



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Cammarano González, Jorge Luis; Leandro Moura, Marcilene Rosa
PROTAGONISMO JUVENIL E GRÊMIO ESTUDANTIL: A PRODUÇÃO DO INDIVÍDUO RESILIENTE
EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 375-392
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PROTAGONISMO JUVENIL E GRÊMIO ESTUDANTIL: A PRODUÇÃO DO INDIVÍDUO RESILIENTE

Jorge Luis Cammarano González*

Marcilene Rosa Leandro Moura**

* Pós-doutorado em Educação – PUC/ SP;
Doutorado em Educação – Unicamp–SP;
Docente titular – Universidade de Sorocaba Sorocaba – SP [Brasil]
Pesquisador da Rede de Estudo do Trabalho (RET)
jorge.gonzalez@uniso.br

** Doutoranda do Programa de Educação – UFScar;
Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação – UNISO;
Pesquisadora do Núcleo de Investigação do Trabalho
Docente – NITDO.
Sorocaba – SP [Brasil]
marcia.moura1972@uol.com.br

Este escrito investiga e problematiza o papel do Grêmio Estudantil, no âmbito da rede estadual de ensino do Município de Sorocaba (SP), entendido como uma das instâncias das quais derivam práticas sociais objetivadas na perspectiva de formação do indivíduo. A análise apresentada se circunscreve: (1) à origem e às expressões históricas do movimento estudantil secundarista e; (2) ao entendimento da estratégia reformista, especificamente no campo da educação escolar, materializada pelo Estado brasileiro a partir dos anos 1990 do século passado. Com base nesses aspectos, busca-se compreender se o ser, precisamente do Grêmio Estudantil, materializaria um movimento social transformado tendenciosa e predominantemente num espaço mediado por práticas assistencialistas, politizadoras da ação de seus sujeitos, na perspectiva de sua adaptação à realidade social em curso convergindo para a formação do ser social resiliente.

PALAVRAS-CHAVE: Grêmio estudantil. Protagonismo juvenil. Reformas educacionais.

1 Apresentação

Este escrito investiga e problematiza, no âmbito da rede estadual de ensino do município de Sorocaba (SP), o papel do Grêmio Estudantil. Assume-se o suposto de que essa entidade materializaria um processo formativo orientado na perspectiva de adaptação dos seus agentes à realidade social em curso. O escrito em tela aborda, sumariamente, a origem e os desdobramentos históricos do movimento estudantil secundarista; examina a estratégia reformista materializada pelo Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 e problematiza as relações e mediações entre Grêmio Estudantil, protagonismo juvenil e resiliência.

2 Das origens e dos desdobramentos históricos do movimento estudantil

Os Grêmios Estudantis constituem uma entidade historicamente presente no enfrentamento de questões políticas, sociais e econômicas, atinentes à formação da realidade brasileira.

A primeira manifestação estudantil registrada na história brasileira ocorreu em 1710, quando estudantes de conventos e colégios religiosos se revoltaram contra os franceses que haviam invadido o Rio de Janeiro. Os estudantes participaram ativamente também da Inconfidência Mineira e se engajaram nas campanhas pela Abolição da Escravatura, Proclamação da República, Revolução Farroupilha, ocorrida no Rio Grande do Sul, e Sabinada e Guerra de Canudos, movimentos ocorridos na Bahia (POERNER, 1979).

A primeira entidade representativa dos estudantes brasileiros foi a Federação de Estudantes Brasileiros, datada de 1901. Posteriormente, em 1917, surge a Liga Nacionalista, que organiza a juventude em campanhas de cunho cívico e social (POERNER, 1979).

Com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, o movimento estudantil ganha corpo e revela sua preocupação com os problemas nacionais (POERNER, 1979).

Os estudantes secundaristas – termo que abrangia os estudantes de 1º e 2º graus conforme denominação da LDB 4024/61 –, oriundos dos chamados Liceus, desde os anos 1930 se organizavam para discutir a educação no Brasil. Conforme Gonçalves e Romagnoli (1976), diante da necessidade de organização e fortalecimento da mobilização estudantil, em 1948 é criada a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Aliadas – segundo destacam Gonçalves e Romagnoli (1976) – a UNE e a UBES engajam-se em campanhas e manifestações, de cunho nacionalista, e marcam presença nos movimentos vinculados à questão educacional como, por exemplo, a reforma universitária. Nesse contexto, as entidades participam, em 1961, de Seminário Nacional pautado no tema da universidade e sua inserção na realidade brasileira, tendo como base sua função cultural, política, ideológica e social.

Em 1964, com o golpe militar, assume a Presidência da República o Marechal Castelo Branco, que inicia uma implacável perseguição aos movimentos sociais, incluindo o estudantil. Com a edição do Ato Institucional n.º 5 (AI5), em 1968, o Congresso Nacional é fechado e aumenta a repressão e a censura que resulta na extinção das entidades estudantis, na prisão e no exílio de suas principais lideranças (GONÇALVES; ROMAGNOLI, 1976).

Após o período ditatorial demarcado pelo Golpe Militar de 1964, a sociedade brasileira enfrenta um processo de redemocratização iniciado na década de 1980. Uma grande mobilização popular, que contou com a efervescente participação das entidades estudantis e de outros movimentos organizados por vários segmentos da sociedade civil, na vida do País, desencadeou a Campanha das “Diretas Já” e a promulgação de uma nova Constituição Federal.

Nesse contexto ocorre o retorno legal dos Grêmios Estudantis, oficializado em outubro de 1985, com a promulgação da Lei Federal n.º 7398/85, denominada Lei do Grêmio Livre.

Com a reconstrução das entidades estudantis nacionais, estaduais e municipais, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, elabora um documento incentivando a otimização do Grêmio Estudantil e propondo a definição de sua função social na unidade escolar. Esta iniciativa não pode ser dissociada de seu contexto mais amplo, delineado pela política reformista do Estado brasileiro nos anos 1990. É disto que tratamos a seguir.

3 Política e educação: a agenda reformista dos anos 1990 no Brasil

Após o período de ditadura militar, iniciado na década de 1960, e da redemocratização nos anos 1980, a política educacional brasileira alinha-se, com a necessária sustentação interna, às propostas formuladas pelos organismos internacionais. Dessa perspectiva, cabe registrar a presença, por exemplo, do Banco Mundial investindo capital, por meio de empréstimos, e sistematizando diretrizes políticas voltadas para as áreas sociais e, prioritariamente, para a área educacional, em seu nível básico (TORRES, 1998).

A escola passa a ser vista como espaço de múltiplas atividades e o local ideal para a materialização de um projeto político de formação de mão-de-obra apta ao atendimento das demandas tecnológicas de um novo industrialismo (SILVA, 2002).

Em 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello, o Brasil adota uma proposta filiada ao ideário neoliberal de desregulamentação da economia, de formulação de um novo pacto social, de intensiva e extensiva privatização das políticas sociais, de ajuste fiscal e de medidas que, no campo educacional,

se materializam no alinhamento do Governo Federal brasileiro às políticas estratégicas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, processo que se acelerou a partir de 1991, conforme afirmação de Neves:

Até o final do primeiro ano de governo, as diretrizes educacionais seguiram a pauta da campanha definida no “Projeto Brasil Novo”, cabendo à educação o papel de resgate da dívida social. Já em 1991, em sua fase liberal-modernizante, a educação assume o papel de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial (NEVES, 1995, p. 10).

Consolidando a presença de órgãos internacionais na definição de políticas educacionais mundiais, em 1990, ocorre na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para todos. Desse encontro, elaborou-se um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendidas como um empreendimento de longo prazo.

A referida conferência, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de 155 países e promoveu discussões sobre os encaminhamentos necessários na área educacional, constituindo um marco reordenador das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, relativizando o dever do Estado para com a educação e atribuindo a todos os setores da sociedade a tarefa por sua manutenção (PERONI, 2003).

Iniciativa semelhante – que deu origem ao Relatório Delors – ocorreu, em 1991, ano da Conferência Geral da Unesco, responsável por refletir sobre a educação para o Século XXI, tendo como questão principal a educação do amanhã e o papel que deverá desempenhar num mundo em constante mudança.

Outro documento alinhado a essas estratégias foi denominado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” produzido em 1992, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2006) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) trazendo em seu conteúdo as tarefas prioritárias para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990.

Há, portanto, toda uma proposta disseminada das agências internacionais de formar um novo tipo de ser social cuja escolaridade deverá propiciar sua adaptação, empregabilidade e as competências e habilidades necessárias para o enfrentamento da realidade social em curso. Ou em outros termos, trata-se de materializar práticas escolares voltadas para a integração dos indivíduos ao mundo do trabalho e à cidadania.

Para viabilizar essa política o Estado brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1994, em Brasília–DF, que efetivamente marcam a consolidação, por parte do governo brasileiro, das proposições formuladas nos foros internacionais. Ainda como desdobramento dessas propostas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que apresentam a orientação de se desenvolver nos alunos habilidades e competências de caráter geral – em detrimento de disciplinas e conteúdos –, por meio de um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos circunscritos às denominadas pedagogias ativas, capazes de adaptar o educando às novas condições determinadas pelo mercado de trabalho.

O Governo FHC, com a proposta denominada “Mãos a obra Brasil”, adota, definitiva e integralmente, a política educacional elaborada pelas agências internacionais, que visa a formação de um cidadão crítico, participativo e autônomo, pela

aquisição de habilidades e competências, que fortalecem os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004, p. 11).

O Governo Lula, iniciado em 2003, mantém a mesma política adotada em governos anteriores, promovendo o seu diálogo com a sociedade civil para equacionar os conflitos. Nesta perspectiva, vê nesta sociedade organizada um braço do governo na promoção do bem comum (NEVES, 2005). Com essa prática, mantém a política de transferência para a comunidade local, por meio de parcerias e convênios, a responsabilidade pela eficiência da escolarização. Esse processo pareceria instaurar uma democratização das decisões da unidade escolar, dado que propõe a legitimação da participação da comunidade, mas, em contrapartida, retira parcela substancial da obrigatoriedade do Estado no investimento em políticas sociais e, especificamente, na política educacional. É nesse contexto que a agenda reformista vislumbra a importância do Grêmios Estudantil como um dos possíveis espaços formativos dos indivíduos.

4 Problematizando as relações e mediações entre grêmios estudantil, protagonismo juvenil e resiliência

Reiteramos que com a reconstrução das entidades nacionais, estaduais e municipais, a promulgação da Lei do Grêmios Livre e a reorganização do Grêmios Estudantil, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) elaborou um documento incentivando a otimização do Grêmios Estudantil.

Distribuído nas escolas pelas Diretorias de Ensino, esse documento apresenta as Associações de Pais e Mestres (APMs), os Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis como: “[...] canais legais e legítimos entre a escola e a comunidade, e, na medida em que, integrados, partilhem objetivos comuns, que norteiem o desenvolvimento de suas ações, promovendo o avanço democrático da sociedade como um todo [...]” (SEE- SP, 1998, Apresentação).

A cartilha editada pela SEE/SP em 1998 definiu o sentido do Grêmio Estudantil na unidade escolar, com o seguinte texto:

A escola é um espaço riquíssimo de possibilidades, onde os alunos têm muito, não só para ouvir, mas para dizer; não só para aprender, mas para criar; não só para reclamar, mas para agir. Ao lado dos vários problemas do dia-a-dia da escola, que os alunos podem ajudar a identificar e resolver, existe um mundo de temas e atividades para os quais a escola é o lugar perfeito de discussão e realização. As drogas e a Aids, a formação profissional e a orientação sexual, a gravidez prematura e o trabalho precoce, a ecologia e a cultura, as eleições e os partidos, a violência no bairro e a falta de um semáforo na esquina, tudo isso acompanhado do “bailão” dos sábados, dos campeonatos de xadrez e futebol, do teatro e do cineclube, do passeio ecológico e da feira de artesanato, são assuntos da maior importância e que interessam aos alunos, fora e dentro da escola. (LUZ, 1998, p. 2).

O referido documento traz também informações gerais sobre a legislação vigente e ressalta a possibilidade de se convidar um professor “coordenador” para auxiliar no desenvolvimento das atividades dos grêmios. Cita também a desobrigatoriedade de adesão a outras entidades estudantis; propõe a realização de eleições ainda no primeiro bimestre letivo; estabelece prazos para inscrição de chapas, campanhas de divulgação, eleições e apuração dos votos. A referida cartilha concebe que:

É na escola, e no Grêmio, que o jovem, em contato com colegas e professores, desenvolve o senso crítico e participativo; torna-se responsável por seu próprio aperfeiçoamento; socializa-se de maneira livre e espontânea; identifica aspirações, anseios e desejos; compre-

ende que só em conjunto e de maneira organizada conseguirá atuar numa sociedade democrática. (LUZ, 1998, p. 47).

A política educacional em pauta, segundo seus proponentes, volta-se para a busca da autonomia, criticidade e participação do jovem na escola e na comunidade. Trata-se de atitudes, valores e comportamentos representativos do protagonismo juvenil, entendidos como práticas essencialmente sensibilizadoras desse segmento da população.

O protagonismo juvenil, inserido na prática do Grêmio Estudantil, surge das reformas educacionais como uma proposta inovadora e tem, como cerne, o envolvimento dos educandos no exercício do voluntariado social. É concebido pelos seus defensores como uma prática servidora, crítica, construtiva, criativa e solidária, na qual a atuação dos jovens estudantes direciona-se para viabilizar soluções imediatas.

Para Costa (2001, p. 26) o protagonismo juvenil:

[...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em idéias, mas, principalmente, em suas experiências (práticas e vivências) concretas em face da realidade.

Essa proposta de participação estudantil pode ser examinada em sua dupla face. De um lado, abre, teoricamente, espaço para atitudes solidárias e meritórias por meio de ações assistencialistas visando suprir a necessidade imediata da comunidade escolar, incluindo o próprio jovem. Em contrapar-

tida, esse tipo de intervenção, abre também espaço para a promoção de ações que levem esses jovens a adaptação e não a problematização dos fatos (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004).

Diante dessa ambiguidade avaliamos que a forma de participação dos jovens tenderia a desconsiderar o discernimento dos problemas, entendidos em suas raízes históricas e em suas múltiplas determinações: políticas, culturais, éticas, por exemplo. Dessa perspectiva, o efeito do problema é entendido como causa e busca-se sua solução imediata. Concomitantemente, trata-se de transferir o debate político para a ação individual ou minimamente coletiva, na busca de criar nos jovens o sentimento da adaptação diante de um processo que pode ser reformado, mas que ninguém poderá radicalmente transformar.

Com base no exposto, percebe-se uma nova direção para os debates e as ações desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, propondo a formação de “um novo tipo de cidadão”, inserido nas mudanças políticas, sociais e econômicas da sociedade atual. A cultura cívica reivindicada convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuam com a educação pública. Canaliza-se, desta forma, a possível e/ou provável indignação do ser humano, diante dos múltiplos problemas sociais (desigualdade, desemprego, violência etc.) na realização de trabalhos voluntários, buscando a conversão dessa participação que poderia assumir feições de contestação e superação coletiva das relações fundantes da sociedade capitalista em necessidade de ajudar, de se sentir responsável e de cada um fazer a “sua” parte (NEVES, 2005).

Nesse contexto, o protagonismo desdobra-se consoante com a resiliência, termo que tem sido utilizado para tratar da formação cidadã, na perspectiva de que os jovens possam superar, por suas próprias forças e vontade, a realidade socialmente histórica em que estão enraizados na condição de produtores e produtos (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

De outra parte, Antunes apresenta a resiliência como uma capacidade, um conceito extraído da física que:

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2003, p. 13).

Portanto, para este autor, moradores de favelas, cortiços, sem teto, seriam exemplos de pessoas ou comunidades resilientes, assim como “[...] grande parte dos alunos da escola pública brasileira e seus professores [...]” (ANTUNES, 2003, p. 16). A resiliência consiste na necessidade de ser ágil, de acolher, com facilidade, as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos, incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a sua automotivação.

Numa escola resiliente, conforme sugestão do autor, espera-se que professores e alunos tenham sentimento crítico e reflitam sobre o que é essencial aprender, privilegiando o presente. Trata-se de entender que as competências e habilidades construídas nesse processo de aprendizagem constituem um procedimento mobilizador das estruturas da mente para enfrentar os problemas imediatos e significativos de cada indivíduo, visando seu futuro ingresso no mundo globalizado.

Afirma ser “[...] indispensável que professores, funcionários e alunos estejam sempre envolvidos em projetos que visam a dinâmica interação da escola ao meio que acolhe [...]” (ANTUNES, 2003, p. 90), destacando que pais, mães, vizinhos devem participar, não como simples voluntários, mas como parceiros, para a construção de uma escola inclusiva.

Ponderamos que com a progressiva retirada do Estado da implantação e manutenção do sistema público de ensino, promove-se o desaparecimento da política como projeto de transformação coletiva filiada aos setores majoritários da sociedade. Antes, cabe à comunidade escolar ser capaz de se adaptar às novas demandas, mas não com a intenção de dar efetivamente voz à comunidade e sim

com o objetivo de amenizar os conflitos e de abdicar de direitos sociais conquistados em outros tempos de confronto com os donos do poder (ROSSI, 2001).

De que maneira a proposta assumida pelo Grêmio Estudantil referenciada no protagonismo juvenil e na resiliência contribuiria para a formação dos indivíduos?

Visando a implantação de uma “escola cidadã”, numa “cidade educadora” (termos cuja explicação foge aos propósitos deste escrito), a Diretoria de Ensino de Sorocaba integrada com a Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade, desenvolve programas focados na “formação global do ser humano”.

Entendemos que a prática vigente nos Grêmios Estudantis, suscita várias indagações. A proposta de participação dos estudantes, circunscrita à unidade escolar, ao surgir atrelada aos interesses da SEE/SP não cria um processo para os denominados protagonistas de indução de necessidades? A promoção de ações qualificadas de solidárias e centradas no voluntarismo contribuiria para substituir as possíveis intervenções da sociedade civil na perspectiva de alargar e aprofundar o espaço público de confronto entre seus interesses e os do Estado?

O fato dos grêmios não surgirem da necessidade intrínseca dos estudantes, no interior da unidade escolar, e sim de uma política pública definida pela SEE/SP e promoverem ações solidárias e voluntárias, que substituem ou compensam a responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais, tenderia, a nosso ver, a esvaziar a formação do indivíduo na perspectiva de sua humanização e da intrínseca transformação radical das relações sociais capitalistas. Em outros termos, a prática dos Grêmios Estudantis tenderia a absolutizar as relações cotidianas e, por conseguinte, alimentaria a possibilidade de manutenção das relações sociais alienantes e alienadas, naturalizando-as.

As atividades realizadas pelo Grêmio na comunidade escolar visando o trabalho voluntário e solidário corroborariam sua naturalização porque se circunscrevem a propostas calcadas em formas espontâneas de ação. Ou seja, essas ações não potencializam a emancipação dos indivíduos, nem mesmo

propiciam a problematização das necessidades presentes naquela comunidade. E isto porque tais ações limitam-se ao imediato, ao útil, ao eficaz e se referenciam no “aqui e agora”.

Tendemos a reafirmar que as atividades realizadas pelo grêmio com a comunidade escolar visando o trabalho voluntário e solidário assumem caráter imediato, espontâneo, estabelecendo relações coerentes com a cultura escolar numa dinâmica que, em termos gerais, se apresenta como sendo útil, eficaz e eficiente. Embora não seja o foco deste trabalho reiteramos que essa dinâmica é alimentada pela cultura escolar referenciada nos denominados quatro pilares da educação com ênfase no lema do “aprender a aprender”. Em outros termos, as ações desenvolvidas pelos grêmios vinculam-se ao imediato, predomina a concepção da realidade, tida como natural e, por conseguinte, as objetivações historicamente produzidas pela humanidade (arte, ciência, filosofia, política, moral) se transformam em estranhas, incompreensíveis e, mais do que isso, em desnecessárias para o processo de escolarização e formação dos indivíduos.

O protagonismo juvenil, institucionalizado e tutelado pelo Estado, tenderia a naturalizar e cristalizar as diferenças sociais e a estimular práticas formativas que nem problematizam nem tensionam as relações sociais dominantes, enraizadas em processos de exploração e alienação humana. O protagonismo juvenil, enquanto ação do Grêmio Estudantil, assume prática conformista e manipulada, centrada no indivíduo que, com base em sua vontade, seria capaz de superar problemas pelos quais é concebido como sendo o único responsável. Por conseguinte, as práticas formativas propostas desenvolvem-se circunscritas a um processo fundado em relações de dominação, classistas.

Segundo Duarte (1993, p. 19):

Para se formar enquanto um ser humano, um ser genérico, o indivíduo tem que se formar enquanto um ser social, mas essa socialidade, sendo formada no interior das relações de dominação,

implica também no fenômeno da alienação. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens, de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.

Outra questão fundamental nos processos de formação do indivíduo é a relação entre a objetivação e a apropriação “[...] geradora do processo histórico de formação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 27).

Em relação às práticas formativas desenvolvidas no âmbito dos Grêmios, caberia indagar se contribuem para a apropriação da política enquanto objetivação historicamente produzida, isto é, enquanto objetivação genérica contributiva da formação do indivíduo para-si ou se as atividades propostas, ao se tornarem essencialmente pragmáticas e individualistas, potencializam a formação do indivíduo em-si. Considera-se que, em razão do processo de protagonismo juvenil ocorrer “alheio” a essas dimensões, os indivíduos não se apropriam das objetivações historicamente produzidas, lembrando que “[...] o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 1993, p. 47).

Insistimos em assinalar que essas relações entre objetivação e apropriação se dão no interior de relações sociais de dominação, e nesse contexto, a alienação, ainda que não consciente, é resultado da submissão dos indivíduos a essas relações sociais. E isto demanda mais um desafio, pois a alienação imanente ao protagonismo juvenil e à resiliência não ocorre dissociada das múltiplas relações constituintes e constitutivas da realidade social. Por conseguinte, enquanto os integrantes do Grêmio Estudantil estiverem se objetivando e apropriando de práticas formativas que mantém as relações sociais de dominação de forma naturalizada, essas atividades não promoverão a emancipação ou humanização dos indivíduos, tendendo a um intenso e profundo processo de despolitização dessa alternativa.

5 Tentando concluir

A política educacional delineada por organismos internacionais e defendida na Conferência Mundial de Educação para Todos e ratificada no Brasil com o Plano Decenal de Educação, propõe nas escolas a gestão democrática, estimulando a participação da comunidade nas ações necessárias para o funcionamento da unidade escolar. Aparentemente, atendeu-se a uma reivindicação antiga de toda a comunidade escolar, que reiteradamente denunciaria a centralização pelo Diretor da unidade escolar das decisões tomadas e de sua implantação. Ocorre que, de fato, não há uma participação da comunidade nas decisões, principalmente relacionadas ao campo pedagógico. E isto porque todas as deliberações são encaminhadas pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que implementam essas deliberações. Não há uma discussão, principalmente política, sobre o que realmente se deva fazer e sim de como fazer o já definido, inclusive quando se trata de aporte de recursos financeiros. Aqui a comunidade é chamada a participar assumindo, mesmo e/ou apesar de sua condição de carente, a responsabilidade pela manutenção da escola.

No caso específico do Grêmio Estudantil, o que se observa é que sua participação na unidade escolar se dá de forma assistencialista e pragmática. O núcleo dessa participação se consolida por meio do protagonismo juvenil: defensor do associativismo, do trabalho solidário e voluntário em prol de uma escola melhor; revestido de atitudes e valores que, tendencial e predominantemente, anulam a busca pela razão histórica do ser precisamente assim da realidade social em curso.

Com base no exposto, afirmaríamos que com as reformas educacionais, principalmente implementadas nos dois governos de FHC, a escola passou a ser um espaço aglutinador de pessoas que devem aprender a ser, fazer, conhecer e viver de forma solidária e voluntária, sem incomodar o governo, resolvendo seus próprios problemas, acreditando estar construindo uma so-

cidade democrática, participativa e crítica, embora consideremos que essa sociedade vem se tornando, vertical e horizontalmente, espaço social acrítico e antidemocrático. É um espaço em que prolifera um processo de escolarização pautado pela formação para o mercado do trabalho de indivíduos adaptáveis e resilientes. Com essa prática, os setores dominantes buscam manter sua hegemonia numa sociedade de classes em que os dominados se conformariam com sua situação e buscariam formas para amenizar suas carências, pois as diferenças geradoras das diversas formas de exploração e dominação “humana” seriam naturais e não historicamente produzidas.

A multiplicidade de relações e mediações constitutivas desse processo exigiria uma análise que foge aos propósitos desse estudo. Entretanto, o que desperta nossa atenção é o fato de que a proposta de institucionalização dos Grêmios Estudantis representa uma das múltiplas feições dos objetivos da reforma educacional brasileira. Essa política reformista alimenta nossa hipótese de que seus objetivos filiam-se a práticas formativas voltadas para a adaptação do indivíduo à sociedade das mercadorias, e de que as relações e mediações entre o protagonismo juvenil e Grêmio Estudantil, na perspectiva de formação do indivíduo resiliente, potencializam essa alternativa produzida pelos detentores do Capital e seus representantes na busca de preservar e, se possível, perpetuar os processos de controle e subordinação do trabalho.

PROMINENCE STUDENT-AND YOUTH: THE PRODUCTION OF INDIVIDUAL RESILIENT

This writing investigates and inquires about the role of Union Student, at ambit of teaching state education of Sorocaba city, understood as one of the instances that derivates social practices with the aim of individual formation. This analysis circumscribes itself to: (1) the origin and to the historic expressions of secondary students movement and (2) the understanding of reformist strategy, specifi-

cally at scholar education, materialized by Brazilian state since the nineties. Based upon those aspects, it tries to understand if the human being, specifically the Student Union, would materialize and transform a social movement tendentiously and predominantly in a space mediated by assistance practices, politicized of action of their subjects, on the adaptation perspective to the social reality in a course converting to the formation of resilient social being.

KEY WORDS: Educational reform. Juvenile protagonism. Union student.

Referências

ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 13.

AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade. Disponível em: <HTTP://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas1/5571/p5571.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl%base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em: 20 fev. 2006.

COSTA, A. C. G. da. O protagonismo juvenil passo a passo. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DUARTE, N. A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-social na formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200007&lng=em&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2006.

GONÇALVES, T.; ROMAGNOLI, L. A volta da UNE: de Ibiúna à Salvador. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

LUZ, S. E. da. A organização do Grêmio Estudantil. São Paulo: IMESP, 1998.

NEVES, L. M. W. (Coord.). Determinantes das mudanças nos conteúdos das propostas educacionais dos anos 90 – período Collor. In: _____. Políticas educacionais e anos 90: determinantes e propostas. 2. ed. Recife: Universitária, 1995.

NEVES, L. M. W. (Org.). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

PERONI, V. M. V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

POERNER, A. J. O poder jovem. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ROSSI, V. L. S. de. Desafio à escola pública: tornar em suas mãos seu próprio destino. Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10132622001000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2007.

SÃO PAULO. Integração escola-comunidade. A organização do Grêmio Estudantil. 1998.

SILVA, M. A. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. O protagonismo de alunos e pais no ensino médio. São Paulo: FCC/DPE, 2004.

Recebido em 6 jul. 2009 / Aprovado em 21 set. 2009.

Para referenciar este texto

GONZÁLEZ, J. L. C.; MOURA, M.R.L. Protagonismo Juvenil e Grêmio Estudantil: a produção do indivíduo resiliente. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2009.