de decisões eram praticamente inexistentes neste período, como afirma Chagas (2018):

Sobre alguns aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais do Município, destaca-se um contexto bastante desfavorável para o desenvolvimento e implementação de práticas políticas democráticas e participativas, tais como: uso da violência na disputa política; emprego de familiares nos cargos públicos; monopólio do poder por famílias durante longos anos apesar de denúncia de corrupção e fraude; prática de clientelismo no campo da educação já que não havia regulamentação por parte da municipalidade em consequência os cargos da educação eram utilizados como moeda de troca pelos ocupantes do legislativo e do executivo (CHAGAS, 2018, p. 41).

Essa realidade política e histórica que impactou o município durante décadas em vários campos (econômico, social, educacional e outros). O município ficou impedido de avançar rumo a um projeto político democrático voltado para a

participação popular nas decisões – projeto que só vinculado à administração pública municipal a partir de 2005, com ascensão ao poder de um governo progressista¹⁴. Segundo Bayer (2017), a partir de 2005, a gestão participativa em Cariacica serviu como base para estabelecer alguns princípios, dentre os quais destaque: a participação popular; a transparência nos recursos públicos; a criação de conselhos municipais etc. Tais medidas tinham o objetivo de empoderar a sociedade civil para o exercício da cidadania¹⁵.

Tendo como norte a democracia, a gestão democrática propõe ações sistemáticas, planejadas e avaliadas por todos os agentes envolvidos – inclusive, com a participação da sociedade civil. Daí advém a necessidade de conselhos representativos com membros eleitos por segmentos sociais que pertencem à escola, e que tenham mandato determinado,

[...] a administração municipal do período 2005/2012, instituindo mecanismos que possibilitaram a participação social na gestão educacional – organização do sistema de ensino, reestruturação do Conselho Municipal de Educação, incentivo à formação dos conselhos escolares, provimento de pessoal através de concursos, escolha dos gestores escolares por meio de eleição direta, entre outros – proporcionou ao município uma nova ambiência institucional, consubstanciando a gestão democrática da educação (BAYER, 2017, p. 18).

Sobre esse aspecto, Chagas (2018) reforça que foi a partir da aplicabilidade das Leis nº 026/2009 e nº 035/2011 que o município pôde avançar na gestão democrática da sua rede de ensino. Com as referidas leis, evidenciou-se a autonomia da escola em seus variados processos, quais sejam: os processos pedagógicos, administrativos e financeiros. Assim sendo, a comunidade escolar e local foi chamada a participar “no contexto da gestão por meio dos órgãos colegiados e da escolha de gestores a partir do processo eleitoral, regulamentado pelo decreto nº 072/2011” (CHAGAS, 2018, p. 43).

Após este período de conquista democrática popular, em 2014, o Tribunal de Justiça julgou inconstitucional a Lei Complementar nº 035/2011 e o art. 1º do

¹⁴ Em 2004, Helder Salomão (PT) é eleito prefeito de Cariacica, governou o município por dois mandatos consecutivos: 2005/2008 e 2009/2012.

¹⁵ Lei nº 4.354, de 09 de dezembro de 2005. Autoriza as unidades de ensino da rede municipal de Cariacica a criarem as caixas escolares e institui os programas dinheiro direto na escola municipal de alimentação escolar; Decreto nº 017, de 25 de janeiro de 2006. Regulamenta o programa dinheiro direto na escola (PDDE) municipal; Lei n. 4.460, de 17 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a Reestruturação da lei n.2067/90 que cria o Conselho Municipal de Educação de Cariacica e dá outras providências.

parágrafo único do Decreto Municipal nº072/2011, retirando a garantia legal do processo de eleição para diretor (a) e vice-diretor (a) das escolas da rede municipal de ensino de Cariacica. O Conselho Municipal de Educação de Cariacica (COMEC) buscou, então, instrumentos normativos que garantissem a participação da comunidade escolar na escolha dos gestores sem ferir a decisão do Tribunal de Justiça.

Foi criada uma comissão específica para pensar os instrumentos que pudessem viabilizar e garantissem essa participação. Com o passar do tempo, juntam-se a esse grupo outras entidades: Federação das Associações de Moradores de Cariacica (FAMOC); Associação de Pais de Alunos do Espírito Santo (ASSOPAES); Sindicato dos Professores (SINDIUPES); Fórum de Diretores, dentre outros (CHAGAS, 2018). Depois de muitos debates, discussões, conflitos e interesses políticos das várias instituições envolvidas,

[...] foi elaborada a Resolução nº 001/2014 que dispõe sobre a escolha para a função de diretor (a) e vice-diretor (a), garantido a permanência de um processo democrático e participativo. Que se manteve na realização do último processo de escolha, por meio da Resolução nº002/2017. Informamos ainda que as informações sobre o movimento de elaboração da resolução nº001/2014 foram retiradas de registros oficiais do COMEC (CHAGAS, 2018, p. 44).

Entretanto, no ano de 2021 entrou em vigor a Lei Complementar nº 110, que dispõe sobre as novas regras da gestão democrática no município. Esta lei acaba com o processo democrático de livre escolha, pois, mesmo que a comunidade escolar eleja através do voto seu representante, em última instância, sua posse deverá ser aprovada pelo prefeito. O trecho da lei que trata deste assunto está no art. 58, que determina que “a posse do indicado dar-se-á somente após a escolha pelo Chefe do Poder Executivo municipal” (CARIACICA, 2021).

Uma vez que a decisão é do prefeito, a comunidade escolar é impedida de exercer seu poder de escolha, como determina as regras democráticas de um legítimo processo de escolha. Portanto, não há processo democrático, o que há é uma falsa noção de democracia [e o que é pior] ensinada dentro da escola.

Outra alteração promovida pela lei complementar que nos chama atenção é a exclusão da chapa de vice-diretor (a) para que haja candidato único concorrendo a diretor (a) escolar. O cargo de vice-diretor passa a ser também de livre nomeação do prefeito, como mostra o art. 1º § 2º que trata do tema “a função de vice-diretor (a) será de livre nomeação do Chefe do Poder Executivo”.

Diante de significativas alterações efetivadas através da Lei complementar nº 110 pode-se afirmar que neste momento, em Cariacica, avalio não haver gestão democrática na educação. O modelo atual tende a compactuar com uma possível volta de clientelismo e coronelismo das oligarquias políticas do município. Um verdadeiro retrocesso.

Todavia, é importante destacar que a luta política por uma gestão democrática está em permanente processo de construção na educação cariaticuense. Educação esta que teve momentos de significativos avanços, e outros de perdas dos direitos conquistados [como o que vivemos agora]. Ainda há muito que avançar na efetivação de uma educação democrática no município, assim como no caso dos grêmios estudantis.

Apesar de a lei garantir o direito dos estudantes se organizarem em grêmios estudantis há décadas, encontramos essa menção no município de Cariacica/ES, através de nossa pesquisa, apenas em 2004 com a aprovação da Lei nº 4.229/2004. Este dispositivo de Lei trata da organização dos estudantes nos grêmios estudantis no município de forma bem resumida, e contém apenas seis (6) artigos.

É importante destacar que o Art. 2º da Lei nº 4.229/2004 menciona expressamente “a competência exclusiva dos estudantes na definição das formas, dos critérios, dos estatutos e demais questões referentes a organização dos grêmios estudantis” (CARIACICA, 2004). Identifico neste artigo o caráter privativo dos estudantes na criação da entidade estudantil e sua liberdade de ação nessa agremiação. Nesse processo cabe a escola a não interferência dos gestores, mas assegurar espaço físico, livre circulação e livre expressão dos alunos. Apesar da aprovação da Lei e sua publicação não há relatos da criação e formação de grêmios pela Secretaria de Educação nos anos seguintes.

Em 2006, entrou em vigor a Lei nº 4.373/2006, que institui o sistema municipal de ensino no município. No Art. 7º, inciso VIII, a lei faz referência à gestão democrática na escola. No Art. 8º, inciso V, determina liberdade e autonomia para organização estudantil. Tais garantias são reiteradas na Lei Orgânica do município de Cariacica/ES de 10 de julho de 2008, nos Art. 220 – inciso VI e Art. 223 – inciso III, os quais tratam dos mesmos direitos. Entretanto, apenas algumas escolas constituem grêmios em seus recintos, e a formação política, democrática e cidadã dos alunos continua sendo negligenciada [tanto pela escola quanto pelo município].

Nos anos seguintes, as Práticas de Filosofia e Ciências Sociais começaram a desenvolver o trabalho de formação de grêmios em algumas escolas; assim, o tema passou a ser tratado com mais frequência. Foi identificada a necessidade de uma formação para todos os alunos em que fosse abordado os seguintes temas: papel do estudante na escola; democracia; participação política; transformação da realidade; luta política etc. Outra pauta a ser tratada era a conscientização do corpo docente e gestores da escola acerca do direito dos alunos de se articularem em grêmios para obterem uma educação cidadã, que promova o seu protagonismo.

No ano de 2019, a rede pública de Cariacica, através da Secretária Municipal de Educação Gerencia de Ensino de Educação Cidadã, lançou uma cartilha para formação dos grêmios¹⁶. Nesta cartilha, que é um tipo de manual para a construção de um grêmio na escola, há várias orientações, dentre elas: o que é o grêmio, qual a sua função e como ele funciona.

São funções do grêmio: a) trabalhar a formação política; b) contribuir para a gestão democrática; c) desenvolver a autonomia e a busca por justiça. Esses princípios devem nortear sua existência na escola. A cartilha também traz advertência aos gestores, professores e pedagogos para que não haja interferência nos grêmios, respeitando a autonomia da entidade estudantil. Por ser uma entidade autônoma o grêmio deve funcionar sem a interferência de gestores da escola. Em algumas situações é possível que ocorram sugestões, orientações e colaboração para a solução de problemas, trabalho em grupo e projetos em que os alunos sozinhos não têm a possibilidade de resolver.

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Cidadã promoveu uma formação para os professores de escolas que constituíram grêmios, com o intuito de promover a interação e troca de experiências entre as equipes. A formação aconteceu no auditório da SEME, com a participação de apenas 10 escolas, cujos grêmios estudantis estavam em atividade¹⁷.

No dia 24 de setembro de 2019 aconteceu o I Encontro de Grêmios e representante estudantis, na EMEF Oliveira Castro. O encontro promovido pela

¹⁶ Cartilha faz parte do arquivo da Secretária Municipal de Educação Gerencia de Ensino de Educação Cidadã.

¹⁷Cf.: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/67262/professores-participam-de-reuniao-sobre-gremio-estudantil>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SEME contou com a participação de vários grêmios. Os alunos puderam trocar experiências de aprendizado dentro das escolas e como construir um ambiente escolar democrático, além de uma representação legítima que atenda aos seus interesses¹⁸.

É importante informar que, devido à pandemia do novo coronavírus (Covid19), em 2020, as ações dos grêmios estudantis foram suspensas nas escolas do município. As atividades retornaram de modo presencial apenas no início do ano letivo de 2022.

Apesar da legislação garantir o direito aos alunos de agremiação e participação nas tomadas de decisão da escola, isso ainda não é concretizado na prática em grande parte das escolas. A pergunta que faço é: **por que, até hoje, mesmo com os avanços [e retrocessos] da gestão democrática, os alunos permanecem sem uma entidade estudantil na escola que os represente?**

Ao longo desta dissertação apontei algumas causas da ausência desta entidade de representação estudantil, porém, gostaria de analisar o papel do diretor (a) da escola, que tem uma função de destaque nessa problemática. A Lei complementar nº 026/2009 (ou Lei da Gestão Democrática de Cariacica-ES¹⁹), em seu artigo 65 §1º, determina que o diretor (a) da escola é obrigatoriamente o presidente do conselho escolar. No Art. 4º, o texto da lei especifica a composição dos representantes da comunidade escolar em: a) representantes do magistério que atuam na escola; b) representante dos funcionários da escola; c) representante de pais/mães; e, d) representante dos alunos matriculados e com frequência.

O diretor (a) da escola tem várias atribuições e competências, como determina a lei; por exemplo: “criar um ambiente propício para debate e discussão na escola, sobre leis estatutos, resoluções” (CARIACICA, 2009). Também deve organizar e encorajar a participação dos pais, alunos, a comunidade local na vida escolar e nos conselhos, para que estes possam se apropriar de seus direitos e deveres como cidadãos (ZAMBON, 2018).

O papel do diretor (a), segundo a legislação, é organizar e criar condições para que os vários segmentos participem das instâncias decisórias na escola, algo

¹⁸Ver: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/67521/i-encontro-de-gremios-e-representantes-estudantis-promove-troca-de-experiencias-entre-escolas>. Acesso em 04 abr. 2022.

¹⁹Ver: <http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L262009.html>. Acesso em 25 fev. 2021.

que infelizmente, não acontece na maioria das unidades escolares. Não sei se por negligência ou propositalmente, já que alunos organizados em um coletivo irão bater à sua porta a procura de respostas para as mais variadas questões referentes à escola, a comunidade, o país.

Por lei, os Conselhos de Escola de Cariacica são considerados parte da sociedade civil (a sua composição abriga representantes de toda a comunidade escolar), o que lhe confere autonomia e independência nas tomadas de decisões principalmente em relação aos recursos financeiros recebidos. A Lei nº 026/2009 também define o papel das entidades, que têm a função consultiva, deliberativa e fiscalizadora, sejam essas questões relacionadas ao financeiro, administrativo ou ao pedagógico da escola (CARIACICA, 2009).

Ou seja, a autonomia que os conselhos de escola gozam, em termos legais, refere-se a todo o funcionamento da escola. É, portanto, o principal órgão de debate e de tomada de decisões dentro do espaço escolar. Em termos legais, a participação da comunidade escolar e local nos conselhos de escola, órgão máximo de decisão dentro das unidades de ensino, torna-se uma obrigação; pois, sem a devida participação, a escola pode até mesmo ficar sem as verbas que lhe cabem (ZAMBON, 2018, p.99).

Como menciona Zambon (2018), a lei formaliza a participação dos alunos na gestão democrática e esta participação deve ocorrer via grêmio. No entanto, observamos que nas instâncias deliberativas sua presença “decisória não é significativa e, em muitos casos, é inexistente. Tal situação está diretamente relacionada à forma como a gestão democrática no ensino foi implantada” (ZAMBON, 2018, p. 99), ao longo de décadas, o que acarreta distorções e preconceitos até hoje.

Infelizmente, essa situação se repete no município de Cariacica/ES, e a participação do Grêmio Estudantil nas escolas da rede municipal ocorre em alguns casos, ora como determina a lei, ora de maneira manipulada devido à gestão autoritária [de gestores da escola, sejam eles diretores (as), professores (as) ou pedagogos (as)]. Observo, ainda, que a SEME durante anos tem tratado o tema de maneira secundária, negligenciando o direito de associação dos alunos previsto como visto em Lei.

3. Grêmios Estudantis e Democracia

No capítulo anterior procurei destacar o surgimento dos grêmios estudantis, bem como a sua trajetória de lutas e conquistas ao longo dos anos. Apesar de os estudos atuais demonstrarem que o envolvimento nas atividades do grêmio amplia a autonomia, a liberdade e o aprendizado sobre democracia [e do aumento do número de entidades estudantis na escola], a participação dos alunos ainda é pequena.

Destaquei a importância da participação do Grêmios Estudantis na gestão democrática na escola, e como ela contribui para que as decisões sejam tomadas em conjunto com a comunidade escolar. Assim estas decisões se tornam verdadeiramente democráticas.

Neste capítulo, de forma mais detida, meu objetivo é analisar o surgimento da democracia e as relações internas de democracia desenvolvidas no Grêmios Estudantis. Relações estas que ocorrem com base nos princípios de autonomia, pluralismo e liberdade. Ao mesmo tempo, buscarei evidenciar que o exercício democrático desenvolvido no grêmios contribui bastante para o desenvolvimento da formação política dos alunos.

3.1 Democracia

A palavra democracia (do gr. *demos*: povo e *kratos*: poder), é de origem grega seu significado é poder do povo. Implica dizer que o poder soberano no regime político é exercido pelo povo. É pela democracia que os cidadãos expressam a vontade como sujeitos das leis e legisladores da *polis*.

A análise da historiografia grega (mais especificamente a de Atenas) demonstra que esta sociedade ainda é tida como referência moderna de democracia para os povos ocidentais. Os cidadãos atenienses participavam ativamente das assembleias – realizadas em praça pública – em que se decidia sobre os rumos políticos da cidade. Esta ação fez nascer a então conhecida democracia *direta*, na qual não havia representantes públicos, e a autonomia decisória era do próprio povo da cidade. De acordo com Abdalla (2017),

As discussões sobre a política na Grécia antiga legaram-nos diversas ideias sobre a democracia que ainda são pertinentes para nosso entendimento atual. A primeira e mais elementar de todas é a de que democracia se define como uma forma de governo onde a soberania *pertence* ao povo e por ele é exercida. Ou seja, para que se possa conceituar um sistema como democrático, o poder deve pertencer, *de direito e de fato*, à totalidade das pessoas que constituem uma dada sociedade (ABDALLA, 2017, p. 22).

Na democracia, as decisões do povo são soberanas. Modelos políticos nos quais as decisões sejam tomadas apenas por um indivíduo ou um pequeno grupo coletivo, devem receber outra definição que não a democrática. Penso que possam ser chamadas, talvez, de aristocracia, monarquia ou outra forma deturpada de governo.

Insatisfeitos com os sistemas políticos vigentes, os gregos resolveram “apostar” na democracia. No entanto, excluíram do conceito de cidadãos da *polis* os escravos, os jovens, os estrangeiros e as mulheres. Desta forma, o conceito de soberania só era aplicado a homens livres, aos nascidos na Grécia e àqueles considerados adultos.

É fato que poucos [ou ninguém] ousariam chamar tal sistema político de democracia na atualidade. Apesar disso, pode-se dizer que os gregos tiveram sucesso em sua experiência democrática, pois os considerados cidadãos participavam da tomada de decisões na “Ágora”, ainda que diante de interesses e desejos conflitantes (ABDALLA, 2017).

Segundo Abdalla (2017), a prática democrática só foi possível devido aos pressupostos assumidos pelos gregos, tais como: o poder brota da ação dos homens por isso ele é *imane*nte; a *autonomia* na tomada de decisões pela própria sociedade; a inexistência de um saber político absoluto; uma ética na participação das decisões relativas a cidade (quem não participa torna-se mal visto); a *isonomia*, ou seja, condição idêntica de participação de todos; dentre outros que viabilizaram e prepararam o caminho, por isso, a democracia funcionou. No entanto, este processo só teve êxito devido à exclusão dos escravos do processo decisório.

Se os gregos superassem sua concepção acerca da mulher, do jovem e do estrangeiro, ainda seria possível incluí-los como cidadãos e permitir-lhes a participação no processo de tomada de decisões sem prejuízo para a ordem social escravagista. Porém, jamais poderia incluir os escravos, pois a participação de uma camada social explorada no processo decisório comprometeria a ordem socioeconômica da época e poderia levar ao fim da divisão estrutural da sociedade. Parece óbvio que se aos escravos fossem concedidos os mesmos plenos direitos de decisão sobre a sociedade e suas leis, eles deliberariam pelo fim de sua condição de servidão. Nesse caso, não há apenas interesses em conflito, mas em *contradição*. São concepções desejos e necessidades antagônicas em que não cabe conciliação em nome de um suposto “bem comum” (ABDALLA, 2017, p. 25).

Concluo, assim, que a concretização da democracia foi possível devido à manutenção da ordem social e pela inexistência da luta de classes. Digo da inexistência, pois, apesar de haver escravos na sociedade grega como mencionado,

essa condição não foi considerada para o exercício da democracia grega. Por estarem em situação de indivíduos sem cidadania, aos escravos não cabia o contraditório; assim, a ordem social lhes tirava o direito de participação. Caso fossem considerados cidadãos, buscariam sua libertação e inviabilizariam a manutenção daquele modelo de sociedade.

A democracia exercida pelos gregos era uma democracia *direta*, na qual o povo participava de todas as decisões ativamente através da atuação direta nas assembleias. Neste sentido, a história grega pode nos mostrar caminhos para uma crítica aos modelos atuais de governo.

Atualmente, a maioria dos países reconhecidos como democráticos utilizam a democracia *indireta* como forma de governo. Neste modelo, o povo elege seus representantes através do sufrágio universal, que recebem a tarefa de tomar decisões em nome [e em prol] daqueles que os representam. O Grêmio Estudantil também segue este sistema como prática democrática. Seu estatuto deve ser aprovado em assembleia geral dos estudantes e deve garantir e promover eleições abertas aos associados para a formação de sua diretoria representativa.

Analiso que, na modernidade, o termo “democracia” é usado de forma desmedida e até mesmo de modo inconsequente. É o que afirma o professor Luiz Felipe Miguel, ao se referir sobre o sentido da democracia na atualidade. Em seu livro “Democracia e resistência: desafios para uma política emancipatória”, nos diz:

[...] a democracia não é um ponto de chegada. É um momento de um conflito que, à volta dela, se manifesta como sendo entre aqueles que desejam domá-la, tornando-a compatível com uma reprodução incontestada das assimetrias sociais, e aqueles que, ao contrário, pretendem usá-la para aprofundar contradições e avançar no combate às desigualdades. Portanto, o conflito na democracia é um conflito também sobre o sentido da democracia, isto é, sobre quanto ela pode se realizar no mundo real e sobre quanto as instituições vigentes contribuem para promovê-la ou para refreá-la (MIGUEL, 2018, p. 8).

Segundo Miguel (2018), “as instituições democráticas não são neutras” o que é um paradoxo, pois ao organizar os conflitos no mundo real gera prejuízos para alguns e benefícios para outros, e complementa: “Se a democracia precisa se configurar numa determinada ordem institucional, ela também estabelece seus ganhadores e perdedores” (p. 8).

O que o autor salienta é a falsa noção de democracia liberal desenvolvida na sociedade moderna, que afirma a existência de igualdade entre os cidadãos, de

poder nas decisões, de desfrutar de direitos. Na verdade, isso se “apresenta como mera fachada desprovida de qualquer sentido real” (MIGUEL, 2018, p. 8).

A democracia, nestes casos, é utilizada como forma de dominação e faz com que grupos desprovidos de direitos não se organizem em prol de uma ação política. Usa-se a noção de democracia sobre o argumento de participação para impor a própria vontade de grupos privilegiados na relação social e, assim, manter o controle e a dominação.

No que se refere a relação entre a democracia, a desigualdade e a injustiça, um estudo feito pelo World Inequality Lab (Laboratório das Desigualdades Mundiais) demonstrou que o Brasil é um dos países mais desiguais no mundo. A instituição responsável pela pesquisa integra a Escola de Economia de Paris²⁰. O relatório final apresentou os seguintes dados: 1% das pessoas mais ricas possui quase metade da riqueza nacional (48,9%), enquanto 50% dentre as mais pobres possui apenas 0,4% da riqueza produzida. Se aumentarmos a proporção, veremos no relatório que 10% das pessoas do grupo mais rico ganham quase 59% da renda nacional. Em comparação, verifica-se que os 50% mais pobres ganham 29 vezes menos do que os ricos.

O estudo confirma o que é perceptível no país: as desigualdades permanecem “extremamente significativas”, com os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Na correção destas distopias, faltam políticas sólidas de distribuição de renda que busquem corrigir as desigualdades, maquiadas sobre a égide do discurso da democracia. Isso demonstra que “há uma contradição latente entre a democracia vigente, acomodada às desigualdades e reprodutora da dominação, e a democracia ideal, radicalmente igualitária e voltada ao combate às dominações” (MIGUEL, 2018, p. 9).

Pergunto-me: como, com tamanha desigualdade, é possível defender que a democracia seja o melhor modelo de governo na atualidade? Os dados demonstraram haver uma violência contra os mais pobres, pautada na justificativa

²⁰ O documento possui cerca de 200 páginas. Traz uma análise sobre o impacto da pandemia de covid-19, que proporcionou um aumento da fatia dos bilionários na riqueza global. Pela primeira vez o estudo inclui dados sobre as desigualdades de gênero e ecológicas. O relatório se refere ao Brasil como “um dos países mais desiguais do mundo” e diz que a discrepância de renda no país “é marcada por níveis extremos há muito tempo”. Cf.: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acesso em 13 mai. 2022.

de que a democracia é o governo do povo. Na realidade, a maioria dos pobres fica fora das principais decisões tomadas no país. Por isso, analiso que falar de democracia numa sociedade tão desigual é uma violência. Para a população pobre e negra da periferia, o discurso da democracia serve apenas para justificar o domínio de uma elite branca, de classe média e preconceituosa – e, isso talvez possa explicar em parte o seu desinteresse pela política.

Para melhor compreensão da democracia é necessário adentrar um pouco mais em três princípios fundamentais ao tema. São eles: a autonomia, o pluralismo e a liberdade.

3.2 Autonomia, pluralismo e liberdade: princípios fundamentais do Grêmio Estudantil.

A assembleia de cidadãos é, a princípio, o que deveria proporcionar a uma sociedade democrática a possibilidade de construir e produzir suas leis, suas regras, sem que nada interferisse nas decisões. Isso deveria ocorrer tanto no que se refere aos aspectos da ciência, de crenças, do mercado, quanto aos aspectos da natureza etc. Na modernidade, no entanto, isso não acontece. Ao cidadão, é vendida a ilusão de que ele participa do “jogo” democrático e de que suas escolhas são relevantes nesse “jogo”.

Ocorre, na maioria dos casos, uma manipulação das escolhas destes cidadãos. Determinados grupos econômicos fazem uso da mídia hegemônica, elevando ao poder representantes com interesses distintos ao do trabalhador comum. Ampliam, assim, ainda mais as diferenças econômicas e sociais existentes no país. Como sabemos, estes atores políticos [e acrescento o judiciário!] só atuam em nome das classes dominantes.

Nesse aspecto, não há democracia legítima e o povo não exerce sua autonomia de livre escolha (ABDALLA, 2017, p. 26). Em uma verdadeira democracia tudo é deliberado pelo povo, e, caso algo interfira nessa tomada de decisão, o povo perde sua capacidade de soberania, como nos aponta Abdalla (2017):

A ideia de autonomia é consequência do conceito de imanência. A autonomia dos cidadãos na administração da sociedade, na confecção das leis e nos julgamentos concretiza a concepção de que o poder é imanente ao ser humano e de que o seu exercício não deve amparar-se em verdades, dogmas, crenças, princípios ou regras que estejam acima ou fora da sociedade e inacessíveis a livre decisão dos homens na coletividade. Se, caso contrário, o fundamento último das decisões e das leis estivesse em um plano externo e fora do alcance da vontade humana o poder seria

concebido como *transcendente* e a autonomia da sociedade não existiria (ABDALLA, 2017, p. 27).

Exercer a autonomia, portanto, é uma atividade imanente e as decisões da coletividade não podem se balizar em regras externas, pois quando isso acontece os cidadãos perdem a autonomia decisória na *polis*. Por isso a necessidade de distinguir a autonomia dos cidadãos na aprovação das leis e questões relativas à administração da cidade e a liberdade individual em que o cidadão decide se cumpre ou não as leis.

A autonomia individual não pode suprimir a decisão coletiva, caso contrário, de nada valeria a aprovação da maioria. Se o direito de optar pelo cumprimento das deliberações fosse concedido apenas a alguns cidadãos, não haveria, de fato, autonomia. “Portanto, a despeito da confusão que muitos hoje fazem democracia não significa liberdade para cada um fazer o que bem entende ou a inexistência total de obrigações e regras que recaiam sobre todos os cidadãos” (ABDALLA, 2017, p. 27).

A defesa do respeito à pluralidade de ideias [ou de interesse] é um dos argumentos mais defendidos nas democracias ocidentais. Ressalto que o respeito à pluralidade é fundamental para uma sociedade democrática, porém, segundo Oliveira (1999), este argumento

[...] tem dissimulado a defesa de certos interesses privados de grupos sociais dominantes bem como a manutenção de alguns privilégios inadmissíveis numa sociedade que se pretenda democrática. O pluralismo verdadeiro pressupõe e exige liberdade e autonomia de ação e de pensamento e, principalmente, o respeito mútuo das diferenças (OLIVEIRA, 1999, p. 24).

O pluralismo que vem sendo disseminado diz respeito a ideias e valores de grupos dominantes, que almejam apenas a manutenção dos seus privilégios e claro o controle da sociedade. Dessa forma, busca-se a neutralização do pluralismo para, com isso, moldar ideias e comportamentos em valores impostos por tais grupos. Uma sociedade verdadeiramente democrática deve respeitar os diferentes grupos, principalmente os minoritários. Somente assim, por suas ideias e valores, é que poderá ser considerada uma sociedade plural.

Para Miguel (2018), o pluralismo é “a corrente hegemônica na teoria da democracia” (p. 28) mais assimilada pelo pensamento do senso comum. O autor afirma que a democracia não pode ser entendida apenas como o governo do povo, pois este povo “é atravessado por divergências internas e não possui uma vontade

una” (p. 28). A democracia, por sua vez, é caracterizada pela mobilização de recursos e pela busca de seus interesses por diferentes grupos. “Sem ser propriamente o governo ‘da maioria’, a democracia é um governo de ‘muitas minorias’, já que o exercício do poder exige acomodar os interesses de vários desses grupos” (MIGUEL, 2018, p. 28). São exemplos de grupos sociais minoritários: movimento negro; LGBTQIAP+; MST; movimento estudantil etc. São coletivos de lutas e movimentos de resistência que, mesmo com interesses diferentes, lutam por seus direitos no espaço democrático, mas não há entre eles uma relação em que um interfira no universo de possibilidades do outro. Dar voz e garantias de direitos a essas minorias é legitimar a democracia.

Apesar do processo democrático se movimentar em prol de liberdades individuais e/ou coletivas, fazer uma abordagem específica sobre a questão de liberdade é difícil, pois é vasto seu campo de atuação e, em muitos casos, até contraditórios. Atualmente, por exemplo, o debate entre liberdade e escravidão não é cabível, visto que a escravidão foi praticamente extinta nas sociedades ditas civilizadas. Cabe-nos fazer uma abordagem sobre as liberdades individuais, caracterizadas nas sociedades ocidentais como a liberdade de ir e vir, a liberdade de expressão, a de escolha, entre outras. Para Oliveira (1999),

A liberdade pode ser concebida como uma aquisição efetiva do poder de autodeterminação da própria existência, em tudo o que está comporta. Neste caso, ela só pode ser efetivada se todo o indivíduo puder intervir nos processos decisórios relacionados a todos os aspectos de sua vida pessoal e social (OLIVEIRA, 1999, p. 25).

Essa liberdade é construída em uma sociedade aberta a todos, onde seja possível expor opiniões sem qualquer tipo de coação exterior. Acrescento, ainda, que os indivíduos que participam devem ter consciência das regras e dos interesses de todos para tomar sua decisão de forma autônoma. Para tal, é imprescindível “a ausência de mecanismos coercitivos e de dependência pessoal: política, social, psíquica ou intelectual entre uns e outros” (OLIVEIRA, 1999, p. 25). Além disso, a liberdade não pode ser entendida apenas como um conjunto de leis colocadas no papel, que *per si* não a garante efetivamente. Ela precisa ser exercida pelos membros da sociedade, e os diversos grupos que são negligenciados necessitam ser integrados a essa legislação e ter garantidos os seus direitos²¹. Por isso, a

²¹ Na prática é o que acontece na maioria das escolas no Brasil, ainda hoje. Apesar de ser garantido por Lei é negado - em várias instituições - aos alunos o direito da atividade dos Grêmios Estudantis

liberdade não pode ser reduzida apenas a “expressões físicas” – como é o caso da liberdade de ir e vir etc.

Em suma, digo que tem liberdade o indivíduo que autodetermina sua existência [seja pessoal e social], e que deve encontrar na realidade a possibilidade de concretização. A liberdade, como a entendemos nesta dissertação,

[...] só pode ser conquistada se as condições materiais de vida forem minimamente satisfatórias, se o sistema político assegurar as liberdades formais e estiver aberto a realização de discussões a respeito de questões relacionadas à vida cotidiana da população, e, finalmente, se a educação e as condições sociais de seu desenvolvimento favorecerem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, interativas e subjetivas dos indivíduos (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

A ideia de liberdade caminha de mãos dadas com a democracia, e foi em busca dela que a humanidade sempre desafiou os sistemas políticos ditatoriais. Ao longo dos séculos, os povos que buscavam o direito à autodeterminação e à autonomia obtiveram inúmeras conquistas democráticas rumo a sua liberdade. No entanto, os exemplos de liberdade das sociedades contemporâneas não podem ser entendidos como uma concessão feita à população oprimida e cerceada do seu direito pelo poder dominante; ao contrário, ela é fruto de conquistas e lutas [em muitos casos sangrentas] (OLIVEIRA, 1999).

Ao analisar de forma breve esses três aspectos da democracia (autonomia, pluralismo e liberdade), entendo que eles são fundamentais ao Grêmio Estudantil. Por isso, pode-se dizer que a essência de um verdadeiro grêmio não pode prescindir desses princípios enquanto representante democrático na escola.

No âmbito escolar, a partir de sua inserção no Grêmio Estudantil, os adolescentes têm a primeira oportunidade de participar da realidade democrática na sociedade, e de expressar suas ideias e opiniões de forma livre. “O Grêmio Estudantil é uma entidade política, essencialmente, democratizante, com foco na aprendizagem, cidadania, compartilhamento e na luta por direitos estudantis”

no ambiente escolar. A Lei Federal nº 7398/85 Lei do Grêmio Livre. Lei Nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente de 13 de julho de 1990. Artigo 53º inciso IV garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo a criação e funcionamento do Grêmio Estudantil, cabendo à Direção da Escola criar condições para que os alunos se organizem no Grêmio Estudantil. Lei nº 10.333, de 12 de janeiro de 2015, assegura a criação, organização e atuação dos Grêmios Estudantis nos estabelecimentos de ensino do Estado do Espírito Santo. Lei nº. 4.229, de 27 de janeiro de 2004 assegura a livre organização dos Grêmios Estudantis no município de Cariacica-ES.

(ANDRADE, 2019, p. 18). Daí a sua importância para o fortalecimento e a construção da democracia na escola.

Longe de apenas ser uma instância para deliberação dentro da escola, o Grêmio tem, por premissas, um convívio com a realidade democrática de responsabilidade de escolha, ação, reflexão crítica e contato com a realidade política. Primeiramente, como nos lembra Dussel (2007, p. 25) “o ser humano é originalmente comunitário”; deste modo, o consenso dos membros da comunidade é a determinação do poder político. O objetivo do grêmio, em última análise, é inserir os alunos dentro da esfera político/social como seres livres, autônomos e atuantes. Isso acontece pelo exercício da democracia e da cidadania oferecido aos alunos por meio de ações políticas, articuladas, pensadas e refletidas por eles. É neste sentido que a Filosofia desempenha um papel significativo na formação dos alunos. A Filosofia desenvolve

[...] a capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação (PARANÁ, 2008, p. 48).

A citação acima corrobora que o Grêmio Estudantil propicia a autonomia dos alunos para: deliberar em coletividade; se constituírem e engajarem como seres dotados de voz, reflexão e ações críticas; assim como, para contestar modelos sociais que promovam a injustiça social [dentro e fora da escola]. Para Oliveira (1999), a escola reproduz um sistema de dominação e injustiça sobre o qual vivemos; no entanto, é possível questionar este sistema e realizar a luta política democraticamente. Lutar de maneira que se “vise a um maior respeito às diferenças, pluralize o debate, torne as relações internas mais igualitárias e leve em conta a diversidade de interesses e possibilidades de ação dos diversos grupos em interação” (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

A complexidade e imprevisibilidade que compõem a realidade social não pode ser impeditiva para as lutas. Há inúmeras possibilidades criativas para desenvolver uma ação política transformadora e Oliveira (1999) nos convida a refletir sobre elas:

A principal forma de legitimação do sistema de dominação da sociedade atual é a criação e legitimação de regras e mecanismos de interação supostamente consensuais, mas que permitem e perpetuam a dominação, na medida em que produzem e difundem a ideia de que o sistema é democrático. A escola é uma das instituições da sociedade destinada a assegurar a manutenção desse consenso e a consequente reprodução do

sistema sendo, deste modo, um lugar onde as relações e práticas sociais dominantes excluem determinados seguimentos da comunidade dos processos decisórios internos. É, portanto, pela efetivação de discussões e debates abertos a todos os seguimentos da escola, a respeito das formas de interação e de inserção de cada um nelas, bem como dos processos de trabalhos internos que se pode agir em prol da ruptura desta forma de dominação. Não negligenciando os mecanismos e instrumentos de repressão existentes na escola, a ação política democratizante prioriza a luta pelo questionamento e transformação dos processos decisórios excludentes e pela criação de condições institucionais e individuais de participação efetiva nesses processos renovados, por ser esse tipo de mudança democratizante em si mesma (OLIVEIRA, 1999, p. 30).

É nesse espaço de dominação que o Grêmio Estudantil busca ter voz na condição de entidade de representação estudantil e o faz através de atitudes democráticas. Lutar e defender os direitos e interesses dos estudantes, além de debater e expor ideias de forma participativa para viabilizar a defesa dos princípios democráticos. Enquanto entidade de luta, o Grêmio Estudantil não pode cair na armadilha de ser um coletivo dentro da escola, apenas para servir aos desejos da direção escolar, se limitando, por exemplo, a organizar festas e jogos estudantis. Agindo assim, a escola passa a noção de que é uma entidade democrática.

O Grêmio Estudantil pode realizar atividades como as citadas, mas sua organização deve se voltar para exercer voz nas decisões tomadas nos conselhos da escola, e debater assuntos que necessitem mobilizações fora do espaço da escola. Ser um grêmio que lute pela democracia e pela liberdade individual, portanto, um grêmio que tenha autonomia.

Como relata Oliveira (1999), o sistema de dominação capitalista utiliza a escola para manter um consenso de que há democracia e de que todos participam das decisões. Dessa forma se mantém a dominação sobre a sociedade, principalmente sobre a classe trabalhadora. O Grêmio Estudantil é uma clara tentativa de romper esse mecanismo de consenso e de manutenção da ordem imposta. São os filhos dos trabalhadores alterando um “mecanismo” de dominação imposto aos seus pais e que claramente os impedia de exercer a cidadania através da participação nos rumos da sociedade, portanto do exercício democrático.

O grêmio é a entidade propícia para o debate dessas ideias, entre os filhos desses trabalhadores e a sua luta por participação e assim agir pela ruptura desse mecanismo de dominação. Entendo que se funcionar de forma livre e sem controle, as atividades do grêmio são exercícios e ensino de democracia na sua forma prática.

Nesse quesito, enquanto disciplina escolar, a Filosofia tem muito a contribuir para fomentar novas possibilidades de pensar a vida humana, rompendo com instituições e “verdades” que buscam manter e se perpetuar no poder. No próximo capítulo, apresentarei uma análise da filosofia política de Enrique Dussel em dois aspectos: o poder político como *potentia*, o poder decisório da comunidade que somente a ela pertence; e o poder político como *potestas*, o poder institucionalizado, aquele que possibilita o exercício do poder através das instituições e as relações democráticas com o povo.

4. Filosofia e política: a contribuição de Enrique Dussel

Enrique Dussel nasceu em 1934, em uma província de Mendoza na Argentina. Seu pai era médico e agnóstico, sua mãe uma militante católica ligada a questões sociais na Ação Católica (LONDAÑO, 1996, p. 35). Após a demissão de seu pai do hospital a família muda-se para Buenos Aires em 1940. Nesta época, com apenas 15 anos, Dussel já era militante ativo na igreja, principalmente nas questões sociais. Foi líder estudantil engajado nos grêmios estudantis e militante da Democracia Católica. Visitava crianças com problemas mentais e lia para elas textos de Tereza d' Ávila e João da Cruz (SANTA CLARA, 2014, p. 15).

Se formou aos 23 anos em Filosofia na Universidade Nacional de *Cuyo* onde teve contato com diversas correntes filosóficas, tais como: racionalista, marxista e neotomista. Versado em grego, latim e alemão, Dussel leu os clássicos da filosofia em textos originais. Devido ao seu engajamento político foi preso por fazer oposição ao governo de Perón. Após concluída sua formação, foi para a Madri com bolsa de estudos, onde esteve por 24 dias em um colégio de Guadalupe juntamente com outros estudantes latino-americanos.

Na Espanha, Dussel se descobre definitivamente latino-americano devido às diferenças que, para ele, eram difíceis de não serem percebidas. Ali nasceu a consciência de que era não-europeu e, sim, Latino-americano. Com forte interesse pelo tema e influenciado pelas ideias de Julián Marias e Xavier Zubiri., participou de grupos ligados à América Latina e dos principais eventos que aconteciam sobre o continente.

Sua temporada fora da América durou cerca de dez anos, com várias viagens e peregrinações a lugares sagrados da cristandade que “representou em termos acadêmicos um doutorado (1959) em Filosofia na Espanha, uma licenciatura em Teologia e outro doutorado em História, os dois na França” (LONDAÑO, 1996, p. 37). Passou, ainda, dois anos em Israel (1960 -1961) em um projeto de peregrinação das fontes. Lá estudou hebraico e a cultura hebraica, com foco em descobrir “o *ethos* ancestral do povo latino-americano”. Dessa busca surgiu “o descobrimento do pobre, do outro, do oprimido” – essa visão é presente em toda a sua obra, nos mais diferentes campos (Filosofia, Teologia ou História). Não se trata “apenas da América Latina pobre, mas também do pobre na América Latina” (SANTA CLARA, 2014, p. 16).

Em 1968, voltou à Argentina como professor de ética na Universidade Nacional de Cuyo. Sua teologia e Filosofia denunciavam a violência e as injustiças implantadas nas ditaduras militares na América Latina o que lhe rendeu muitos inimigos. No dia 2 de outubro de 1973, sofreu um atentado a mando do governo peronista. Forças policiais do governo dinamitaram sua residência e, felizmente, neste episódio não houve vítimas (ZIMMERMANN, 1987).

Dussel foi expulso da Universidade e condenado a morte por grupos paramilitares. Perseguido e ameaçado, partiu para exílio no México. Exilado, mergulhou a fundo nos estudos para entender as tradições seculares e a diversidade cultural do país. Foi neste período que Dussel encontrou em Marx os fundamentos para sua crítica econômica e política; e, assim, aplicou os escritos marxistas ao contexto da América Latina (ZIMMERMANN, 1987).

Enquanto esteve exilado no México, lecionou em institutos de cultura latino-americanos, tornando-se conhecido na Europa – onde recebeu várias premiações. Fez inúmeras viagens pela África, Ásia e toda América, com uma intensa produção de seus livros, que ainda hoje são traduzidos para diferentes línguas (SANTA CLARA, 2014).

Na atualidade, seus escritos dialogam com a tradição hermenêutica, a ética do discurso alemã, a ética comunitária e a tradição Analítica da linguagem. Todas estas atravessadas pela Filosofia da libertação, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Dussel reside no México e atua como professor de Ética e Filosofia Política na Universidade Autônoma Metropolitana (SANTA CLARA, 2014).

A Filosofia de Dussel é pautada sobre a ótica do outro²², do oprimido, do pobre, do excluído. Ele propõe uma Filosofia contada pelos vencidos, os derrotados; genuinamente latino-americana, e tem em vista uma *práxis* libertadora²³. Em sua Filosofia, fornece as categorias ideais para o processo de libertação acontecer, também, no Grêmio Estudantil.

²² A Filosofia de Dussel está situada dentro da ética da alteridade, uma ética de libertação, chamada de ética de abertura ao outro distinto.

²³ Para aprofundamento sobre a Filosofia dusseliana sugiro a leitura das obras: *Filosofia da Libertação na América Latina*, ed. Loyola; *Filosofia da Libertação: crítica a ideologia da exclusão*, ed. Paulus. Para saber sobre a vida e a obra de Dussel é imprescindível a leitura de Roque Zimmermann, *América Latina o não-ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel*, da ed. Vozes.

A seguir, apresentarei uma análise acerca do papel político enquanto fator libertário dos oprimidos, dos excluídos. O papel político em favor do momento de se organizarem em prol da sua libertação.

4.1 Política em Enrique Dussel

No primeiro parágrafo das *20 Teses de Política*, intitulado “Palavras preliminares”, Dussel anuncia que suas palavras “são dirigidas primeiramente aos jovens, aos que devem compreender que o *nobre ofício da política* é uma tarefa patriótica, comunitária, apaixonante” (DUSSEL, 2007, p. 9). O trecho deixa em relevo que a aposta do filósofo é voltada para os jovens, com o fim de provocar uma mudança no campo político; e, assim, construir um futuro social diferente, sem injustiça, desigualdade e exclusão.

Abordarei aqui, mais especificamente, a *Tese 1* sobre como o filósofo compreende o campo político e suas principais esferas (a pública e a privada), além de como se dá a corrupção do poder. Entretanto, para entender a teoria política de Dussel, é necessário compreender o conceito de poder *obediencial*, um poder em que os eleitos obedecem a vontade popular. Segundo ele,

Passar à responsabilidade democrático-política de exercer um poder *obediencial* não é tarefa fácil; é intrinsecamente participativa; sem vanguardismos; tendo aprendido do povo o respeito por sua cultura milenar, por suas narrativas míticas dentro da qual desenvolveu seu próprio pensamento crítico, suas instituições que devem se integrar a um novo projeto (DUSSEL, 2007, p. 10).

Nessa perspectiva, o povo é visto como o verdadeiro e único detentor do poder, e através do exercício democrático [as eleições] delega seus representantes para servir e obedecer a quem os constituiu de autoridade. “Por isso, o poder de quem está em algum cargo político é *obediencial* e deve obedecer tão somente a quem o delegou – ainda que temporariamente – o poder” (SANTOS, 2020, p. 191).

Quem exerce um poder delegado não deve buscar seus próprios interesses ou interesses de grupos, mas exercer a política como um discípulo de forma que mandem obedecendo (DUSSEL, 2007). Todavia, infelizmente, não é o que acontece atualmente. Segundo Santos (2020),

Diante dessa perspectiva, o político não deve perder de vista em momento nenhum a quem está servindo e qual sua real função no cargo ocupado. O político, motivado para agir sempre em favor do povo, não pode ver na política uma profissão. Parece discurso destoante da realidade atual e do que a comunidade global vive politicamente. Fica evidente, no presente momento e no cenário político mundial, um desrespeito generalizado, uma

corrida desenfreada e, até mesmo alucinada pelo poder político que, há muito, não serve mais ao povo e seus interesses. Por esse caminho de sanar desejos particulares e o “se colocar a serviço de si mesmo” é que se perde de vista justamente aquilo que não se deveria ser esquecido em nenhum momento: servir a quem delega o poder, verdadeiramente – o povo (SANTOS, 2020, pp. 191-192).

Como evidenciado por Santos (2020), o que move a maioria dos políticos, inclusive na atualidade, é um aspecto de fetiche, que inverte o exercício de delegação representativa. Quando eleito, ele se coloca a serviço de si mesmo, e não como representante do povo que o elegeu. Ao fazer da política uma profissão, o político transforma o poder em fetiche e o que importa é a realização de sua subjetividade, dos seus interesses privados e das corporações que ele representa. Seu ouvido de discípulo não ouve mais as necessidades do outro, do excluído, do oprimido.

Dussel parte da ruptura própria da ordem política: a desordem da corrupção. Mas trata de advertir que o tema não deve remeter ao campo da moral individual dos profissionais da política e sim ao fundo sistêmico em que consiste o completo problema da corrupção: o político não é exclusivamente nenhum dos componentes do seu campo, “mas sim todos em conjunto”. A “corrupção originária do político” Dussel a denomina “*o fetichismo do poder*”: exercício do poder a partir de sua autoridade autorreferente, em vez de exercício *delegado* do poder (CASALI; ARBACHE, 2017, p. 27).

Nota-se a partir do trecho de Casali e Arbache (2017), que Dussel parte da corrupção, porém sua crítica é direcionada à redução da política a um mecanismo burocrático e o uso do poder pelas elites como “dominação”. Como forma de libertação, é preciso lutar contra as políticas estabelecidas, criar uma “cultura política” que tenha uma perspectiva “patriótica, comunitária” e que o povo seja o seu principal beneficiário (CASALI & ARBACHE, 2017).

Para Dussel, a corrupção do poder, em suas variadas formas, dá-se pelas transgressões dos limites impostos entre as esferas pública e privada. Cada cidadão atua em vários campos práticos diferentes, “o familiar, econômico, esportivo, etc.” (DUSSEL, 2007, p. 17). Nestes campos, o sujeito passa pela transição e interação com outros cidadãos que existem no mesmo campo. Em suas ações, ele passa pela interação social subjetiva com outros atores do mesmo campo, afetando sua subjetividade. “Ou seja, toda subjetividade é sempre intersubjetiva” (DUSSEL, 2007, p. 21).

É por meio da vivência e atuação do sujeito e de sua interação que diferentes campos se tornam espaços interligados efetivos e, portanto, políticos. Ambas as

áreas – tanto a pública quanto a privada – podem ser afetadas por ações da corrupção. Por isso, a democracia é vista como o único sistema de governo que pode executar ações e instituições e autorizar o exercício do poder.

O sistema institucional é composto por princípios normativos e deve operar para chegar a acordos por consenso por meio da participação simétrica de todas as pessoas afetadas. No entanto, nenhuma decisão é perfeita e as imperfeições terão impacto negativo; na maioria das vezes, sentidos apenas pelas classes minoritárias, justamente aquelas que mais necessitam das instituições democráticas (DUSSEL, 2007). Por fim, é preciso repensar a forma de exercer o poder delegado pelo povo, sem o poder político delegado de maneira obediencial não se pode transformar o mundo,

Ao expor que a práxis da libertação é sempre um intersubjetivo coletivo e de consenso recíproco e que a liderança política é um serviço, obediência, coerência, inteligência, disciplina e entrega, nosso autor nutre a convicção de que a estrutura política vigente não tem coadunado com estes princípios, muito menos com esta práxis. Portanto, é preciso uma ruptura, para que a política se torne legitimamente e perpetuamente uma práxis libertadora (CASALI; ARBACHE, 2017, pp. 35-36).

O caminho para essa ruptura deverá ser trilhado através da renovação política, por isso o convite de Dussel para que os jovens assumam a vida política e transformem [de baixo para cima], de maneira ética, a sua estrutura de representação delegada de poder. E, como verdadeiros representantes que exercem o poder obediencial, alterar as instituições corrompidas, e de fato, transformar o mundo em um lugar mais justo e igualitário.

4.2 O poder político da comunidade

Nesta subsecção apresento uma análise da política dusseliana, uma política comunitária que busca a libertação do povo oprimido. A política é parte essencial na filosofia dusseliana. Sua ideia de libertação está interligada com a ética e a política, ambas têm a vida humana como vida perpétua para todos. Para este fim, tomarei como referência a tese 2 do livro *20 Teses de Política (2007)*, tese em que desenvolve o conceito de *potentia*.

Para desenvolver sua reflexão política, Dussel partiu de uma das principais características do ser humano, que como ser vivente “é originariamente comunitário”. Movido pelo instinto ancestral de sobrevivência este ser humano busca se perpetuar

e permanecer na *vida*, “a vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos” (DUSSEL, 2007, p. 25). Segundo Casali e Arbache (2017),

A vontade de viver é a essência positiva, a potência que pode mover e impulsionar, é o conteúdo com força; é ela que evita a morte e inventa meios de sobrevivência, que nega elementos como fome, ignorância, frio, sede, entre outros. Assim, o poder de usar os meios de sobrevivência é já o poder. A motivação do poder é a vontade de vida dos membros da comunidade (CASALI; ARBACHE, 2017, p. 28).

É a vontade-de-vida que nos ajuda a evitar a morte; ou, no mínimo, a tentar enganá-la e permanecer na vida em comunidade.

Neste sentido, quanto ao *conteúdo* e à *motivação* do poder, a “vontade-de-vida” dos membros da comunidade, ou do povo, já é a determinação *material* fundamental da definição de poder político. Isto é, a política é uma atividade que organiza e promove a produção, reprodução e aumento da vida de seus membros. E, enquanto tal poderia denominar-se “vontade geral” (DUSSEL, 2007, p. 26).

No entanto, os membros da comunidade podem ter vontades conflitantes, interesses privados diferentes, anulando a potência do outro. Compreendo que se unissem seus objetivos, o alcance de suas forças seria maior. Dussel (2007) denomina “consenso racional” uma comunidade comunicativa, em que os membros fazem uso da razão para chegar aos acordos e, assim, formar consenso nas suas decisões políticas (Dussel, 2007). Os acordos podem ser das mais variadas formas,

Mediante o uso de argumentos dos mais diversos tipos (que podem ser relatos míticos, expressões artísticas como o teatro, ou até as mais abstratas formulações explicativas científicas) como expressão retórica pública em referência a comunidade de vontades, e quando o cidadão participa simetricamente, pode-se chegar a *consensos*, às vezes não intencionais, mas sim aceitos por tradição e não por isso menos vigentes, que produzem a convergência das vontades para um bem comum. Isso é o que podemos denominar propriamente “poder político” (Dussel, 2007, p. 27).

Em suma, o que Dussel (2007) nos propõe é uma ética do discurso²⁴. O consenso não pode ser alcançado como um ato de dominação ou como violência, porque isso anularia o poder político dessa comunidade. O cidadão negaria sua vontade em favor do opressor, “sem o fundamento da vontade decidida dos cidadãos, da comunidade política, do povo, que exerce o poder, fica ele próprio debilitado”. Sendo assim, o consenso deve ter como base sólida os iguais, pessoas

²⁴ A ética do discurso aplicada por Dussel caminha mais em direção à Filosofia de Apel do que em Habermas. Para maior aprofundamento sobre o tema ver *Filosofia da Libertação: Crítica à ideologia da exclusão*. No capítulo 2 denominado *A Razão do Outro: A “Interpelação” enquanto ato de fala*, pg. 43-78.

livres e racionais, o povo. Pessoas com capacidade retórica, que resistam aos ataques sobre suas vontades e criem “instituições que lhe deem permanência e governabilidade” (DUSSEL, 2007, PÁGINA). Nesse sentido, Dussel (2007, p. 27) aponta:

Quanto mais participação os membros singulares na comunidade de vida têm, mais se cumprem as reivindicações particulares e comuns; por convicção raciocinada, o poder da comunidade, o poder do povo, transforma-se em uma muralha que protege e em um motor que produz e inova.

Embora seu ponto de partida seja a ética do discurso, Dussel reconhece que nem todos têm participação. Ele admite que haverá “afetados-excluídos”, pessoas excluídas sem intenção, mas que por algum motivo se colocaram à margem (ou foram colocadas) renunciando a sua participação e de suas escolhas nesse processo. Para Pinto e Raposo (2014, p. 174), “essa não-participação fática seria um tipo de exclusão não-intencional inevitável, que admite que sempre haverá afetados-excluídos de toda comunidade de comunicação real possível”. Isso demonstra uma contradição já que todos deveriam ter direito à participação, como o próprio Dussel afirma:

Isto situa o problema da validade, da moralidade do "acordo (*Verständigung*)” de maneira nova. Todo "acordo" não é só provisório e falseável, mas é eticamente excludente de afetados. "Procedimentalmente", eis a primeira pergunta que se deveriam fazer os "participantes" em uma comunidade de comunicação hegemônica real: A quem poderíamos ter deixado "fora" - sem reconhecimento, portanto - excluído? Mas a ela nunca se pode responder cabalmente, mesmo diante da melhor consciência crítica possível (Dussel, 2000, p. 417-418).

O filósofo continua sua argumentação sobre o papel e reconhecimento do sujeito ético:

Além disso, deve-se ter consciência de que é necessário reconhecer cada "participante" como um sujeito ético distinto (não só igual), como outro que o sistema autorreferente: outro que todo o resto, princípio sempre possível de "dissenso" (ou origem de novo discurso). Esta possibilidade do "dissenso" do outro é um permitir-lhe "participar" na comunidade como direito a "irrupção" fática desse outro como *novo* outro, sujeito distinto de enunciação. Este respeito e reconhecimento do outro como outro é o momento ético originário por excelência que estamos analisando, o suposto em toda "explicação" ou todo "assentimento" livre (sem coação) diante do argumentar do outro. Porque "respeitar" a dignidade e "re-conhecer" o sujeito ético do *novo outro* (como autônomo, também de um possível "dissenso", como distinto) é o ato ético originário racional prático, pois é "dar lugar ao outro" para que intervenha na argumentação *não* só como *igual*, com direitos vigentes, mas como livre, como *outro*, como sujeito de *novos direitos* (Dussel, 2000, p.418).

A partir do comentário de Dussel, é possível inferir que a discussão é voltada para a validade moral desse acordo, já que o *outro* é tratado com distinção, não sendo tratado como *outro*. Mesmo no “dissenso”, ele tem o direito de participar na comunidade política. Por isso, o dissenso deve ser minimizado ao máximo para que se efetive verdadeiramente a democracia participativa na comunidade política.

No entanto, não bastam as *vontades* consensuais dos membros da comunidade; “é necessário, ainda, uma última determinação” (Dussel, 2007, p. 28). A comunidade deve usar meios de “mediações, técnico-instrumentais ou estratégicas” (p. 28) para exercer na prática o consenso popular. Em caso de ataques de inimigos, a comunidade precisa ter instrumentos e estratégias militares. Deverá desenvolver sistemas agrícolas adequados para que não haja escassez de alimentos e, assim, evitar que a população sofra com a fome.

Para que a cultura não desapareça, também “deverá impulsionar uma política educativa, artística, e investigações históricas para que a comunidade, o povo, recupere a consciência de sua identidade cultural” (p. 28). A intenção principal é a conscientização sobre a necessidade de uma autoproteção, como o próprio Dussel enfatizou: “a factibilidade estratégica” é o uso da razão instrumental com o propósito de proteger a comunidade, o povo, “dentro do sistema de legitimação que se desenvolveu, nas instituições políticas e sociais constitutivas do poder político” (DUSSEL, 2007, p. 28).

Diferente da experiência vivida anteriormente, observa-se que o poder político não se toma pela força, ou pela violência como fazem os déspotas totalitários – um poder assim “é um poder fetichizado, desnaturado, espúrio” (DUSSEL, 2007, p. 28) e, por isso, ilegítimo. Ao contrário, “o poder é *tido* sempre e somente pela comunidade política, o povo. Ele o tem *sempre*, embora seja debilitado, acossado, intimidado, de maneira a não poder se expressar” (p. 28). Mesmo que um ditador tente legitimar o poder, não é ele que o detém. O povo pode se submeter inicialmente ao seu domínio, mas, em última instância, o poder é sempre da comunidade. Sobre a *potentia*, Dussel (2007) discorre:

Denominaremos, então, *potentia*, ao poder que tem a comunidade como uma faculdade ou capacidade que é inerente a um povo enquanto última instância da soberania, da autoridade, da governabilidade, do político. Este poder como *potentia*, que como uma rede se desdobra por todo o campo político sendo cada ator político um nodo, desenvolve-se em diversos níveis e esferas, constituindo, assim, a essência e fundamento de *todo o político*. Poderíamos dizer que o político é o *desenvolvimento* do poder político em todos os seus momentos (DUSSEL, 2007, p. 29).

A *potentia* (poder em si) é o fundamento do poder. No entanto, diante das várias possibilidades, ela pode ser efetivada ou não em possibilidade política pela comunidade. Para isso, é necessário passar pela análise do campo da *potestas* (o poder fora de si) o poder institucionalizado. “A cisão entre *potentia* e *potestas* torna o poder real e, por isso, é por meio da *potestas*, da mediação das instituições e sistemas, que a produção da vida é possível” (CASALI & ARBACHE, 2017, p. 29). Este é o tema de que tratarei a seguir.

4.3 O poder político como *potestas*, o poder institucionalizado

Em sua tese 3, Dussel trabalha o poder institucionalizado (*potestas*). Na segunda tese, como abordei anteriormente, ele trata do poder político da comunidade. No entanto, para que esse poder possa se concretizar é necessário que seja institucionalizado. É sobre este percurso que discorrerei nesta sessão (DUSSEL, 2007).

O poder é uma *faculdade*, não se toma ou “se tem ou não se tem”. Para Dussel: “Aquilo que se pode assaltar, tomar, dominar são os instrumentos ou as instituições”, e estas últimas é que fazem a mediação do poder e são as que possibilitam o exercício do poder político nas relações democráticas que beneficiam ou não ao povo. A comunidade política, o povo, o sujeito coletivo é sempre a autoridade detentora do poder. “Nenhum outro” (DUSSEL, 2007, p. 31).

A *potentia* é, então, o ponto de partida. Mas o mero poder da comunidade, não obstante seja o fundamento último, não possui ainda existência real, objetiva, empírica. A mera vontade consensual factível da comunidade permanece inicialmente *indeterminada, em-si*, ou seja, é como a semente, que possuindo em *potência* a árvore futura, ainda não é uma árvore, nem tem raízes, nem caule, nem ramos, nem frutos. Poderá tê-los, mas ainda não os têm. A semente é uma árvore *em-si*, não se havendo desdobrado, realizado, crescido, aparecido à luz do mundo (DUSSEL, 2007, pp. 31-32).

O poder como *potentia* precisa ser atualizado através das instituições, pois são elas as mediadoras políticas. Caso contrário, o poder político do povo “ficaria em potência, como uma mera possibilidade inexistente” (DUSSEL, 2007, p. 32). Se a *potentia* for o poder *em-si*, a *potestas* é o poder *fora-de-si*.

Com o crescimento da população nas cidades, essas se viram diante de inúmeras demandas e, para saná-las, tiveram que se organizar em entidades políticas diversas. Esse é o momento em que as comunidades detentoras do poder político resolvem dar a si mesmas um governo. A comunidade, enquanto entidade

organizada, “decide dar-se uma organização heterogênea de suas funções para alcançar fins diferenciados” isso exige a criação de vários ofícios e dessa forma, “a política cria múltiplas instituições (aparece o poder como *potestas*)” (DUSSEL, 2007, p. 32). Vale destacar o estudo de Pinto e Raposo (2014) sobre esta questão:

A partir da noção de poder instituinte Dussel trabalha o resultado, sempre problemático para a Filosofia política, do efeito dessa passagem da *potentia* para a *potestas*. Consciente de que, a partir de uma teoria da complexidade, a organização que se dá a si mesma uma comunidade política será heterogênea e diferenciada, o autor afirma que este passo da institucionalização é o que torna possível que o poder se torne algo empírico e constitutivo do campo do político, embora seja razoável supor que as instituições se fetichizem e atuem como algo autônomo de sua origem e, mesmo, contra seu fundamento (PINTO; RAPOSO, 2014 p. 175).

Dussel (2007) alerta, ainda sobre este assunto, sobre o que pode parecer um avanço político, mas que ao mesmo tempo, pode ser um retrocesso, “Graças a esta cisão, todo serviço político será possível, mas também toda corrupção ou opressão inicia sua corrida incontrolável” (DUSSEL, 2007, p. 32) – o que ele chama de fetichização das instituições. Instituições fetichizadas servem a si mesmas e não ao povo [verdadeiro motivo de sua existência] e, como consequência deste fetiche, a opressão sobre o povo aumenta significativamente.

O povo tem em *potência* o poder enquanto comunidade política. Através da institucionalização (*potestas*) ele se torna real em suas mãos; “ou seja, o exercício do poder sempre é um momento da *potestas*, ou das funções fixadas pelas instituições” (DUSSEL, 2007, p. 33). Após serem institucionalizadas “começa o exercício normal delegado do poder em mãos dos representantes” (p. 33) eleitos e, como tal, precisa ser atualizado constantemente. Ainda em Dussel (2007) vemos que:

Delegado indica que atua em nome do todo (universalidade) em uma função diferenciada (particularidade) empreendida com atenção individual (singularidade). O exercício *singular* (privado) de uma ação é a que se realiza em nome próprio. O exercício *delegado* (público) é a ação que se cumpre em função do todo. O fundamento do tal exercício é o poder da comunidade (como *potentia*). Aquele que exerce o poder o faz por outro (quanto à origem), como mediação (quanto ao conteúdo), para o outro (como finalidade) (DUSSEL, 2007, p. 34).

Fazendo isso, cada membro da comunidade atua de forma diferente, mas o seu fim visa o bem comum de todos. Como exemplo, Dussel (2007) cita o período de caça na época do Paleolítico: quando uns davam o sinal para o início da caçada outros espantavam a presa, e outro grupo buscava posições favoráveis para o abate

com armas ou com armadilhas. Enquanto isso, outro grupo cuidava de roupas apropriadas para quem se dispunha à caça na linha de frente. As diferentes ações dos membros lhes permitiam alcançar o êxito da busca, isto é, a captura do animal. Segundo o filósofo, é isso que ocorre com o exercício delegado do poder político (DUSSEL, 2007).

O caráter de alienação das instituições também é destacado pelo filósofo, pois a sua objetivação a transforma em outra coisa. “Analogamente, no campo político o poder do povo (*potentia*) objetiva-se ou aliena no sistema de instituições políticas produzidas historicamente durante milênios para o exercício de tal poder (*potestas*)” (DUSSEL, 2007, p. 35).

Falar de objetivação de uma subjetividade coletiva acaba, de certa forma, por afastar a comunidade política das decisões – o que representa uma perda. A mediação das instituições é necessária, pois sem elas os sistemas de reprodução da vida são impossíveis, perde a sua legitimidade para ser aceito e não há, portanto, poder político possível. Vale lembrar que a mediação também é opaca e sem transparência como as instituições (DUSSEL, 2007). Mesmo com seu caráter ambíguo, as instituições “de modo geral respondem a algumas reivindicações populares” demonstrando certos aspectos da democracia (DUSSEL, 2007, p. 35). Longe, porém, de fazer justiça em prol de pobres e trabalhadores desassistidos, o que observamos hoje é que,

[...] as instituições dão prova de cansaço, de um processo entrópico, de desgaste e, por outro lado, de fetichização inevitável que a burocracia produz ao usufruir a instituição (*a potestas*) para a sobrevivência da burocracia autorreferente. Quando isso acontece, a mediação inventada para a vida e para a democracia, e seu aumento, começa a ser um caminho para a morte, a repressão, a dominação (DUSSEL, 2007, p. 35).

Esse é um pensamento que leva à alienação, que deve ser denunciado com “*realismo crítico*”, pois se tornou justamente a negação do exercício delegado do poder. Em suma, a fetichização do poder (DUSSEL, 2007).

A atualização das instituições se faz necessária, pois são nelas que as práticas políticas democráticas do exercício de poder se ritualizam [através do voto dos cidadãos, na escolha de seus representantes]. O problema recorrente da delegação deve ser enfrentado com urgência, já que não cumprem com seus preceitos constitucionais. Fato que implica numa nova noção de poder que produza

a vida e não a morte, que traga a percepção da realidade e não alienação ou dominação do outro.

No próximo capítulo irei apresentar a concretização dos referenciais teóricos adotados nesta dissertação, através da proposta de intervenção pedagógica. A proposta teve como base a metodologia dialética, a qual analiso possibilita as condições ideais para a luta democrática e emancipatória dos alunos no Grêmio Estudantil.

5. O ensino de Filosofia, a Política e os Grêmios Estudantis: uma proposta prática

O Grêmio Estudantil é uma entidade política tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Ele é o local onde os alunos têm uma experiência democrática, podem se expressar e defender o que pensam e acreditam. No entanto, em muitos lugares, a escola é pensada para reproduzir um modelo de dominação (implementado ao longo de séculos), que busca impedir o aluno na sua capacidade de indagação e de crítica.

Analiso ser possível questionar esse modelo e, para isso, vislumbro na Filosofia um papel significativo. No presente capítulo abordarei o papel da dialética enquanto movimento racional do conhecimento em busca de transformação da realidade concreta. Ela é o movimento racional por excelência para o Grêmio Estudantil em sua luta política e democrática, pois cria possibilidades para os alunos lutarem por sua emancipação e autonomia – tendo sempre em vista a sua libertação.

A prática pedagógica tem por base a metodologia dialética, aplicada da seguinte forma: primeiramente, descrevo o contexto espaço-temporal em que a experiência ocorre. Em seguida, há o relato de experiência, que analisa as falas, os trabalhos, as apresentações dos alunos e seus resultados e, por fim, a avaliação de todo processo.

5.1 A dialética em Hegel e Marx

Para atender à problemática deste trabalho, optei por um recorte do tema; por isso, abordarei nesta sessão, em especial, a *dialética* desenvolvida pelos filósofos Hegel e Marx. Dialética é um termo grego, de seguinte etimologia: *dia* (por meio de), *logos* (dimensão racional e discursiva do mundo) e *techné* (a arte da prática). Dessa forma, é da *dialektiké* que deriva o termo *dialética*.

A dialética também é considerada a arte de praticar o diálogo. Não se tratam, porém, de diálogos simples – como são as conversações. Implica em um movimento racional para alcançar o conhecimento sobre o mundo real e, assim, poder transformá-lo. Por isso, é possível afirmar que ela “carrega em sua definição a noção de contradição” (ABDALLA, 1994, p. 18). Para Abdalla (2009a), a dialética se trata de um “procedimento filosófico por excelência” (pp. 29-30).

A *dialética* não nasce com Hegel ou Marx, apesar de fazer parte da estrutura do pensamento filosófico de ambos. Sua origem se deu na Grécia Antiga, onde já era possível encontrar elementos que identificavam como dialéticos o pensamento de filósofos, como: Parmênides, Heráclito, Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros (KONDER, 1998).

Se na Grécia antiga a dialética era considerada “a arte do diálogo”, na modernidade este conceito se transforma, assim como seu significado. Segundo Konder (1998), o significado moderno de dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1998, pp. 7-8). Através do movimento nada permanece da mesma forma, tudo se transforma em um movimento contínuo dialético do pensamento. Propondo dessa maneira uma análise crítica da realidade concreta.

Segundo Abdalla (2009b), para entender a dialética como movimento de interpretação filosófica do mundo real é importante conhecer a visão dialética de G. W. F. Hegel. Considerado um dos principais filósofos idealistas da sua época, Hegel criou o que muitos historiadores da Filosofia acreditam ser a mais completa visão totalizante da realidade. Seu pensamento filosófico e dialético impactou e transformou a Filosofia de Karl Marx; um conhecimento que avalio ser imprescindível para esta dissertação.

Para Abdalla (2009b), a dialética hegeliana não tem os dados como acabados e há um constante movimento crítico do pensamento. “O momento dialético do pensamento é o que *nega* o objeto dado, mas dele se serve como o ato de comer: depende do alimento, mas, para satisfazer-se destrói a forma com a qual ele se apresenta” (ABDALLA, 2009b, p. 82). Tem-se, portanto, um jogo de essência e aparência, mas a busca da verdade não se esgota nele. Para corroborar sua tese, o autor faz referência a Hegel:

Sendo o mundo uma totalidade e resultado de um processo – e não um dado *em-si*, isolado –, só pode ser verdadeiro o conhecimento que o apreenda em sua gênese e totalidade. O “entendimento” (*Verstand*) só apreende os entes em sua imediatidade e individualidade e, por isso, permanece na aparência exterior; somente a *razão* (*Vernunft*) dialética consegue apreender os objetos em sua verdade, ou seja, na unidade de suas determinações históricas e lógicas. A dialética para Hegel é precisamente isso: “a natureza própria do pensar”, que deve, “enquanto entendimento enredar-se na negação de si mesmo, na contradição” (ABDALLA, 2009b, p. 82).

O movimento dialético do pensamento descrito por Hegel acontece em três momentos diferentes, conforme explicado por Abdalla (2009a). No primeiro momento, a análise filosófica do pensamento deve partir do mundo real. O segundo momento consiste na negação do mundo como nos chega aos sentidos [o imediatismo], uma recusa como ele nos aparece a *priori*. “Ou seja, para a Filosofia, há sempre muito mais sentido no mundo do que o que se apresenta de imediato aos nossos sentidos e entendimento e mesmo na realidade” (ABDALLA, 2009a, p. 30).

O terceiro movimento dialético “é o movimento entre a “síntese da realidade com seus fundamentos abstratos”, para aparecer a *realidade concreta* que será diferente da do ponto de partida. A realidade concreta então “é a síntese do real com o pensamento” (ABDALLA, 2009a, p. 32). Jappiassú e Marcondes (1996) abordam este tema em sua análise da dialética hegeliana:

Em Hegel, a dialética é o movimento racional que nos permite superar uma contradição. Não é um método, mas um movimento conjunto do pensamento e do real: "Chamamos de dialética o movimento racional superior em favor do qual esses termos na aparência separados (o ser e o nada) passam espontaneamente uns nos outros, em virtude mesmo daquilo que eles são encontrando-se eliminada a hipótese de sua separação". Para pensarmos a história, diz Hegel, importa-nos concebê-la como sucessão de momentos, cada um deles formando uma totalidade, momento que só se apresenta opondo-se ao momento que o precedeu: ele o nega manifestando suas insuficiências e seu caráter parcial; e o supera na medida em que eleva a um estágio superior, para resolvê-los os problemas não-resolvidos. E na medida em que afirma uma propriedade comum do pensamento e das coisas, a dialética pretende ser a chave do saber absoluto: do movimento do pensamento, poderemos deduzir o movimento do mundo: logo, o pensamento humano pode conhecer a totalidade do mundo (caráter metafísico da dialética) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 71).

Marx “inverte” a dialética de Hegel e a utiliza como método de compreensão da realidade. Segundo Abdalla (2009b), para Marx a história está em constante aperfeiçoamento, seu movimento é constante e a contradição é o motor desse movimento. “Ele mantém a essência da dialética de Hegel em seu pensamento, porém a torna materialista, baseado na práxis humana” (MODESTO, 2020, p. 79).

Em seu método, Marx insiste na necessidade de considerar a realidade socioeconômica de um período específico como um todo articulado. A realidade contém contradições específicas, incluindo as de luta de classes. A partir disso, sobretudo a contribuição dada por Engels, a dialética se tornou um método materialista e um processo de consideração dos movimentos históricos de análise

da natureza (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). Tal afirmação corrobora com Abdalla (2009b), como vê-se a seguir:

O pensamento dialético, no contexto teórico marxiano, é o que realiza o movimento teórico-racional que, considerando as contradições e a superação (Aufhebung) da realidade histórica, reprocha o aparecer fenomênico do mundo e faz surgir a totalidade concreta. Voltado para as instituições da sociedade, esse pensamento revela as raízes da exploração social e da produção material do mundo humano e apela para a necessidade da ação emancipatória do ser humano como sujeito coletivo (ABDALLA, 2009b, pp. 90-91).

Eis a principal crítica marxiana a dialética hegeliana: a oposição entre materialismo e idealismo na busca do real. Segundo Franco (2012), para Hegel, tanto as coisas como os seres são diferentes e singulares. Isso acontece porque eles existem em movimento e em constante transformação. Sobre isso, Marx fez outra assimilação e a ressignificou ao dizer [nas palavras de Franco]:

Nas coisas essenciais, nas contradições decisivas, o conhecimento nunca era 'neutro' ou meramente 'pragmático', pois os sujeitos fazem história ao se esforçarem para alcançar seus objetivos particulares, ao se empenharem em satisfazer seus desejos pessoais ou os anseios de sua classe ou de seu grupo (FRANCO, 2012, p. 40).

Enquanto em Hegel a fundamentação do mundo era ideal, Marx pensou a dialética como movimento do concreto no mundo dos homens. São os seres humanos que fazem a história e transformam seu mundo através do trabalho, daí a expressão materialismo histórico.

Marx era crítico da Filosofia hegeliana, no entanto, reconhecia o brilhantismo das ideias de Hegel, que alegava ter sido o primeiro a elaborar as formas gerais do movimento [apesar da mistificação da dialética]. Nisto, obviamente, Marx discordava:

Além desse reconhecimento teórico, declarou-se também discípulo de Hegel, justificando que criticou "a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase 30 anos, quando estava em plena moda.", mas que se confessou "então, abertamente discípulo daquele grande pensador", pois ao "tempo em que elaborava o primeiro volume de 'O Capital', era costume dos epígonos impertinentes, arrogantes e medíocres, que pontificavam nos meios cultos alemães, comprazerem-se em tratar Hegel como um 'cão morto'.", e finalizou exemplificando que "no capítulo sobre a teoria do valor" do primeiro volume de *O Capital* jogou "várias vezes, com seus modos de expressão peculiares "(FRANCO, 2012, p. 40).

Apesar de se declarar discípulo de Hegel, Marx desfere várias críticas à dialética hegeliana. Ele via a dialética hegeliana de ponta-cabeça, sendo necessário virá-la para descobrir sua substância racional e separá-la do aspecto místico que a envolvia. Assim poderia "se aproximar do concreto relacionado ao racional e se

afastar do transcendental ao mesmo tempo” (FRANCO, 2012, p. 41). Ainda nas contribuições de Franco (2012), vemos que Marx expõe seu movimento dialético de conservação-mudança ao observar o pensamento dialético de Hegel:

Uma das diferenças fundamentais entre a dialética hegeliana e a dialética marxiana pode ser encontrada na confrontação entre a formulação de Hegel (1959) – em sua obra *Princípios de Filosofia do Direito* – de que “o que é real é racional e o que é racional é real” e a formulação de Marx – em sua 11ª Tese sobre Feuerbach – de que “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. O elemento central desta diferença está na relação conservação-transformação; por um lado, Hegel explica a realidade com o objetivo de conservá-la. Por outro, Marx explica também a realidade, mas com o objetivo de transformá-la (FRANCO, 2012, p. 41).

O que Marx propôs não foi uma dialética trabalhada apenas no conhecimento racional – como o fez Hegel –; mas uma Filosofia capaz de explicar as contradições da vida humana e seus conflitos nas relações sociais concretas. Este também é o enfoque principal desta dissertação, o que nos levou a escolha do materialismo histórico-dialético como uma concepção metodológica para o ensino de Filosofia. Analiso que a Filosofia pode contribuir para a transformação da sociedade, para a educação e a emancipação dos alunos do Grêmio Estudantil. Pode, assim, auxiliar em uma experiência de formação política ao ponto de mudar a sua realidade concreta.

Na tentativa de compreender a concepção metodológica dialética em Hegel e Marx e sua influência na construção do pensamento filosófico moderno, até este momento, abordei poucos fundamentos. Cabe-me agora demonstrar o desenvolvimento metodológico e sua aplicação na sala de aula.

5.2 *Dialética como proposta metodológica*

A proposta metodológica aplicada na prática pedagógica resultante desta dissertação foi a dialética baseada no livro *Como ensinar Filosofia? O desafio do filósofo-educador*, de Mauricio Abdalla. A proposta foi construída a partir da Filosofia dialética de Hegel e Marx.

Para Abdalla (2009a), a metodologia de ensino de Filosofia deve ser pensada de uma maneira dialética, de forma que nos possibilite um triplo movimento (a realidade vivida, abstração crítica dessa realidade, compreensão e transformação do novo real). Este triplo movimento ocorreu na intervenção prática realizada em oficinas com os alunos, e que será descrita resumidamente mais adiante.

Abdalla (2009a) divide a metodologia do ensino de Filosofia em dois níveis: o primeiro ele chama de *concepção metodológica* e o segundo de *método*.

Resumidamente, podemos dizer que a concepção metodológica relaciona-se aos fundamentos teóricos do conhecimento, enquanto o método refere-se ao processo concreto de transformação da concepção metodológica em prática educativa, com determinados conteúdos e em diferentes contextos. (ABDALLA, 2009a, p. 25).

No primeiro nível, a preocupação do professor deve ser a “sua compreensão de como o conhecimento se processa”, ou seja, como os alunos aprendem determinados conteúdos. Neste sentido, “o professor precisa dominar elementos básicos de uma teoria do conhecimento antes de definir os procedimentos que adotará em aula” (ABDALLA, 2009a, p. 25).

É nesse nível que o professor de Filosofia deve refletir sobre os objetivos que deseja alcançar com a realização de suas aulas: um aluno que apenas reproduza o conteúdo repassado por ele ou um aluno que desenvolva sua capacidade crítica e autonomia de pensamento (ABDALLA, 2009a). Até este momento, o professor ainda se encontra no campo teórico, qual seja, os “fundamentos do caminho que deverá ser percorrido” (ABDALLA, 2009a, p. 27). A seguir, ele terá a tarefa de “fazer na prática”, que consiste no segundo nível, chamado de *método*. O *método* é o como fazer; é a realização concreta do que foi planejado pelo professor.

A relação entre concepção metodológica e método é a mesma que deve existir entre teoria e prática, fundamento e processo, intenção e fala. Ou seja, o método deve expressar a concepção metodológica, torná-la efetiva e guiar-se por seus princípios. No campo da educação, a reflexão sobre os fundamentos do conhecimento sem a sua tradução em método é um mero exercício especulativo que não se transforma em prática. Por outro lado, a elaboração do método sem a compreensão dos fundamentos do conhecimento que orientam a concepção metodológica pode resultar em uma prática inconsequente, um mero “agir por agir” que dá margens aos improvisos ou a aplicação mecânica de recursos didáticos de maneira desordenada e sem eficácia na relação com os objetivos estabelecidos (ABDALLA, 2009a, p. 27).

É importante salientar que, neste trabalho, o método adotado poderia sofrer alterações ao longo do percurso de realização. Portanto, foi passível de adaptação à realidade escolar, social e cultural. Diante da decisão do método que norteou esta dissertação, coube-me refletir acerca da aplicabilidade prática dos fundamentos teóricos, bem como os traduzir em atividades concretas em sala de aula com meus educandos.

A metodologia dialética elaborada por Maurício Abdalla para o ensino de Filosofia deve nos possibilitar, como dito, um triplo movimento: 1) colocar os

educandos em contato com a realidade vivenciada; 2) buscar, de maneira crítica, os fundamentos dessa realidade vivenciada; e, 3) reconstruir sua compreensão do real, substituindo o entendimento imediato, fragmentado e ingênuo da realidade por uma compreensão concreta, caracterizada pela conquista de autonomia de pensamento [sempre relativa] e por uma dimensão que busque sua emancipação e protagonismo (ABDALLA, 2009a). Vejamos:

1. Colocar os educandos em contato com a realidade vivida.

O professor de Filosofia deve criar condições para que os alunos entrem em contato com a própria realidade vivida, seja por meio de diálogos, textos jornalísticos, documentários, recursos audiovisuais ou informáticos. De preferência, aplicando de forma interdisciplinar e, se possível, com visitas pedagógicas aos espaços que contemplem o tema abordado. Deve, ainda, buscar despertar nos alunos o interesse pela investigação, pela pesquisa, demonstrando a complexidade do mundo real.

É preciso que o professor de Filosofia evite a utilização de fonte única de informação; que preze por elementos da realidade local, regional ou nacional. Que faça análise, sempre de forma crítica, demonstrando o que é opinião do senso comum, e os estudos realizados por área de conhecimento específica (ABDALLA, 2009a).

2. Buscar, de maneira crítica os fundamentos dessa realidade por meio de um trabalho de abstração.

Os fundamentos da realidade devem ser buscados por meio abstração, levando em conta quatro recursos essenciais: a) a capacidade rigorosa de abstração do professor; b) a capacidade dos educandos que, ainda em construção, estão propensos a filosofar; c) os textos filosóficos clássicos e contemporâneos; além da, d) literatura, arte, poesia e música. O objetivo é transportar o educando a uma nova percepção do mundo, descortinando elementos que o impedem de perceber a vida cotidiana (ABDALLA, 2009a).

“A Filosofia conecta e estrutura a realidade fragmentada e imediata, utilizando das ciências e outros saberes para exercer a abstração e perguntar sobre os vínculos das diferentes dimensões da realidade” (MODESTO, 2020, p. 80). Nesse

processo de abstração, Abdalla (2009a) chama a atenção para fatores para os quais o professor de Filosofia deve ficar atento:

A leitura e interpretação do texto (filosóficos e não filosóficos), os debates em sala, a produção textual e a exposição oral que estimulam a capacidade discursiva dos educandos, a exposição dialogada, o exercício da pergunta são recursos didáticos de grande importância neste momento. Mas todos devem ser utilizados em estreita relação com o momento anterior de aproximação da realidade vivida, para que a abstração não se torne um fim em si mesma (ABDALLA, 2009a, p. 36).

Se não tiver relação com a realidade vivida, a abstração perde seu sentido e acaba caindo em um exercício de erudição retórica; ou pior, em doutrinação. Dessa maneira, impedirá os alunos de exercerem sua autonomia de pensamento; por isso, ao usar tais recursos, cabe ao professor priorizar as manifestações periféricas constituídas da cultura popular (ABDALLA, 2009a).

3. Reconstruir a compreensão do real, substituindo o entendimento imediato, fragmentado e ingênuo da realidade por uma compreensão concreta, caracterizada pela conquista de autonomia de pensamento (sempre relativa) e por uma dimensão emancipatória.

O mundo concreto e os seus fundamentos aparecem agora como realidade concreta. Sua compreensão não é mais entendida pelo senso comum de forma passiva e superficial, como no início do movimento dialético, “mas o mundo reconstruído racionalmente a partir do contexto vivencial dos educandos” (ABDALLA, 2009a, p. 39). Como resultado desse processo, temos uma capacidade crítica e uma autonomia do pensamento construída como ação conjunta entre o professor e o educando.

Ao trabalhar a realidade, o processo de abstração busca “os fundamentos do conhecimento e da ação e com as questões dos valores”. O retorno a realidade procura despertar nos alunos um questionamento ético como sujeitos ativos na transformação da realidade imediata em realidade, agora concreta. Em resumo, para uma reflexão sobre a emancipação do sujeito (ABDALLA, 2009a).

Ainda segundo Abdalla (2009a):

É importante que os educandos tenham conhecimento de que a ação emancipatória não é apenas um ideal a ser buscado, mas também uma realidade que caracteriza o aspecto contraditório do mundo em que vivem. Ou seja, ao mesmo tempo em que existem no mundo elementos de injustiça, desigualdade, destruição do ecossistema, egoísmo e individualismo, há também elementos de resistência, cooperação, ação transformativa e organização social (ABDALLA, 2009a, p. 41).

É necessário, portanto, confrontar a realidade abstrata do mundo vivenciado dos educandos para transformá-la em um valor essencial. Dessa forma, orientar-se-á sua vida como cidadãos críticos e conscientes perante os desafios que tentam impedir a sua emancipação (ABDALLA, 2009).

A seguir, apresentarei a descrição da realidade escolar dos alunos participantes da pesquisa.

5.3 Descrição da realidade escolar da EMEF Padre Gabriel Roger Maire

Para melhor compreensão da proposta planejada e executada de intervenção prática compreendo ser necessário, mesmo que de forma breve, apresentar um relato histórico e físico da EMEF “Padre Gabriel Roger Maire” – escola em que atuo como professor de Filosofia desde o ano de 2014. A escola está localizada na rua São João, no bairro Porto Novo²⁵, em Cariacica/ES, na região metropolitana de Vitória. O bairro conta com empreendimentos comerciais, tais como: supermercado, material de construção, padarias, lojas comerciais, oficinas de moto e bicicletas etc. A maioria dos moradores locais é de classe média baixa.

A escola foi criada em 17 de maio de 1995, pelo Decreto nº 3160/95, como Centro de Atenção Integral à Criança e do Adolescente – CAIC, “Clovis José Siqueira”, em homenagem a um antigo vereador do município. Atendendo a 380 alunos de 1ª a 4ª séries, foi a primeira escola estadual do bairro²⁶.

Em 25 de agosto de 2005, a escola foi municipalizada e passou a integrar a rede municipal de ensino de Cariacica, sob o nome: Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel Roger Maire. A escolha pelo nome se deu em homenagem ao mártir popular, assassinado por defender o povo pobre que vivia na região.

De origem francesa, Padre Gabriel chegou ao Brasil em 1980 e atuou nove anos na Arquidiocese de Vitória e em Cariacica. Militante nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), se engajou em diversas causas populares, como: a

²⁵ Segundo o Censo Demográfico realizado em 2010 pelo IBGE o bairro de Porto Novo em Cariacica – ES possuía 7.740 habitantes. Disponível em: https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Populacao_Regiao_Bairros.pdf. Acesso em 15 de junho de 2021.

²⁶ Documento de regularização do CAIC visando a sua municipalização elaborada pelo pedagogo à época Antônio Francisco dos Santos, hoje, atual diretor da EMEF Padre Gabriel Roger Maire que gentilmente disponibilizou para a realização de nossa pesquisa.

causa operária; a luta por moradia digna; Fé e Política; Paz e democracia em Cariacica; causa das mulheres; Pastoral da Juventude, dentre outras.

Na Pastoral Operária, Gabriel Maire denunciava a exploração e os desmandos das elites através de um jornal da igreja chamado *Ferramenta*. Nele, falava diretamente aos sindicatos e trabalhadores, orientando a se organizarem e lutarem por seus direitos. Segundo Dal Gobbo (2018), “o *Ferramenta* chegou a diversos tipos de trabalhadores, inclusive aos que não sabiam ler e podiam se informar por meio dos debates feitos em grupos nas comunidades” (p. 99). O jornal era distribuído nas comunidades, nas associações de bairro e nas portas das empresas, sua principal função era fortalecer a luta e a dignidade dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

Padre Gabriel também trabalhou com os jovens na JOC incentivando a Juventude Católica a atuar nas causas operária e na PJ (Pastoral da Juventude). Essa atuação acontecia tanto nas paróquias quanto no jornal *Ferramenta*. Criou também um movimento de mulheres que culminou na atual Associação de Mulheres de Cariacica Buscando libertação (AMUCABULI), dando voz as mulheres e incentivando a luta popular.

Sua luta em favor dos pobres e trabalhadores o levou a receber diversas ameaças de morte, infelizmente concretizadas no dia 23 de dezembro de 1989, quando foi assassinado no bairro Cobi de Cima na Rodovia Carlos Lindenberg, em Vila Velha, local onde seu corpo foi encontrado.

Segundo João Batista Herkenhorff,²⁷ “Gabriel abandonou o conforto de uma vida estável na França para dedicar-se ao povo mais humilde e sofrido, na periferia”, sua opção era pelos mais pobres, seu compromisso radical. Mesmo diante das ameaças, ele afirmava: “Prefiro morrer pela vida a viver pela morte”. Gabriel foi um mártir que encarnou uma *práxis* teológica e que teve compromisso com a transformação de vidas e de um mundo mais justo. Um verdadeiro compromisso com o outro. Portanto, nomear a escola é uma justa homenagem a quem deu sua vida para que crianças e adolescentes tivessem hoje acesso a uma educação de qualidade e a melhores oportunidades.

²⁷ João Batista Herkenhorff é magistrado aposentado (ES), escritor, professor, palestrante. Escreveu o prefácio do livro que reúne cartas do Padre Gabriel Maire, endereçadas a amigos. Fonte: <https://entrelacosdocoracao.com.br/2021/08/livro-que-reune-cartas-do-padre-gabriel/>. Acesso em 20 de dez. 2023.

Em janeiro de 2010, devido a reformas na estrutura, a escola passou a funcionar provisoriamente no bairro Itacibá, no antigo prédio da EMEF Terfina Rocha Ferreira. A SEME disponibilizava ônibus escolares para o traslado dos alunos até a escola. Após a reforma, as atividades na nova escola foram retomadas, em 2014.

A maior parte dos alunos atendidos é residente nos bairros: Porto Novo, Bairro Aparecida, Morro do Quiabo, Morro do Meio, Nova Canaã, Flexal I, Flexal II, Porto de Santana e outros bairros do entorno. Em sua maioria, de famílias que migraram de Minas Gerais e do interior da Bahia; apresentam baixo poder aquisitivo, além de conviver diariamente com alto índice de violência e tráfico de drogas. Há famílias desestruturadas, cujos filhos moram com avós ou tios, pais e mães presos, além de alunos que abandonam a escola aliciados pelo tráfico de drogas.

Outro aspecto impactante, que retrata a realidade dos alunos que estudam na EMEF Padre Gabriel Roger Maire consiste no fato de a escola ser composta em sua maioria por estudantes negros (as), o que reflete a desigualdade social no município e no país. A escola atende cerca de 900 alunos em dois turnos (matutino e vespertino), do 1º ao 9º ano, com faixa etária média de 6 a 14 anos (em alguns casos, estudantes de 16 e 17 anos, devido à reprovação).

Em se tratando de seu ambiente físico, a escola é composta por: 16 salas de aula; sala de professores; cozinha; biblioteca; um auditório com vídeo e projetor multimídia; sala da direção; sala de artes; sete banheiros; duas salas de coordenação; sala da equipe pedagógica; sala de educação especial; almoxarifado; depósito para produtos de limpeza; refeitório; quadra coberta; campo de areia; e, um pátio amplo e espaçoso. Em 2019, a SEME desativou a sala de informática. Os computadores já estavam em desuso há alguns anos por não ter acesso à internet. Esperava-se a compra de novos computadores, fato que aconteceu apenas em 2021 – com a aquisição de Chrome Books e instalação de rede de internet de qualidade para as aulas.

Após diálogo com a direção e a equipe pedagógica da escola, constatei que a EMEF Padre Gabriel Roger Maire não possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado pela comunidade escolar, o que me causou preocupação já que este é o documento norteador dos rumos que a escola irá percorrer durante a formação acadêmica do aluno. Além de ser um documento obrigatório para o funcionamento da instituição junto às secretarias (SEME e SEDU).

Sobre a obrigatoriedade do PPP, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), no seu Art. 12 discorre: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). A escola tem autonomia na elaboração deste documento, que servirá de referencial do ensino da instituição ao longo dos anos subsequentes. Elaborar o PPP é uma verdadeira afirmação de liberdade da comunidade escolar, pois as escolhas são feitas de forma livre e democrática, respeitando-se, é claro, a legislação educacional vigente.

Sendo assim, o (a) diretor (a) deve conduzir o processo de elaboração de forma democrática e integrar toda comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), fazendo com que todo processo seja aberto a opiniões mesmo que divergentes, críticas e que seja participativo. Sua elaboração somente atingirá o objetivo se todos os atores envolvidos participarem. Como nos mostra Veiga (2002), o PPP busca um rumo, uma direção para a escola. Ele é:

é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania (VEIGA, 2002, p. 13).

O PPP é um documento que propõe ações tanto políticas quanto pedagógicas para o trabalho escolar. Nele deve conter as metas e os instrumentos de ação para sua concretização, sempre levando em conta a participação de toda comunidade escolar. Por isso, o PPP é o “coração” da escola, é a sua identidade. Infelizmente, o que se observa atualmente são escolas sem o referencial do PPP – seja por falta de uma gestão democrática dos dirigentes escolares, ou por desqualificação dos seus atores para sua elaboração. Este é um problema que se estende por várias localidades do país.

Fato é que o PPP é imprescindível para a educação, pois, certamente, ajuda a desconstruir concepções pré-formadas e a construir novas formas de conhecimento (de ensino e aprendizado) e, assim, a atingir os objetivos nele estipulados. Portanto, o PPP é algo essencial para uma reorientação da formação de novas políticas educacionais com a participação de toda a sociedade; ele contribui para mudar os rumos da educação no município de Cariacica-ES.

As Práticas de Filosofia e Ciências Sociais foram regulamentadas em Cariacica-ES a partir de 2007 no ensino fundamental através da Lei nº4.505, de 14 de agosto de 2007²⁸. Seu modo de atuação é diferente das demais disciplinas, pois ocorre por meio de projetos e processos de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal. A partir do ano de 2012, as Práticas de Filosofia e Ciências Sociais começaram a trabalhar na EMEF Padre Gabriel Roger Maire, com boa aceitação por parte dos alunos. Com projetos e aulas diferenciadas e inovadoras, as Práticas trouxeram, ainda, um tema que me é caro: o Grêmio Estudantil.

No ano de 2015, começou-se a discutir a criação do grêmio com os alunos da escola. Em 17 de outubro de 2016, em assembleia geral dos estudantes, foi fundado o Grêmio Estudantil “LUTE” (liberdade, união, transformação e esperança), entidade de representação dos estudantes da EMEF Padre Gabriel Roger Maire²⁹.

O Grêmio Estudantil “LUTE” tem estatuto próprio e eleição a cada dois anos para escolha de sua diretoria, as reuniões acontecem semanalmente. A entidade nasceu com um objetivo principal: defender os interesses dos alunos. Tanto na formação do grêmio quanto nas reuniões, os alunos têm a orientação dos professores de Filosofia e Ciências Sociais, que os auxiliam na prática democrática.

Dentre as ações realizadas pelo grêmio ao longo de sua história temos: no ano de 2017, os representantes de turma (RT) passaram a fazer parte das reuniões do grêmio com o objetivo de incentivar a participação de mais alunos no debate de questões sobre a escola e os projetos com a comunidade local. A lógica pensada foi: mais alunos, mais envolvimento com as decisões tomadas; organização de jogos interclasses envolvendo meninos e meninas; edição de carteirinha estudantil para todos os alunos junto à direção da escola; elaboração de uma página no Facebook para divulgação das ações do grêmio.

Realização de eleições, em 2018, para nova diretoria, envolvendo toda a escola; participação ativa na festa junina, com venda de produtos; dia da família na escola; palestra sobre violência contra a mulher visando à conscientização dos alunos.

²⁸ Disponível em:

<http://www3.camaracariacica.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=2537&tipo=2&situacao=1&numero=4505&ano=2007>. Acesso em 15 de junho de 2021.

²⁹ Informação registrada em Ata do Grêmio Estudantil LUTE que pode ser verificada em arquivo da própria entidade.

O ano de 2019 foi o ano de maior engajamento dos alunos e resultou em inúmeras atividades da agremiação. Ao longo do ano foram realizados: concurso de desenhos; concurso de poemas; palestra sobre meio ambiente; arrecadação de alimentos para necessitados – entregue ao CRAS da região; festa da consciência negra (danças, cartazes, poesias etc.); rifa para arrecadar dinheiro para o caixa do grêmio e a criação de uma caixinha de sugestões e críticas visando maior contato com propostas da comunidade escolar. Devido à pandemia do coronavírus (COVID-19), em 2020, o Grêmio Estudantil LUTE teve que encerrar suas ações e permanece inativo até o momento.

5.4 Relato da aplicação da intervenção prática

O objetivo principal com a elaboração desse projeto de intervenção foi trabalhar a dimensão política da ação no Grêmio Estudantil por meio da Filosofia, à luz do que reflete Dussel em seus aspectos de: democracia, cidadania e autonomia. Além de promover uma dinamização maior da Filosofia, da política e do Grêmio Estudantil, busquei que os alunos passassem a desenvolver estes valores na sua vida escolar e conseqüentemente comunitária.

O desenvolvimento dos encontros aconteceu no auditório da escola, com a turma do 9º ano A. O local é amplo e espaçoso, com capacidade para 50 pessoas, além de possuir ar-condicionado – o que proporciona um clima agradável e aconchegante. Para auxiliar nas aulas fiz uso de uma TV 65 polegadas, aparelhagem de som, pincel atômico, bolas de soprar, cartolina e lápis de cor.

Passo agora a apresentar os planejamentos e relatos dos encontros em cada etapa. Caso algum professor queira aplicar futuramente, essa é apenas uma proposta, passível de modificação ou adaptação.

1º Encontro: O que vêm a sua cabeça quando falamos em política? Qual a visão dos alunos sobre política.

Duração do encontro: 50 minutos

1ª atividade proposta: Em um primeiro momento é necessário criar um ambiente para que haja diálogo sem qualquer tipo de represália e discriminação de opiniões, e que os alunos possam externar suas concepções sobre política fazendo uso de exemplos do cotidiano. O professor poderá dividir a turma em grupos se achar

melhor e nos grupos possam expor sobre situações reais daquilo que representa o poder político para eles. Após cada fala, a turma tecerá comentários observando os pontos fortes quanto ao que foi dito, enquanto um aluno anota em um cartaz estes pontos, o cartaz deverá ser colocado em lugar visível para que todos acompanhem seu preenchimento e identificado como “A política é...”. Ao final das falas e preenchimento do cartaz, o professor deverá perguntar aos alunos se existe algum outro ponto não contemplado pelos grupos; caso exista, deverá colocá-lo em discussão e inserir no cartaz.

Objetivos: O resultado que se espera a partir dessa proposta prática de atividade, é perceber qual o entendimento inicial que os alunos têm sobre política. Como eles enxergam a política? Como ela acontece no seu dia a dia, em casa, na escola; enfim, qual a importância da política na construção da sociedade e nas transformações do país? Quais situações são percebidas de imediato quando são questionados sobre escolhas, participação política, democracia, dentre outros.

2ª atividade proposta: Vídeo o que é política? (3min41s)

Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=rBCgsvQ2y9c&list=RDCMUCVXIqoL2pER1AkHMJEwEMcg&start_radio=1&rv=rBCgsvQ2y9c&t=1

O vídeo fala sobre os vários significados da palavra política. Seu principal conceito está relacionado ao ato de governar e tomar decisões. Política está ligada a tudo que o governo realiza e aí a confusão, porque é necessário que os governos tomem decisões que atendam principalmente aos interesses dos cidadãos. Política também pode se referir aos relacionamentos entre pessoas, principalmente quando o objetivo é chegar a um consenso, a um objetivo em comum. Fazemos política a todo o momento, desde o instante em que nascemos quando choramos para mamar ou na adolescência quando queremos ganhar alguma coisa dos nossos pais ou dos nossos amigos. Usamos a política para convencer, seja no ato de namorar, casar, viver a dois ou em comunidade. O significado de política na Grécia antiga é o bem comum para os cidadãos, dessa forma política significa governo das cidades para o bem comum de todos os cidadãos. Quando os cidadãos comuns se juntam nas mais variadas organizações também estão fazendo política porque procuram ou exercitam ações para o bem comum de todos os moradores da cidade.

Vídeo: política no dia a dia (3min50s)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v6jB5jNZ_Ec

Vídeo é de autoria do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). O que vem a sua cabeça quando falamos em política? Aposto que a questão partidária. O vídeo mostra que política é transformação da realidade, política não é apenas filiação a um partido político, não é só isso. Fazemos política a todo instante, desde que haja necessidade de que uma ideia seja defendida. Nós somos agentes históricos e agentes políticos, todas as nossas escolhas são políticas. Sendo assim, política se discute sim, se debate, por que comer, se alimentar, trabalhar, estudar, morar etc., é um ato político todos devem ter esse direito. O vídeo mostra a atuação das ONGs e Associações de moradores, entidades políticas que lutam por uma sociedade igualitária e mais justa.

Objetivo: demonstrar aos alunos os vários significados do que é política e suas formas de ação. Usamos a política para convencer o outro de que a nossa ideia é melhor, nessa perspectiva, política é a arte do convencimento. Política não é apenas filiação a um partido, é muito mais que isso. Somos seres políticos as mudanças só acontecem com engajamento político.

Aula prática: Já conhecia a turma pelo fato de ter trabalhado com eles em outros projetos, e apresentei-me como aluno do mestrado da UFES, explicando que essa pesquisa seria para conclusão do curso. Expliquei sobre o Termo de Consentimento Livre e a necessidade de os responsáveis assinarem para a participação do aluno. Em seguida, falei sobre o foco da pesquisa e sua relação com a Filosofia, a política e o Grêmio Estudantil. Pedi aos alunos para falarem sobre o que é política para eles, como eles enxergam a política. As respostas foram:

Tudo ladrão

Uma roubalheira

Muito chato

Cidadania

Discussões

São falas que identificam a percepção inicial dos alunos sobre política e refletem o que acontece como fenômeno no seu cotidiano. Após esse debate iniciei

a segunda atividade com o vídeo “O que é política”. Os alunos demonstraram interesse pelo tema, houve bastante participação e envolvimento.

Comentei que o vídeo traz diferentes significados para a palavra política. Em seguida perguntei o que mais chamou a atenção, alguns responderam que:

Nunca me ensinaram o conceito de política.

Eu não tinha pensado que política era isso.

Pensei que política era só para candidato.

Nunca imaginei que todo mundo faz política.

Tinha muito preconceito contra política, para mim era tudo ladrão.

Sobre o vídeo “Política no dia a dia”, não houve muita participação dos alunos, por isso, ao final, passei novamente o vídeo parando em pontos importantes e fazendo comentários sobre a fala dos autores. Os alunos se soltaram mais e fizeram alguns relatos dentre eles destaque alguns aqui:

O papel das ONG's é importante

Eu não sabia o que era uma Associação de moradores e para que seve.

Não sabia que quando alguém quer namorar faz política.

Comer é um ato político.

Então ninguém vive sem política.

Todas as nossas escolhas são políticas.

Ao final da aula, perguntei aos alunos sobre o que fazer para que as pessoas se envolvam mais nas questões políticas. A maioria deles apresentou como resposta que: “é importante saber sobre política, tem que estudar ler mais assistir os jornais; a política não muda tudo mais é importante”. Também recebi respostas pessimistas, como: a política não é importante porque não faz nada por isso, não quer se envolver.

Grande parte das respostas corresponde a uma visão de senso comum entre os alunos. Notei que faltava um aprofundamento do tema de forma mais crítica para reconstruir a compreensão do real. Depois desta intervenção concluí a primeira aula.

2º encontro: Democracia

Duração do encontro: 50 minutos

Vídeo: “O que é Democracia” (3min59s)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1sT7ZCkxolw>

1ª atividade: Os alunos devem assistir ao vídeo, prestar atenção nos conceitos básicos, principalmente no que diz respeito à democracia e participação política. Após o vídeo a turma irá responder a um questionário elaborado pelo professor com questões sobre o vídeo.

Objetivos: o intuito principal com esta atividade é trabalhar a importância da democracia no nosso dia a dia e em sociedade, seja na escola, em casa, na igreja, no campo de futebol etc. Em uma democracia todos tem o direito de falar e ser ouvido, e que opiniões divergentes fazem parte da democracia.

Perguntas sobre o vídeo:

1 – Por que a democracia é importante, seja no dia a dia, na escola ou na sociedade em geral?

2 – De que forma você participa da democracia?

3 – O que você acha daquelas pessoas que não querem participar da democracia?

4 – O grêmio é uma entidade estudantil que representa os alunos na escola, seus representantes são eleitos através do voto em uma democracia representativa. Em sua opinião, o sistema democrático representativo é o melhor sistema de escolha?

2ª atividade: Dinâmica das bolas de soprar. Juntar um grupo de 10 estudantes em um espaço livre na sala. Para cada estudante é dada uma bola de soprar cheia que ele deve manter no alto sem deixar cair. Durante a dinâmica, o professor vai retirando um estudante do grupo e o restante deverá manter a sua bola no alto, quantos mais estudantes forem saindo mais difícil será manter o controle das bolas.

Objetivo: Mostrar a importância do grupo, que a união e o trabalho em grupo fazem a diferença. Que juntos o coletivo é mais forte e pode alcançar seus objetivos. O processo avaliativo se dará através da escuta e anotação em diário sobre as respostas dos alunos.

Aula prática: De início, retomei alguns conceitos da primeira aula sobre política, fazendo uma retrospectiva sobre o conteúdo passado e a importância do tema democracia com política: democracia e política caminham juntas. Após essa breve introdução reproduzi o vídeo.

O método utilizado foi um questionário de perguntas. Os alunos demonstraram interesse pelo tema fazendo ligação com sua realidade próxima, os exemplos mais utilizados por eles para democracia na escola foram: a eleição para líderes de turma e o Grêmio Estudantil como representantes dos alunos. Alguns alunos citaram, também, que democracia é importante porque proporciona o diálogo entre as partes, todos são ouvidos e que discordar é importante neste processo.

A dinâmica das bolas de soprar foi um instrumento utilizado para demonstrar que a união do grupo é fundamental e que sem ela o grupo não chega ao consenso. Destacaram, ainda, que o trabalho em equipe deve ser a base de uma boa liderança além de saber ouvir. Os alunos perceberam na dinâmica que o grupo não conseguiu manter as bolas no alto porque cada um só pensou em si mesmo. A avaliação foi positiva para essa etapa, pois a turma se manteve atenta e interessada, com a participação dos colegas na dinâmica.



Foto: Encontro sobre democracia. Fonte: acervo pessoal.



Foto: Dinâmica das bolas. Fonte: acervo pessoal.

3º encontro: O que é o Grêmio Estudantil?

Duração do encontro: 50 minutos

1ª atividade: Caso prefira, o professor poderá falar ou fazer uma exposição em slide sobre o Grêmio Estudantil. O que é o grêmio, seu papel na escola e fora da escola. Deixar em evidencia a função principal do Grêmio Estudantil: luta política dos estudantes por seus direitos. Abordar o caráter de democracia como parte essencial do coletivo, pois é a forma de gerir e eleger seus representantes. Com o grêmio, os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões.

2ª atividade: Vídeo Conhecendo o trabalho de um Grêmio Estudantil (2m. 38s)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v2ydM_LXfsQ

Mostrar a atuação de um Grêmio Estudantil em funcionamento, como atua nos problemas e soluções encontrados, quais os benefícios para o coletivo. O vídeo traz relatos individuais de membros e alunos que experimentam a realidade democrática participativa na escola através do grêmio.

Objetivos: Que os alunos possam entender ao final da exposição, do vídeo e do debate o que é um Grêmio Estudantil, e que percebam a importância deste coletivo na sua vida acadêmica, social e cultural. Que o grêmio é uma ferramenta ímpar na formação política, portanto, cidadã do estudante, como meio de transformação da sua realidade.

Aula prática: Iniciei a aula fazendo uma exposição dos pontos principais do que é um Grêmio Estudantil, como funciona, qual o seu principal objetivo. Após a apresentação, fiz uma roda de conversa com os alunos sobre o tema. Perguntei se conheciam o Grêmio Estudantil e o que ele representa na escola, a maioria dos alunos respondeu:

Não sabia que existia Grêmio Estudantil!

Eu sabia, mas não sabia da importância do grêmio na escola.

Sabia, mas nunca fez diferença.

O grêmio é a voz dos alunos na escola.

Muitos não sabiam que o grêmio promove eleição para escolha dos seus representantes e que, para isso, há formação de chapas e propaganda eleitoral. O voto de cada um é importante no processo. Todos participam, é o ensino na prática da democracia e da cidadania. Observei que a partir do momento que aprofundava no assunto eles passaram a se interessar mais. Queriam saber como funcionava o grêmio, por isso, voltei aos slides para fazer novas perguntas. *Como vocês vêem agora o grêmio?* As respostas foram:

O grêmio é útil, sim!

Porque um certo grupo de alunos fala por todos.

É um meio dos alunos falarem com os superiores da escola.

O grêmio tem que ter muita responsabilidade.

Grêmio é união.

Essa percepção pode ser aprofundada quando passei o vídeo *Conhecendo o trabalho de um Grêmio Estudantil*, o depoimento dos alunos no vídeo demonstra na prática o funcionamento de um grêmio, os obstáculos, os limites, as conquistas. E que chamou a atenção dos alunos. Vejamos o que disse uma aluna: “*Ver a experiência de outros grêmios é importante pra nós, podemos aprender com eles*” (informação verbal). Outro aluno disse que: “*Às vezes não é possível resolver todos os problemas, pois às vezes tem problemas maiores*” (informação verbal); e que “*Às vezes as coisas não são acessíveis*” (informação verbal) – fazendo uma menção a lutas políticas cuja solução não depende apenas do grêmio, do diretor (a) ou da SEME, e sua solução vai muito além.

Ao final do encontro, os alunos concordaram que o Grêmio Estudantil é um importante espaço de aprendizado e crescimento democrático para os estudantes, é a sua entidade de representação e que precisam reorganizá-lo na escola novamente.



Fotos: Encontro de formação sobre Grêmio Estudantil. Fonte: acervo pessoal.

4º encontro: Histórico do Movimento Estudantil no Brasil e Fotos de grêmios antigos da “EMEF Padre Gabriel Roger Maire”

Duração do encontro: 50 minutos

1ª atividade: exposição em slide sobre o movimento estudantil no Brasil. A participação dos estudantes na vida política do país, suas lutas, transformações e conquistas. Além de seu papel crucial na busca por direitos, liberdade, igualdade e justiça ao longo dos anos. Também, apresentar aos alunos fotos antigas de eleição, posse, organização e como os eleitos atuaram como representantes nos grêmios desde a sua fundação até os dias atuais.

Objetivos: Resgatar um passado estudantil, falar da história do movimento estudantil para que os alunos entendam que sempre estiveram presentes nas mudanças e transformações no país e que para que houvesse mudanças teve antes luta, por isso, hoje, vocês são convidados através do grêmios a dar continuidade a essa busca por mudança.

Aula prática: Como expressei acima, o objetivo dessa experiência prática foi trazer à memória dos alunos as lutas e conquistas dos movimentos estudantis do passado. Nesta perspectiva, iniciei a aula abordando as principais organizações estudantis do país: UNE, UBES, UEE, grêmios estudantis e outros. Grupos organizados que deram voz aos estudantes em busca por direitos e justiça social. Abordei os períodos históricos com movimento de rua, lutas, perseguição, prisão, tortura e morte de estudantes na ditadura militar.

Alguns alunos demonstram falta de interesse pelo tema, enquanto outro grupo disse ser importante saber da história dos estudantes e o quanto isso é importante para a educação na atualidade. Ao serem questionados se os estudantes podem fazer protestos fora da escola responderam que: *“o grêmios pode fazer protesto fora da escola; dependendo da causa é bom; lógico que pode; devemos lutar por nossos direitos; e que protestar não é coisa de vagabundo, como alguns dizem por aí, que quem protesta é tudo vagabundo, não quer trabalhar”* (informação verbal). Uma pequena parte do grupo, no entanto, acha que o grêmios não deve participar de protestos fora da escola.

Depois do debate sobre o histórico dos movimentos estudantis, passei fotos e vídeos do arquivo da escola sobre o Grêmios Estudantil LUTE, atuante até 2019 e que, infelizmente, devido à pandemia, encontra-se desativado. Nesse momento, houve grande participação da turma, pois a entidade representativa fazia parte da história da escola que estudavam. Eles se viram representados, muitos, inclusive, eram amigos de integrantes do grêmios.

Fiz um relato de todas as eleições ao longo dos anos, os projetos desenvolvidos, as conquistas, as limitações, os propósitos do grêmios na formação política e cidadã dos alunos. Perguntei, então, se achavam importante saber do histórico do movimento estudantil e do Grêmios Estudantil da escola. A maioria dos alunos achou importante saber do histórico estudantil e que os alunos têm uma entidade que os represente; 23 alunos consideraram importante ter uma

representação estudantil, e apenas 2 alunos seriam candidatos para concorrer às eleições do grêmio. A ampla maioria disse que apoiava, mas não se candidataria a nenhum cargo.



Imagem extraída do Google.



Fonte: Acervo do Grêmio Estudantil LUTE.

5º encontro: Leitura do texto filosófico

Atividade proposta: leitura do texto filosófico. O texto trabalhado em sala de aula com os estudantes é um resumo elaborado por mim das *Teses número 1, 2 e 3, do livro 20 Teses de Política (2007)*, escrito pelo filósofo argentino Enrique Dussel. A escolha desse texto é justificada pela ênfase dada à política em especial a visão libertadora na América Latina, encampada por nosso filósofo. Apresenta-se como um texto importante para a construção da ideia de liberdade, política e autonomia que foi construída ao longo de décadas e repercute até os dias atuais. Será feita uma introdução ao tema e uma leitura comentada do texto. Nesta aula, o professor deverá explicar os conceitos do Poder Político da Comunidade como *Potentia* e como *Potestas* da obra de Dussel (2007). É preciso contextualizar o significado de poder político e apresentar os pontos importantes contidos no texto, esclarecer o termo *Potentia* e *Potestas* e o papel da comunidade na escolha dos seus representantes, além de fazer ligações com a democracia, eleições e o exercício da cidadania. O aluno deverá entender que seu papel nesse processo é fundamental e, portanto, não deve se eximir de sua responsabilidade de escolha e participação.

Objetivos: Familiarizar os alunos com a leitura de um texto filosófico, de forma que se torne algo rotineiro na sua vida escolar. Esse momento é importante, pois os alunos conhecerão o resumo do texto, e muitos deles tendo contato com a Filosofia pela primeira vez. A proposta dessa aplicação metodológica é que o resumo seja

lido e discutido integralmente em sala de aula. E para isso deve-se explicar o texto, relacionando-o, quando possível, ao cotidiano dos alunos, aplicando os conceitos dusselianos sobre política e democracia ali presentes e investigando as dúvidas, quando surgirem. Esse será um momento em que o estudante poderá estabelecer a relação entre o texto clássico filosófico e a sua vida na escola e na sociedade. Nos dias atuais a proposta política dusseliana ainda seria algo considerado relevante ou se, devido à corrupção e a desilusão política vivenciada pela humanidade, essas ideias de poder político transformador da comunidade se tornaram obsoletas e defasadas na atualidade. Estes são apenas alguns pontos que podem ser levantados para a discussão com os estudantes, de maneira que o principal intuito aqui é que eles consigam estabelecer essa relação e identificar situações em que eles percebam a Filosofia como instrumento atuante em seu cotidiano, utilizando como recurso o texto filosófico.

Aula prática: Iniciei a aula com a leitura do resumo do texto filosófico de Dussel e grande parte dos alunos nunca havia tido contato com um texto de Filosofia. Este era o maior desafio a ser vencido ao empregar esse método: a resistência dos alunos com relação à leitura do texto. Mas não apenas isso, já que uma rotina de leitura não é prática comum no cotidiano deles.

Alguns disseram que o texto era difícil, por isso não entendiam muita coisa. Ao final da leitura inicial houve alguns questionamentos; foi quando voltei ao texto e, pausadamente, comecei a explicar os parágrafos e a fazer perguntas sobre os principais conceitos dusselianos abordados no texto. Neste momento, houve maior participação e apropriação do conteúdo, sendo que a ligação do texto e do Grêmio Estudantil como poder político da comunidade escolar ficou mais visível aos alunos.

No desdobramento da aula pude perceber, através das respostas, que os alunos absolveram e aplicaram esses conceitos no seu dia a dia. Noções de poder político da comunidade, de poder obediencial, democracia, fetichização do poder e poder político institucionalizado; tudo isso entrelaçado ao Grêmio Estudantil e a sua realidade escolar.



Foto: Leitura e debate do texto filosófico. Fonte: acervo pessoal

6º encontro: Atividade prática: Elaboração de cartazes sobre o Grêmio Estudantil. A Visão dos alunos sobre o Grêmio Estudantil na escola. Qual a função do grêmio? Por que devo me envolver com o Grêmio Estudantil?

Atividade proposta: O professor deverá propor aos alunos que dividam a sala em cinco grupos. Todos os alunos do grupo devem se envolver com afinco na discussão e elaboração. Será confeccionado por cada membro do grupo um cartaz sobre o tema: “O Grêmio Estudantil tem como política...” e a turma, em clima de diálogo, deverá apontar os pontos fortes sobre a política que um Grêmio Estudantil deve primar a partir do contato com o texto *Poder Político da Comunidade como Potentia e como Potestas* de Dussel (2007). A mediação do professor é importante para esclarecer as dúvidas que surgirem durante a execução dos trabalhos no que se refere aos argumentos sobre política e Grêmio Estudantil exposto pelos interlocutores do texto.

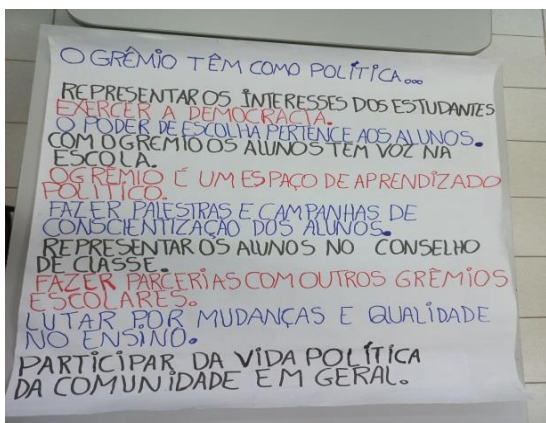
Objetivos: Fazer com que os alunos identifiquem a importância do Grêmio Estudantil nas resoluções dos problemas tanto das questões escolares quanto na política nacional. Compreender que o Grêmio Estudantil deve primar pela autonomia, democracia e a defesa das liberdades e garantias legais dos alunos como entidade representativa, garantida inclusive por Lei específica. Dessa forma, que possam entender que a política está ligada diretamente as transformações positivas ou negativas que recai sobre a vida estudantil e da população em geral. Por isso, a sua importância.

Aula prática: Nesta aula, o objetivo foi a produção prática através de cartazes do que os alunos haviam entendido ao longo da formação sobre política e Grêmio

Estudantil. Os alunos formaram grupos de cinco componentes e cada aluno elaborou frases sobre a política que um Grêmio Estudantil deve priorizar defender, ou seja, ser sua marca registrada.

A princípio, os alunos não entenderam a atividade, então, tive que explicar novamente grupo por grupo. Eu levei material de apoio sobre o grêmio e o resumo do texto de Dussel para auxiliá-los na elaboração. Para os conceitos mais difíceis, comentei e debati com eles na tentativa de clarificar e ajudar no entendimento do tema novamente. Houve muita conversa paralela, porém, aos poucos, e com a minha orientação, a maioria entendeu a dinâmica e o resultado foi positivo.

Ao final do encontro de formação, três componentes de grupos pediram para levar o material para casa, com o objetivo de fazer um cartaz (cartolina) de melhor qualidade, e que resumisse as principais ideias do grêmio. Seis alunos não realizaram a tarefa; outros cartazes, por erros de ortografia, optei por deixar fora do trabalho. Como exposto abaixo, grande parte dos alunos utilizou folha A4 na construção das frases.



"SUGESTÕES."
O GRÊMIO QUE DESEJAMOS
QUE APRESENTE PROPOSTAS E
SUGESTÕES CONCRETAS PARA
MINIMIZAR OS PROBLEMAS DA
ESCOLA E DA COMUNIDADE NA
QUAL ESTÁ INSERIDO;

**LUTE
PELOS
SEUS
DIREITOS**

*Exercer a Cidadania
e a Democracia.*

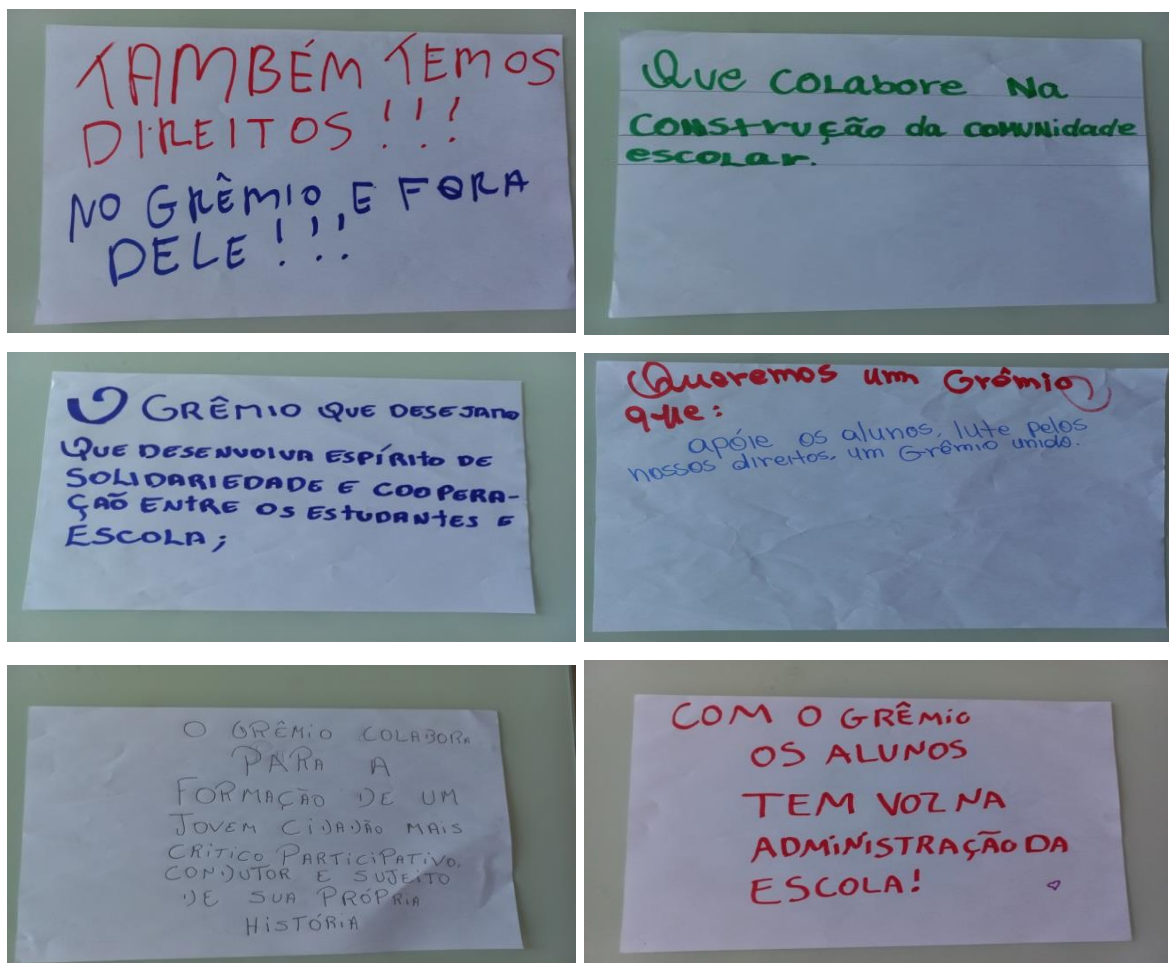
O OBJETIVO DO
GRÊMIO É FORMAR
JOVENS PARTICIPATIVOS,
CRÍTICOS E CONDUCTO-
RES DE SUAS VIDAS.

O GRÊMIO REPRESENTA A
COMUNIDADE ESCOLAR

*Grêmios Estudantis
é uma organização
que representa os
interesses dos
Alunos.*

Queremos um Grêmio QUE:
UM Poder de escolhas
Pertences aos Alunos

Queremos um
Grêmio que:
Tenha futebol, basque-
te, volei, Handebol e
Interclasse.
😊



Fotos do Processo de produção de cartazes. Fonte: acervo pessoal.

7º encontro: Um convite a participação no coletivo “LUTE”

Atividade proposta: após a elaboração dos cartazes conectando a visão dusseliana de política ao Grêmio Estudantil e localizarem as situações que ocorrem na escola e em suas vidas e as relacionarem com o texto revelando assim a maneira crítica de pensar e praticar a política. Os alunos divididos em cinco grupos deverão ir de sala em sala apresentar os cartazes, destacando a importância do grêmio na escola, chamar os alunos para filiação e participação na agremiação e dessa forma lutar por seus direitos de maneira democrática e organizada.

Objetivo: Fazer com que os estudantes sejam propagadores e articuladores dos ideais do Grêmio Estudantil na escola, que participem da vida política e se envolvam na luta por um grêmio forte e atuante.

Aula prática: A princípio, a turma não gostou da ideia e os estudantes disseram que nunca haviam tido uma experiência como essa. Houve resistência, sob a justificativa de que dava medo e vergonha de falar em público. Propus, então, fazer um ensaio

da apresentação, o que prontamente foi aceito. Mais confiantes e com as falas decoradas fomos às apresentações e convite nas demais turmas da escola.

Todos os grupos apresentaram as propostas de sala em sala, mesmo aqueles mais tímidos, responderam as dúvidas dos alunos. Durante as apresentações, houve uma maior interação das turmas em conhecer o que é o grêmio, queriam saber onde aconteciam as reuniões e como fazer parte da diretoria. Era perceptível o interesse da escola sobre o tema.



Fotos da apresentação nas turmas sobre o Grêmio Estudantil e convite para participar da entidade estudantil. Fonte: acervo pessoal.

8º encontro: Política é...

Atividade proposta: Ao final destas atividades, será produzido outro cartaz, agora com a percepção de um novo entendimento sobre “política é ...” e a turma, em clima de diálogo, deverá apontar os pontos fortes sobre política. Esse será um momento em que o aluno poderá estabelecer a relação entre o seu conhecimento inicial de política e a importância de se envolver com política independentemente do local em que se encontre, na escola, em casa, na rua etc. Neste momento é relevante a mediação do professor para esclarecer as dúvidas que surgirem durante a exposição dos alunos.

Objetivo: o objetivo principal desse encontro final é perceber se os alunos ao longo da formação passaram de um nível de conhecimento inicial (1º encontro) para outro nível através de um movimento crítico. Sair de uma ideia simples do senso comum sobre o que é política, superar seu preconceito inicial através do movimento dialético, para que percebam que a solução dos problemas que encontramos na sociedade passa necessariamente pelo envolvimento dos indivíduos com a política.

Aula prática: Nesta oficina, segui o passo a passo detalhando cada etapa anterior, todo caminho percorrido até a última oficina. O mais importante neste momento foi verificar se os alunos realizaram o movimento dialético ou se permaneceram no senso comum sobre a ideia de política.

Fiz o questionamento como, ao final das oficinas, eles percebiam a política no seu dia a dia, e se havia alguma alteração de entendimento sobre o que representava a política para eles. As respostas foram:

É o meio que o povo tem de ter um representante!

Política é uma forma de negociar, e convencer a pessoa da sua ideia.

É o ato de governar.

Debater e discutir opiniões.

É uma forma de lutar para ter os seus direitos.

Todo mundo faz política!

Política é algo que não tenho como escapar!

As transformações só acontecem por meio da política.

A maioria respondeu que seu pensamento inicial sobre política tinha mudado, pois entendiam que fazer política era coisa de político profissional, e que político era tudo ladrão. Ficaram surpresos ao saber que todos nós fazemos política e que o Grêmio Estudantil é também uma entidade política.

Comentei que a falta de interesse pela política é justamente o que os políticos corruptos querem; por isso a necessidade de se envolver mais, para que haja transformação. Disse, também, que este envolvimento pode começar pelo Grêmio Estudantil.

5.5 Avaliação do processo

A aplicação do processo passou por algumas dificuldades. A primeira dificuldade está ligada ao tempo: sendo fim de trimestre, a aplicação de provas e outras atividades comemorativas na escola, impediram a sequência das aulas. Outra dificuldade encontrada diz respeito aos alunos faltantes; um caso recorrente na escola. Por ser uma escola de periferia, há uma série de questões sociais, políticas e econômicas que impede a frequência diária dos alunos na unidade de ensino.

Além disso, a pandemia da COVID-19 impossibilitou a presença dos alunos na escola por dois anos, provocou um desequilíbrio no aprendizado, sendo que parte significativa deles não tinha acesso a internet ou a qualquer equipamento eletrônico para assistir as aulas, comprometendo todo um planejamento pedagógico. Devido a isso, muitos alunos não foram alfabetizados de forma correta tendo dificuldades de leitura e escrita, mesmo no 9º ano.

No entanto, nenhuma dessas dificuldades impediu o processo de atingir o objetivo principal de passar de um nível de conhecimento para outro nível, sair do conceito aparente e avançar rumo ao concreto a percepção crítica do real. Houve avanço e processo de abstração, conforme visto nas produções dos cartazes e nos diálogos com os alunos nas variadas etapas dos encontros, mas que, para uma turma de 9º ano do ensino fundamental com dificuldade de leitura, escrita e interpretação e totalmente mergulhados no senso comum, foi um passo inicial importante.

Para atingir o objetivo deste trabalho, a metodologia dialética foi fundamental. Ela é uma forma de estruturar e implementar o processo de ensino, que traz mudanças e permite aperfeiçoamentos pelos educadores. Porém, estes processos não são absolutos, pois uma nova síntese será acompanhada por uma nova experiência educativa, que vão sendo atualizadas constantemente.

Da primeira aula até a última (apresentação de vídeos, roda de conversas, slides, leitura do resumo filosófico, produção de cartazes e apresentação nas turmas), foi explícita a mudança na forma de pensar dos alunos. Desde a conversa inicial sobre política até a produção e exposição nas salas com o convite para os alunos entrarem no grêmio, houve um processo crítico interno, que culminou nas criações e diálogos produzidos nas rodas de conversas. Isso evidencia uma nítida mudança.

O fato de alguns alunos não se envolverem nas atividades é outro aspecto que precisa ser repensado. Penso que, talvez, um tempo maior de aulas com mais dinâmicas de grupo, que gere um ambiente mais descontraído, pode ser uma alternativa de seduzir e motivar os alunos para uma maior participação.

Em conversas com a turma, perguntei qual foi o encontro mais difícil, ao passo que estudantes responderam que, sem dúvida foi à leitura do texto resumido de Dussel. Acharam difícil a interpretação e assimilação, mesmo com o auxílio do professor. Por isso, para futuras aplicações, sugiro observar um número maior de

aulas para esta etapa. Isso, em parte, aponta o tamanho do desafio na educação de projetos e processos pedagógicos se inserirem na realidade escolar, fazer a diferença e transformar essa realidade. Foi o que busquei com este trabalho de formação política para o Grêmio Estudantil desde o início: pensar na faixa etária, na situação social e no nível intelectual dos alunos para, assim, obter êxito no processo.

Os diálogos produzidos nas rodas de conversa e as frases transcritas nos cartazes trouxeram resultados em sua maioria positivos. Ao comparar as ideias expostas pelos alunos no primeiro momento com o que foi apropriado por eles durante o processo das aulas foi perceptível a mudança de pensamento. Através desta análise, constato a eficácia do processo de formação política no Grêmio Estudantil.

O processo despertou o interesse da maioria dos alunos, fazendo com que percebessem a importância de uma educação política na escola. Certamente, a experiência terá reflexos na comunidade e na sociedade, gerando transformação e construção de uma nova realidade. Para alunos do 9º ano do ensino fundamental, com dificuldades impostas tanto pela pandemia, quanto pela limitação de leitura, interpretação e escrita, foi um avanço.

6. Conclusão

Esta dissertação teve como elemento principal uma formação política para o Grêmio Estudantil. O objetivo com a elaboração dessa pesquisa foi trabalhar por meio da Filosofia a dimensão política da ação no Grêmio Estudantil, à luz do que reflete Dussel, nos aspectos democracia, cidadania e autonomia. Além de promover uma dinamização maior da Filosofia, da política e do Grêmio Estudantil, busquei que os alunos passassem a desenvolver tais valores em sua vida escolar e comunitária.

A prática educativa foi integrada com a Filosofia e o Grêmio Estudantil e teve a dialética como concepção metodológica de ensino. O percurso teórico-metodológico escolhido para este trabalho, tanto na coleta de dados como na análise dos resultados, foi a *Filosofia da práxis* e a pesquisa participante, por meio das quais os envolvidos participam das ações de forma ativa, e não como seres estáticos ao processo.

A Filosofia como *práxis* possibilita um caráter dialético e o conhecimento produzido é fruto da ação conjunta entre educador e alunos, sujeitos da pesquisa. Portanto, educador e educandos constroem de forma democrática e conjunta a compreensão do real a partir da realidade vivenciada para, posteriormente, proporem transformações na realidade.

A contribuição que se espera da Filosofia para o Grêmio Estudantil se encontra no desenvolvimento intelectual do aluno, de modo que o subsidie na ressignificação de sua experiência existencial, rumo à condição de autonomia do sujeito; apto, assim, a conduzir sua vida, no seio da *polis*, como cidadão pleno. A Filosofia, através dos seus conceitos e *práxis* educativa, pode e deve ser articulada no Grêmio Estudantil para, desta maneira, despertar o senso crítico do aluno. De forma que ele [o aluno] se torne agente e construtor da sua autonomia, rumo a uma educação filosófica libertadora e verdadeiramente emancipatória. Uma *práxis* que elimine a visão de uma Filosofia que só pensa e não age. Uma *práxis* em que professor e aluno estejam engajados no processo de transformação e articulem teoria e ação.

Por isso, e por outros fatores, a Filosofia é chamada a desempenhar, solidariamente com outras disciplinas e demais atividades curriculares, um papel fundamental na tarefa de formação do adolescente, entendida como a busca de sua autonomia e seu protagonismo (SEVERINO, 2007).

O Grêmio Estudantil, como uma entidade legalmente definida em lei, reconhecida como representante dos alunos na escola, deve ser criado e gerido pelos estudantes naquele espaço. Porém, as atribuições do grêmio não ficam restritas ao espaço escolar e seu limite de atuação vai muito além dos muros da escola. Os registros históricos evidenciam a participação dos estudantes nas lutas políticas que atravessaram o país ao longo dos séculos, seja por melhorias na educação, por justiça, liberdade, democracia etc.

Esse espaço de participação democrática tem sido utilizado como meio de manifestação do posicionamento dos alunos, tanto nas questões políticas locais quanto nacionais; todos eles mobilizados por entidades estudantis em diversas partes do país. Diante destas conquistas, a sociedade brasileira tem reconhecido ao longo dos anos o caráter representativo dos estudantes e dos Grêmios Estudantis nos debates e nas lutas políticas. Uma conquista que motiva jovens e adolescentes na busca pela democracia e a se envolver em entidades de luta política em nosso país.

A pesquisa deixa evidente, apesar do aspecto histórico positivo dos grêmios, o pouco interesse e a baixa participação dos alunos que atuam nas escolas da rede municipal de Cariacica em participar dos grêmios. Algo preocupante, pois não participam das decisões tomadas nem mesmo dentro da escola. Isso pode implicar futuramente numa lacuna na formação política e cidadã destes alunos.

A maioria das escolas não possui Grêmio Estudantil, apesar da sua criação e funcionamento ser garantida em Lei. A Secretaria de Educação, de forma tímida procura implementar em algumas escolas, faltando ao cumprimento da Lei e a garantia do direito dos alunos de agremiação. Identifiquei, também, que em várias escolas a organização dos grêmios fica a critério dos profissionais da educação (professores, pedagogos e diretores) e não pela iniciativa dos alunos. Mesmo depois de instituído os grêmios, os alunos são dependentes e, em alguns casos, controlados por esses profissionais, limitando suas escolhas, agenda e participação.

Diante disso, entendo, que não basta apenas criar os grêmios estudantis; é necessário garantir uma formação continuada e um ambiente democrático que respeite as decisões tomadas naquele espaço. Por isso, defendo um grêmio livre e não tutelado por quem quer que seja, um grêmio que promova a experiência democrática dos estudantes e que favoreça a construção de um espaço de reflexão, de ideias, de debate e autonomia dos alunos.

A gestão democrática e a participação no conselho de escola também são fundamentais para o fortalecimento do Grêmio Estudantil, pois são órgãos deliberativos, espaços democráticos que devem contar com a participação efetiva dos alunos. Infelizmente, muitos estudantes não sabem o que é o conselho escolar e quem são seus representantes neste espaço. Dessa forma, a participação dos alunos nos espaços de decisão da escola fica impossibilitado, restringindo a luta por seus interesses e direitos enquanto membros da gestão democrática na instituição que atuam. Avalio que isso é fruto da manipulação e interesses, principalmente, dos diretores (as).

Por isso, reafirmo o argumento de que não basta apenas organizar o Grêmio Estudantil. É necessário criar condições para que os estudantes participem ativamente das decisões e que as escolas sejam realmente espaços democráticos e de aprendizado político.

Face ao exposto, analiso que o objetivo da intervenção pedagógica foi alcançado, pois neste processo os estudantes conseguiram fazer as relações entre seu cotidiano o Grêmio Estudantil e a Filosofia política dusseliana, através do movimento dialético (contato com a realidade, abstração da realidade e o retorno a realidade concreta). Considero que a metodologia utilizada foi positiva, pois além da relação da Filosofia/Grêmio Estudantil se tornar mais próxima dos alunos, eles também passaram a entender a importância da política no seu dia a dia. Isso foi detectado durante as oficinas e as atividades produzidas, em que procurei aproximar a vida dos alunos e o Grêmio Estudantil ao texto "*Poder Político da Comunidade como Potentia e como Potestas*", mas ainda assim manter-se fiel aos conceitos dusselianos que são ali abordados.

Através das atividades propostas, criou-se várias possibilidades para que os alunos desenvolvessem e ampliassem sua criticidade e criatividade, sobretudo, seu conhecimento político através de uma leitura madura e coerente do texto filosófico. Busquei que eles aproveitassem a Filosofia como instrumento de politização, argumentação e manifestação de seu pensamento de maneira autônoma e consciente, passando de um nível de conhecimento para outro nível, um novo nível com engajamento e luta por soluções.

Essa mudança de atitude dos alunos proporcionou alcançar os efeitos desejados da pesquisa, a redução da indiferença por questões políticas e um

aumento do interesse e participação no Grêmio Estudantil. É perceptível ao final da formação a compreensão dos alunos da importância do papel da política, da democracia e da Filosofia como problematizadora e provedora para auxiliar tanto nos questionamentos quanto nas respostas surgidas nos espaços de decisão sejam eles dentro ou fora da escola.

Referências

ABDALLA, M. A democracia no capitalismo. In: SOUZA, R. S. R.; ENZIM, A. M. B.; ALVES, C. F. (Orgs.). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.

ABDALLA, M. A. **Como ensinar Filosofia: o desafio do filósofo-educador**. 1. ed. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2009a.

ABDALLA, M. A. **Educar para a cooperação: a nova racionalidade e as perspectivas para a educação crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009b.

ABDALLA, M. **A dialética como método e sua apropriação pela educação popular no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

ANDRADE, M. O. **A construção do Grêmio Estudantil na gestão democrática**. Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Nazaré da Mata: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

BARREIRA, I. C. T. **A roda de experiência do pensar: A complexidade no ensino-aprendizagem de Filosofia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

BAYER, I. **A política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005-2012): alguns elementos constituintes**. Dissertação: Mestrado (Ensino na Educação Básica). São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8377>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BOUTIN, A. C. B. D. **Grêmio Estudantil e participação dos estudantes: limites e possibilidades para o processo de emancipação em comunidades de periferias da cidade de Ponta Grossa, PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1210>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**, Vol. 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Filosofia. Brasília: MEC/MESEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Brasília, 1988.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica-ES – Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)**. Cariacica, 2012. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/DIRETRIZES-FINAL-6%C2%BA-AO-9%C2%BA-ANO.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Documento para Consolidação das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas**. [Manuscrito]. Cariacica, 2009.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Lei Complementar nº 110, de 23 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal. Cariacica, 2021. Disponível em: <http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/C1102021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 4.229, de 27 de janeiro de 2004.**

Dispõe sobre a livre organização de estudantes. Cariacica, 2004. Disponível em:

<http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L42292004.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 4.505, de 14 de agosto de 2007.**

Autoriza o Poder Executivo a incluir as disciplinas de Filosofia e sociologia aos estudantes de ensino fundamental no município de Cariacica e dá outras providências correlatas. Cariacica, 2007. Disponível em:

<http://www3.camaracariacica.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=2537&temas=77>.

Acesso em: 12 out. 2022.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Lei Orgânica Municipal.** Cariacica: 2008.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-cariacica-es>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Resolução COMEC nº 007/2011.** Fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do Município de Cariacica. Cariacica, 2011.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica:** Elementos para discussão inicial para criação do Projeto 'Filosofia e as Ciências Sociais nas Unidades de Ensino de Ensino Fundamental'. Cariacica, 2006.

CARLOS, A. G. **Grêmio Estudantil e participação do estudante.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10553/1/Dissertacao%20APARECIDA%20ODA%20GRACA%20CARLOS.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CASALI, A. M. D. ARBACHE, A. P. Ética, política e vida perpétua em Enrique Dussel: fundamentos para a educação ambiental. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental**, v. 34, n. 3, pp. 21-36, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7148>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CASTORIADIS, C. A Pólis grega e a criação da democracia. In: **Filosofia Política 3**, Porto Alegre: L&PM, 1986. v. 3.

CHAGAS, E. R. **Processos de formação no espaço do conselho escolar: possibilidades de diálogos entre educação ambiental crítica e gestão democrática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades). Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

DAL GOBBO, E. R. **A comunicação da pastoral operária da arquidiocese de Vitória de 1977 a 1985 e nos anos 2010: estratégias, cotejos e apontamentos.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades). Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Artes – Vitória, 2018.

DI GREGÓRIO, M. F. A. **Com lenço e sem documento: identidades, ideário e relações familiares na luta e repressão política a Juventude Universitária Católica.** Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica de Salvador, 2011. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1505> Acesso em 27 out. 2021.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina.** Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. **20 teses de política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação: Crítica à Ideologia da Exclusão.** São Paulo: Paulus, 1995.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da Filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 6, pp. 1-10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

FERREIRA, E. P. **Filosofia, democracia e autonomia: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana.** Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Evandson_Paiva_Ferreira.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

FRANCO, P. M. Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais. **Cadernos de Campo (UNESP)**, v. 16, pp. 37-48, 2012.

GAVI, O. M. **Experiências do pensar numa escola pública municipal de Cariacica, ES:** invenções e resistências nas práticas de Filosofia e ciências sociais no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

HAUER, L. M. **A imprensa estudantil no Colégio Pedro II nos anos 1930: vozes dos estudantes secundaristas.** Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2794025 . Acesso em: 2 abr. 2021.

IDELBRANDO, A. G. **O Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo e a Relação no Processo de Formação da Cidadania dos Alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10332/1/Amalia%20Galvao%20Idelbrando.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

JAPPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

KONDER, L. **O que é dialética.** 28. ed. Coleção Primeiros Passos: 23. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LONDOÑO, F. T. Enrique Dussel: perfil de um intelectual católico latino-americano na procura da libertação. In: LAMPE, A. (Org.). **História e libertação.** Homenagem aos 60 anos de Enrique Dussel. Petrópolis: Vozes, 1996.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Série cadernos de gestão. vol. III, 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARTINS, F. A. S. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre a participação de jovens por meio do Grêmio Estudantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUDB-8CKPJT/disserta_o_final_francisco.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 abr. 2021.

MENDES, A, Jr. **Movimento Estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MENDES, F. B. **“Um Grêmio Estudantil mais politizado”**: formas de engajamento e construção identitária em um Grêmio Estudantil. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

MIGUEL, L. F. **Dominação e resistência**: desafios para uma política emancipatória. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MODESTO, S. L. **Contribuição das histórias em quadrinhos como objeto de aprendizagem para o ensino de ecoFilosofia no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado profissional em Filosofia). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

MOURA, M. R. L. **Reformas educacionais, Protagonismo Juvenil e Grêmio Estudantil**: a produção do indivíduo resiliente. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2008. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2008/Marcilene_Rosa_Leandro_Moura.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

OLIVEIRA, I. B. Sobre a Democracia. In: **A Democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

PADOVANI, G. **Modernidade e América Latina na visão de Dussel**. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Grêmios Estudantis: O que é? Para que serve?** Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE Curitiba – PR. 2016. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped UFPR Cleusa Salet dos Santos Curcel.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **O Grêmios Estudantis: A voz do aluno na gestão escolar democrática.** Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, Vol. - I Jacarezinho, 2014b. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_gestao_pdp_antonio_cesar_de_souza.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **O Grêmios Estudantis: Instância Colegiada em Articulação com a Gestão Democrática da Escola Pública.** Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, Jacarezinho, 2014a.

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_gestao_pdp_antonio_cesar_de_souza.pdf. Acesso em: 23 de fev. 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia**, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PINTO, S. R.; RAPOSO, E. Política com paixão: A Filosofia da libertação de Enrique Dussel. **Revista de estudos & pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, pp. 164-180, 2014.

POERNER, A. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. 5. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

RODRIGUES, Fernandes Antonio Brasileiro. **O Não-Ético do capital a partir do projeto ético político-ecológico de libertação em Dussel**. Tese (Doutorado), Programa Integrado de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB, UFPE, UFRN, João Pessoa-PB 2018.

ROSSI, V. L. S. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/84111>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SANTA CLARA, N. S. **Enrique Dussel**: Filosofia, Teologia e libertação. São Paulo, Fonte editorial, 2014.

SANTOS, W. F. A casa da política e sua corrupção: Uma introdução sobre o pensamento político de Enrique Dussel. **Occursus, revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 189-199, jan./jun. 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 12ª ed. Revista. Editores Associados: São Paulo, 1996.

SERRA, Á. E. **As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2010. Disponível em: <
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104803/serra_ae_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2007.

VEIGA, I. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ZAMBON, G. F. O. **Grêmios Estudantil**: Caminhos para a Emancipação. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades). Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em:
https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/435/DISSERTACAO_Gre

[mio_estudantil_caminhos_para_emancipacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#).

Acesso em: 12 mar. 2021.

ZIMMERMANN, R. **América Latina, o não-ser**. Petrópolis: Vozes, 1987.

Apêndice 1

Resumo do texto filosófico de Dussel

POLÍTICA EM DUSSEL

No primeiro parágrafo intitulado “Palavras preliminares” das *20 Teses de Política*, Dussel anuncia que suas palavras “são dirigidas **primeiramente aos jovens**, aos que devem compreender que o *nobre ofício da política* é uma tarefa patriótica, comunitária, apaixonante” (DUSSEL, 2007, p. 9). O que deixa em relevo que a aposta do nosso filósofo é nos jovens, com o fim de provocar uma mudança no campo político e, assim, construir um futuro social diferente, sem injustiça, desigualdade e exclusão.

Abordarei aqui, mais especificamente, a *Tese 1* sobre como ele entende o campo político e suas principais esferas, a pública e a privada e, como se dá a corrupção do poder. Entretanto, para entender a teoria política de Dussel é necessário compreender o conceito de poder *obediencial*, um poder em que os eleitos obedecem a vontade popular.

Nessa perspectiva o povo é o verdadeiro e único detentor do poder e através do exercício democrático (eleições) delega seus representantes para servir e obedecer a quem os constituiu de autoridade, “Por isso, o poder de quem está em algum cargo político é *obediencial* e deve obedecer tão somente a quem o delegou – ainda que temporariamente – o poder” (SANTOS, 2020, p. 191). Dessa forma quem exerce um poder delegado não deve buscar seus próprios interesses ou interesses de grupos, mas exercer a política como um “discípulo “de forma que “mandem obedecendo” (DUSSEL, 2007). Infelizmente não é o que acontece atualmente, segundo (SANTOS, 2020, p. 191-192)

“Diante dessa perspectiva, o político não deve perder de vista em momento nenhum a quem está servindo e qual sua real função no cargo ocupado. O político, motivado para agir sempre em favor do povo, não pode ver na política uma profissão. Parece discurso destoante da realidade atual e do que a comunidade global vive politicamente. Fica evidente, no presente momento e no cenário político mundial, um

desrespeito generalizado, uma corrida desenfreada e, até mesmo alucinada pelo poder político que, há muito, não serve mais ao povo e seus interesses. Por esse caminho de sanar desejos particulares e o “se colocar a serviço de si mesmo” é que se perde de vista justamente aquilo que não se deveria ser esquecido em nenhum momento: servir a quem delega o poder, verdadeiramente – o povo”.

Nota-se aqui que Dussel parte da corrupção, porém sua crítica é direcionada à redução da política a um mecanismo burocrático e o uso do poder pelas elites como “dominação”. Como forma de libertação é preciso lutar contra as políticas estabelecidas, criar uma cultura política” que tenha uma perspectiva “patriótica, comunitária” e que o povo seja o seu principal beneficiário (CASALI & ARBACHE, 2017).

O PODER POLÍTICO DA COMUNIDADE

Para desenvolver sua reflexão política, Dussel partiu de uma das principais características do ser humano, que como ser vivente “é originariamente comunitário”. E que movidos pelo instinto ancestral de sobrevivência este ser humano busca se perpetuar e permanecer na *vida*. “A vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos “(DUSSEL, 2007, p. 25).

É a vontade-de-vida que nos ajuda a evitar a morte, no mínimo a tentar enganá-la e assim permanecer na vida em comunidade.

“Neste sentido, quanto ao *conteúdo* e à *motivação* do poder, a “vontade-de-vida” dos membros da comunidade, ou do povo, já é a determinação *material* fundamental da definição de poder político. Isto é, a política é uma atividade que organiza e promove a produção, reprodução e aumento da vida de seus membros. E, enquanto tal poderia denominar-se “vontade geral” (DUSSEL, 2007, p. 26)”.

No entanto os membros da comunidade podem ter *vontades* conflitantes, interesses privados diferentes, anulando a potência do outro, mas, se unissem seus objetivos, o alcance de suas forças seria maior. O que Dussel (2007) chama de “consenso racional”, uma comunidade comunicativa, em que os membros fazem uso da razão para chegar aos acordos e assim formar consenso nas suas decisões políticas (Dussel, 2007, p. 27). Acordos das mais variadas formas,

O que Dussel propõe é uma ética do discurso. O consenso não pode ser alcançado como um ato de dominação ou como violência, o que anularia o poder político dessa comunidade, pois o cidadão negaria sua vontade em detrimento do opressor, “Sem o fundamento da vontade decidida dos cidadãos, da comunidade política, do povo, que exerce o poder, fica ele próprio debilitado”. Sendo assim, o consenso deve ter como base sólida os iguais, pessoas livres e racionais, o povo. Pessoas com capacidade retórica que resista aos ataques sobre suas vontades “e criar instituições que lhe deem permanência e governabilidade” (DUSSEL, 2007). Nesse sentido, aponta Dussel (2007, p.27),

“Quanto mais participação os membros singulares na comunidade de vida têm, mais se cumprem as reivindicações particulares e comuns; por convicção raciocinada, o poder da comunidade, o poder do povo, transforma-se em uma muralha que protege e em um motor que produz e inova”.

Ao contrário da experiência vivida anteriormente, observa-se que o poder político não se toma pela força, ou pela violência como fazem os déspotas totalitários, um poder assim, “é um poder fetichizado, desnaturado, espúrio “e por isso ilegítimo. Ao contrário, “O poder é *tido* sempre e somente pela comunidade política, o povo. Ele o tem *sempre*, embora seja debilitado, acossado, intimidado, de maneira a não poder se expressar” (DUSSEL, 2007, p. Idem). Mesmo que um ditador tente legitimar o poder, não é ele que o detém. O povo até pode se submeter inicialmente ao seu domínio, no entanto como nos mostra Dussel, em última instância o poder é sempre da comunidade,

“Denominaremos, então, *potentia*, ao poder que tem a comunidade como uma faculdade ou capacidade que é inerente a um povo enquanto última instância da soberania, da autoridade, da governabilidade, do político. Este poder como *potentia*, que como uma rede se desdobra por todo o campo político sendo cada ator político um nodo, desenvolve-se em diversos níveis e esferas, constituindo, assim, a essência e fundamento de *todo o político*. Poderíamos dizer que o político é o *desenvolvimento* do poder político em todos os seus momentos (DUSSEL, 2007, p. 29)”.

O PODER POLÍTICO INSTITUCIONALIZADO

O poder não se toma ou “se tem ou não se tem”. Para Dussel: “Aquilo que se pode assaltar, tomar, dominar são os instrumentos ou as instituições”, e estas últimas é que fazem a mediação do poder e são as que possibilitam o exercício do poder político nas relações democráticas que beneficiam ou não ao povo. A comunidade política, o povo, o sujeito coletivo é sempre a autoridade detentora do poder. “Nenhum outro” (DUSSEL, 2007, p. 31).

O poder como *potentia* precisa ser atualizado através das instituições, pois são elas as mediadoras políticas, caso contrário, o poder político do povo “ficaria em potência, como uma mera possibilidade inexistente” (DUSSEL, 2007, p. 32).

“Se a *potentia* for o poder *em-si*, a *potestas* é o poder *fora-de-si*”. Com o crescimento da população nas cidades estas se viram diante de inúmeras demandas e, para saná-las, tiveram que se organizar em entidades políticas diversas. Esse é o momento em que as comunidades detentoras do poder político resolvem dar a si mesmas um governo. A comunidade enquanto entidade organizada, “Decide dar-se uma organização heterogenia de suas funções para alcançar fins diferenciados” isso exige a criação de vários ofícios e dessa forma, “a política cria múltiplas instituições (aparece o poder como *potestas*)” (DUSSEL, 2007, p. *Idem*).

Dussel (2007) alerta, ainda sobre este assunto, sobre o que pode parecer um avanço político, mas que ao mesmo tempo, pode ser um retrocesso, “Graças a esta cisão, todo serviço político será possível, mas também toda corrupção ou opressão inicia sua corrida incontrolável” (DUSSEL, 2007, p. 32). O que ele chama de fetichização das instituições. São Instituições que servem a si mesmas e não ao povo, verdadeiro motivo de sua existência e, como consequência desse fetiche, a opressão sobre este mesmo povo aumenta significativamente.

O povo tem em *potência* o poder enquanto comunidade política. Através da institucionalização (*potestas*) ele se torna real em suas mãos, “Ou seja, o exercício do poder sempre é um momento da *potestas*, ou das funções fixadas pelas instituições”. Após serem institucionalizadas “começa o exercício normal delegado do poder em mãos dos representantes” eleitos e como tal precisa ser atualizado constantemente (DUSSEL, 2007, p. 33),

Por fim, é necessária a atualização das instituições, sendo que são nelas que as práticas políticas democráticas do exercício de poder se ritualizam através do voto dos cidadãos na escolha de seus representantes. Por isso, o problema recorrente da delegação deve ser enfrentado com urgência já que não cumprem com seus preceitos constitucionais. O que implica uma nova noção de poder que produza a vida e não a morte, a alienação ou a dominação do outro.

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **pais/responsáveis dos adolescentes/sujeitos da turma 9º ano A** da EMEF Padre Gabriel Roger Maire, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica — ES, o projeto de pesquisa **FILOSOFIA E GRÊMIO ESTUDANTIL: Uma experiência de formação política**, de autoria do **mestrando Nilton César Ribeiro Soares**, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia — Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo principal da pesquisa é trabalhar por meio da Filosofia a dimensão política da ação no Grêmio Estudantil, à luz do que reflete Dussel, em seus aspectos de democracia, cidadania e autonomia.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação dos adolescentes na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos adolescentes serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na Dissertação de Mestrado e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____, responsável pelo aluno (a), _____ da EMEF Padre Gabriel Roger Maire, autorizo sua participação no projeto de pesquisa **FILOSOFIA E GRÊMIO ESTUDANTIL: Uma experiência de formação política**, de autoria do **mestrando Nilton César Ribeiro Soares**, do Programa PROF — FILO — Universidade Federal do Espírito Santo, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____

RG: _____

DA DIREÇÃO E DOS PROFESSORES DA ESCOLA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **profissionais (sujeitos da pesquisa)** da EMEF Padre Gabriel Roger Maire, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica — ES, o projeto de pesquisa **FILOSOFIA E GRÊMIO ESTUDANTIL: Uma experiência de formação política**, de autoria do **mestrando Nilton César Ribeiro Soares**, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia — Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo principal da pesquisa é trabalhar por meio da Filosofia a dimensão política da ação no Grêmio Estudantil, à luz do que reflete Dussel, em seus aspectos de democracia, cidadania e autonomia.

Justifica-se a aplicação do projeto na escola epigrafada tendo por premissa ser a escola de atuação do pesquisador como professor efetivo, responsável por práticas de Filosofia nas turmas desta escola.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação dos adolescentes na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo, caso seja necessário serão usados nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na Dissertação de Mestrado e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Cariacica/ES, _____ de _____ 2022.

Diretor: _____

Professor (es): _____

ORIENTADOR: Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri