

“FALATÓRIO”
PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA

LUCIA RABELLO DE CASTRO (Coord.)

Amana Rocha Mattos

Beatriz Corsino Pérez

Camila de Carvalho Machado

Carlos Vinícius Ribeiro Almada

Conceição Firmina Seixas Silva

Felipe Bastos Gonçalves

Luana Timbó Martins

Marina Almeida Dantas

Suzana Libardi

Mangando o seu nariz! – gritou Emília furiosa. — Falo, sim, e hei de falar. Eu não falava porque era muda, mas o doutor Cara de Coruja me deu uma bolinha de barriga de sapo e eu engoli e fiquei falando e hei de falar a vida inteira, sabe?

A negra abriu a maior boca do mundo.

— E fala mesmo, sinhá!... – exclamou no auge do assombro.

— Fala que nem uma gente! Credo! O mundo está perdido...

E encostou-se à parede para não cair.

(Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*)

Falatório, substantivo masculino.

Acepções:

1 - ruído de vozes de muitas pessoas a falar ao mesmo tempo;

2 - conversa sobre coisa sem importância;

3- qualquer fala desprovida de valor ou fundamento;

4 - boato infundado, mexerico difamante;

5 - longa e importuna palração;

6 - lugar de onde se fala; locutório.

(Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0.5a)

O peso de toda rotina administrativa – da qual nenhuma instituição é capaz de se libertar – tende a criar uma situação que torna impossível qualquer dialética. São assim estabelecidas certas estruturas por meio das quais a instituição se defende contra os efeitos de toda palavra livre... E é porque essa palavra se destina a ser expelida, lançada ao refugio, por aqueles que a recebem, que ela reaparece com uma tal consistência, até com violência.

(Maud Mannoni, *Educação Impossível*)

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não seria possível sem a colaboração de muitos atores que viabilizaram a entrada dos pesquisadores nas escolas, e facilitaram o contato com os alunos e educadores; outros que acolheram com gentileza e generosidade a proposta de se integrar à investigação participando do processo. A todos eles, nossos agradecimentos sinceros. Em especial, agradecemos:

- * às Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro;
- * às 1ª, 2ª, 3ª e 7ª Coord. Reg. de Ensino (CREs) da Secretaria Municipal de Educação do RJ;
- * às 3ª e 10ª Regiões Metropolitanas da Secretaria Estadual de Educação do RJ;
- * às diretoras, coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais cujas escolas participaram da pesquisa;
- * às crianças e jovens que generosamente compartilharam conosco suas idéias, emoções e esperanças;
- * aos professores, colegas do Projeto Nacional sobre Participação Social Juvenil, Andréa Zanella, Claudia Mayorga, Jaileila de Araújo Santos, Kátia Maheirie, Marco Aurélio M. Prado, Marcos Mesquita, Maria Ignez Costa Moreira, Mônica Rodrigues, e seus respectivos grupos de pesquisa, pelas trocas constantes e desafios comuns;
- * aos professores e alunos que fazem parte do NIPIAC, pela solidariedade do dia a dia;
- * aos que estão, ou estiveram conosco, no âmbito do nosso grupo de pesquisa, pelas trocas e pelo apoio ao longo desses anos;
- * a Andréa Ferreira e Ana Cristina Arcos, pela dedicação e apoio em todas as fases do projeto;
- * ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRJ;
- * ao CNPq, pelo apoio sob a forma de bolsas;
- * à FAPERJ, pelo apoio sob a forma de bolsas, auxílio à pesquisa e auxílio à editoração deste livro.

NOMINATA DE COLABORADORES

Assistentes de Pesquisa

Ana Claudia Poite Hermenegildo
Bruno Oliveira Cavalcanti Zúniga
Danielle Miranda
Jéssica Letícia de Jesus Pedrosa
Maria Carmen Euler Torres
Rafael Prosdocimi Bacelar
Renata Alves Freire
Renata Alves de Paula Monteiro
Priscila Bogéa
Sônia Borges Cardoso de Oliveira

Apoio Técnico

Andréa Ferreira

Consultoria Estatística

Maria Emília Matos

Ilustrador

Fernando Guerra

SUMÁRIO

“FALATÓRIO”: PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA

PREFÁCIO por Zaia Brandão

APRESENTAÇÃO

PARTE I

CAPÍTULO 1: A participação social e política de crianças e jovens no mundo contemporâneo

CAPÍTULO 2: Autoridade e liberdade na escola

CAPÍTULO 3: Por que falar de participação nas escolas?

PARTE II

CAPÍTULO 4: A participação de crianças e jovens no contexto escolar: a descrição do projeto de pesquisa

CAPÍTULO 5: A experiência de ser estudante hoje: o vínculo com a escola e a participação discente.

CAPÍTULO 6: Enfrentando os constrangimentos na vida escolar: é possível a participação em contextos de hierarquia?

CAPÍTULO 7: “A escola que queremos”: o lugar do estudante na transformação do espaço escolar

CAPÍTULO 8: O laço social dos estudantes com a realidade mais ampla

CAPÍTULO 9: Encarando a política e os políticos

CAPÍTULO 10: A visão dos educadores sobre a participação estudantil e o lugar de crianças e jovens no mundo de hoje

CAPÍTULO 11: Os educadores e sua participação na escola e na sociedade

CAPÍTULO 12: Uma escola para o presente: os dilemas da participação no cenário escolar contemporâneo

REFERÊNCIAS

ANEXOS I

ANEXOS II

ÍNDICE REMISSIVO

NOTAS SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Foi com imensa satisfação que recebi o convite de Lucia para redigir este prefácio. Há muitos anos venho questionando a consequências da supremacia do enfoque social no campo da educação, em prejuízo do entendimento de que a análise da educação não pode prescindir do enfoque psicológico. A complexidade dos fenômenos da educação exige que os envolvidos nos processo de socialização de crianças e jovens (famílias, professores, artistas, comunicadores sociais etc.) sejam capazes de recorrer aos diferentes campos do saber para lidar, compreender e equacionar as suas ações.

Faço parte da geração de pesquisadores da educação que problematizou fortemente a hegemonia do olhar psicopedagógico na educação. Para a minha geração de estudantes de pedagogia, supunha-se que as psicologias – “do desenvolvimento”, “educacional” – representavam o pilar em que se assentariam as condições das ações psicopedagógicas do bom professor, dos orientadores educacionais, e dos pedagogos em geral. Em que pesem os esforços bem intencionados dos nossos mestres, as perspectivas que nos ofereciam eram insuficientes, porque pouco embasadas no domínio disciplinar, uma vez que desenvolvidas à distância do conhecimento dos problemas e debates em que se ancoravam as principais referências teórico-metodológicas sobre as quais a Psicologia ia se constituindo como campo científico.

Felizmente a consciência da importância da multidisciplinaridade, para a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, permitiu que se recuperasse o interesse pelas dimensões plurais dos processos de socialização/escolarização.

Esta obra, coordenada por Lucia Rabello de Castro, é um exemplo do quanto ganhamos ao transgredir fronteiras rígidas dos campos disciplinares. O trabalho de Lucia e de sua equipe, expressa muito bem a importância de uma equipe dirigida por pesquisador experiente para que se *faça a coisa certa* (Soares, 1991) quando se procura um diálogo consistente no plano da *trans* ou da *interdisciplinaridade*. Construído a partir de uma densa experiência de pesquisa coletiva,

desenvolvida entre 2006 e 2009, este livro focaliza a importância do protagonismo de crianças e jovens na escola sem preocupação de delimitar fronteiras disciplinares.

O livro tematiza a *crise* da autoridade e o exercício *problemático* da liberdade individual em um mundo em que se confrontam, cada vez mais, diferenças entre o valor da educação formal (escolarizada) e informal (processos de socialização que transbordam, em muito, o mundo familiar e escolar). Assinala o quanto crianças e jovens, através do aprendizado informal no manuseio das tecnologias e do acesso ao consumo (computadores, mídias variadas, celulares, máquinas digitais etc), vivem cotidianamente a experiência de explicar e substituir os adultos na utilização da crescente parafernália tecnológica presente nas residências, escolas, espaços de lazer e instituições de todos os tipos. Para as *pessoas que sabem fazer certas coisas que os adultos não sabem*, não cabe mais o controle da escola sobre todos os modos de aprendizagem, nem o desconhecimento de suas opiniões e sentimentos sobre a experiência escolar.

A proposta construída na experiência de diálogo com os jovens e crianças pesquisados é de que sejam admitidos como sujeitos falantes e, portanto, pensantes para que expressem no mundo escolar suas diferenças, e contribuam para relativizar a rigidez desnecessária de algumas normas a partir de novos padrões de relacionamento, onde autoridade e liberdade se reequilibrem graças à incorporação do “falatório”, até então apreendido como “ruído” que deveria ser remetido para a periferia do mundo escolar.

Fundamentada em uma rigorosa pesquisa do ponto de vista dos cânones acadêmicos, Lucia, no entanto, não se deixa encapsular pela pretensão acadêmica de conhecimento do mundo. Com base em farto material empírico, densamente construído e validado pela avaliação interpares (FAPERJ e CNPq) os diferentes capítulos nos oferecem imagens importantes do aprendizado social e político que deriva da participação na vida da escola pelas crianças e jovens. “Falatório” instiga-nos assim a perceber o potencial de formação democrática do contexto escolar, desde que nele se conjuguem liberdade e autoridade na construção de relações – abertas às transformações

já anunciadas pelas tecnologias e linguagens com que os jovens constroem suas representações – que preservem as condições de diálogo com as gerações e os valores dos quais são herdeiros.

Uma pesquisa densamente construída e validada pela avaliação interpares (FAPERJ e CNPq), “Falatório” nos oferece um excelente material para traçar um plano de vôo alternativo, em meio a tantas rotas com risco de colisões por falta de tempo para debater, experimentar e pensar trajetórias que contemplem os múltiplos destinos e interesses das diferentes gerações que hoje experimentam a aventura de aprofundar as condições do exercício da democracia.

Zaia Brandão

Professora Associada – Depto. de Educação PUC Rio

Agosto de 2010

APRESENTAÇÃO

‘Participação’ tornou-se um termo que ganhou tal disseminação nos dias de hoje que a multiplicidade de seus usos e sentidos não concorre para que se entenda com precisão seu significado. De modo bem geral, por participação pode-se entender qualquer ação humana que se lança na direção de um contexto mais amplo, com motivações variadas, em lugares e circunstâncias diversas. De modo mais específico, participação pode significar o interesse por assuntos que dizem respeito ao funcionamento da sociedade, à preocupação pelo planeta e suas mazelas, ou ainda, estar atento ao que dizem os jornais. O interesse pode vir aliado à ação, e assim, participação pode significar as atuações no campo moral, social ou político, quando, por exemplo, se assina um manifesto contra a corrupção na internet, quando se dá alguma contribuição pecuniária como ajuda a quem sofreu efeitos de catástrofes, ou mesmo, quando se vai a algum show beneficente. Enfim, quando nos referimos à participação, compreendemos um repertório enorme de motivações, práticas e ações, individuais e/ou coletivas. Talvez possamos afirmar que esse repertório, que é bem diverso, tem como elemento comum a sinalização de um movimento que vai além do indivíduo, e do qual ele é parte. No seu sentido etimológico, participação origina-se do latim *participare*, participar, cuja raiz é *pars*, *partis*, o substantivo, parte. Ou seja, na raiz, participar indica a enunciação de ser parte em algo maior, comunicar-se com o que permanece além (da parte), lançar-se no movimento de inserção no todo no qual a parte é parte, como também, afetar o todo, recriá-lo. Participar, então, deslança sempre um processo de busca, pertencimento e ação criadora.

Este livro trata da participação de crianças e jovens. Hoje, mais do que em outros momentos da história, considera-se relevante a participação de crianças e jovens. Como *parte* da sociedade, entende-se que crianças e jovens devam também participar. No entanto, ainda que muitas mudanças tenham sido realizadas no sentido de reforçar a ideia da participação de crianças e jovens, como por exemplo, a promulgação de novas leis nas convenções internacionais e nas

constituições nacionais dos países, ainda é bastante nebuloso *como* crianças e jovens podem, e devem participar. Existe, talvez, mais retórica sobre a participação de crianças e jovens do que direções efetivas sobre como elas devam participar, e que mudanças nas práticas sociais devam ser feitas de modo a implementar essas direções. Ou seja, há dificuldades tanto pelo fato de não se ter clareza sobre qual a participação de crianças e jovens se quer, como também de haver resistências sobre a pertinência de aumentar o espaço de sua participação. Acredita-se que crianças e jovens não devam participar como os adultos, porque ainda não estão preparadas. Participar está frequentemente relacionado a possuir determinadas capacidades como, pensar com juízo crítico, saber expressar suas opiniões frente a um outro, agir de modo independente, entre outras.

São inúmeros e diversos os problemas teóricos e práticos que surgem quando falamos de participação. Mesmo para os adultos, a participação parece ser uma noção que traz problemas. A vida em sociedade que deveria, em princípio, requerer um tanto de participação de cada um, se vê cada vez mais atrofiada e circunscrita ao âmbito familiar, e às lidas da sobrevivência. As demandas colocadas pelas questões coletivas, sejam oriundas do trabalho, do prédio e do bairro onde moramos, da cidade e do país onde habitamos, parecem sempre deixadas para depois, para quando se tiver mais tempo, mais disponibilidade, menos correria. Enfim, para os adultos, a participação, embora um direito adquirido, na prática, encontra problemas para ser exercida efetivamente, sobretudo em relação às questões da vida em comum. Portanto, mesmo quando ela é uma prerrogativa, ela não pode não acontecer, o que sugere que este processo de busca, ação e pertencimento que caracteriza a participação parece estar sofrendo de imensas dificuldades atualmente.

Curiosamente, na esteira de um suposto encolhimento da vida participativa, vai se avolumando a importância da participação de crianças e jovens. Preocupações a respeito do futuro das democracias (Putnam, 2000), ou da formação do indivíduo politizado e possuidor de valores cívicos (Niemi e Hepburn, 1995; Stolle e Hooghe, 2004; Silveira e Amorim, 2005) têm

frequentemente conduzido a questionamentos sobre a educação das crianças: o quê se tem feito, e como, para formar cidadãos não somente preocupados com sua própria sobrevivência, mas interessados e participativos em relação aos problemas coletivos? De que se trata, hoje, no Brasil, a formação das novas gerações para a democracia, em um mundo globalizado, em um país crivado por desigualdades, com uma história recente de ditadura militar, em que a classe política não se faz respeitar? Essas são perguntas difíceis que necessitam de um trabalho de construção de novas amarras conceituais e evidências empíricas.

O presente livro está animado por estes desafios. Ele é resultado de um longo processo de investigação, entre 2006 a 2009, que pretendeu investigar a participação de crianças e jovens na escola. A escola é o primeiro ambiente extra-familiar que qualquer criança tem que frequentar, onde ela encontra colegas da mesma idade, e se relaciona com adultos que não são seus familiares. Neste sentido, a escola, principalmente se ela é pública, possibilita para a criança as primeiras oportunidades de construir uma socialidade afeita às diferenças entre as pessoas, e regidas por códigos culturais coletivos. Ao interagir com seus pares, e com outros adultos, se abrem muitas oportunidades para aprender e construir modos de sentir, relacionar-se e agir em um mundo mais plural que o da família, e o de amigos. São oportunidades reais de participação na vida social.

Este livro é fruto do esforço coletivo de um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, e ao NIPIAC¹, sob a coordenação da Professora Lucia Rabello de Castro, de sistematizar e discutir os resultados do projeto de pesquisa intitulado *Subjetivação Política na Infância e Juventude e Contextos Institucionais – a Democracia nas Escolas*, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPQ, e pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ. Ao longo dos anos em que durou a investigação, várias etapas do projeto foram sendo realizadas, com o objetivo não só de ampliar o número de participantes, como também o de aprofundar resultados obtidos que

¹ NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro

mereciam maior compreensão. Nas suas várias etapas, o projeto de pesquisa envolveu a participação de cerca de 2.600 crianças e jovens, 180 adultos educadores, e 96 escolas (42 municipais, 29 particulares, 23 estaduais e 2 federais), dos municípios do Rio de Janeiro, principalmente, mas também Caxias, Niterói, Nova Iguaçu e Teresópolis.

Neste livro utilizamos os termos *crianças* e *jovens* para aludir a experiências psicológicas, sociais e culturais distintas, mais possíveis e presentes em determinados momentos de vida do que em outros. O projeto de pesquisa abarcou participantes de idades que variaram entre 8 a 21 anos. Sem dúvida, o modo de inserção social de alguém com seus 8 anos é bem diferente do de 21 anos, ainda que no contexto da presente investigação, crianças com 8, e jovens com 21 anos, tenham sido casos limites, com pouquíssima frequência. Procuramos abarcar sob a noção de *crianças*, os participantes com idades que variaram entre 8 a 12 anos, por entender que, a grosso modo, este momento do percurso biográfico está estruturado por condições de maior tutela e controle dos pais, com modos específicos de circulação pela cidade, práticas específicas de lazer e de relacionamento social, que circunstanciam a vida dos indivíduos nessa faixa de idade. Do mesmo modo, por *jovens*, abarcamos os participantes com idades entre 13 e 21 anos (sendo que 90% deste grupo estavam na faixa entre 13 e 17 anos), considerando a possível diversidade dentro dessa ampla faixa etária. No entanto, de modo geral, essa faixa etária representa o momento do percurso biográfico em que a ‘saída de casa’ se torna uma questão, principalmente para os jovens urbanos. Eles adquirem gradualmente maiores possibilidades de circulação na cidade, ampliando suas experiências fora de casa, além de usufruírem com mais intensidade a companhia de seus grupos de amigos, e se descobrirem como seres sexuados. Consideramos, também, que em ambas as faixas de idade, as condições materiais de vida, o lugar onde se mora, o nível educacional familiar, entre outros aspectos, qualificam o tipo de experiências que as crianças e os jovens têm, e podem ter. Por tudo isso, a arbitragem de pontos de corte torna-se sempre muito complicada em função da miríade de fatores que relativizam definições inequívocas, como a de ser considerado ‘criança’, ou a de ser considerado ‘jovem’. No entanto,

esta divisão serviu, na presente investigação, para: primeiro, poder sumarizar sob essas duas grandes categorias análises de cunho qualitativo pelo viés da experiência de vida, variante segundo determinadas marcações referentes à vida familiar, circulação pela cidade, socialidade, sexualidade, etc, conforme expusemos acima; segundo, obter uma visão analítica a partir de, pelo menos, duas situações biograficamente diferenciadas, sabendo-se que essas situações reduzem, sempre, a complexidade da informação dos subgrupos e dos casos particulares no âmbito dessas duas classificações.

Nessa investigação, consideramos que crianças e jovens são sujeitos que se constroem nas condições objetivantes da história e da cultura. Dizemos objetivantes porque cada indivíduo está situado no âmbito de discursos sociais e condições materiais frente aos quais algumas opções são possíveis. Considerando um escopo determinado de condições simbólicas e materiais de existência, as escolhas vão tornar efetivas determinadas circunstâncias na vida dos indivíduos. Assim, percursos de vida diferentes vão sendo traçados e construindo as experiências de cada um. As condições simbólicas e materiais da vida atual de crianças e jovens são bem diferentes daquelas condições de 50 anos atrás. O mundo hoje se apresenta transformado pelas tecnologias, pela cultura de consumo, pela busca da individualidade, pela temporalidade do presente, pela comunicação à distância, e também, pelo empobrecimento da vida coletiva e dos ideais culturais (Sennett, 1988; Lipovetsky, 1999). Portanto, crianças e jovens de hoje são diferentes na sua subjetividade – seus modos de agir, sentir, compreender a realidade, desejar – do que foram seus pais e seus avós. Ao investigar a participação de crianças e jovens na escola, instituição que tem a função de transmitir o legado cultural, temos que levar em conta essas mudanças, e buscar compreender estes novos aspectos que caracterizam a infância e a juventude no mundo contemporâneo.

Compreender como é, e como pode ser, a participação de crianças e jovens na escola parece fundamental para se construir uma escola que tenha sentido na vida de crianças e jovens, como também, uma que possibilite a realização, pessoal e profissional, dos educadores. Hoje,

parece que tanto uns, quanto outros se frustram por não poderem atualizar na escola o que desejam, nem o que pensam que ela deveria ser. Em muitas situações, o diálogo se torna difícil, quase impossível (Monteiro, 2008). Frente a um cenário que parece inexorável, muitos educadores têm desistido da profissão, e muitas crianças e jovens abandonam a escola; quando não podem fazê-lo, passam a odiar o saber, os livros e a situação escolar. Se a escola precisa encontrar caminhos diferentes, esses não vão resultar da clarividência de gestores, políticos ou governos, que, de cima para baixo, ditarão novos formatos, regulamentos e objetivos para a vida escolar. Parece ser imperativo que educadores, crianças e jovens se mobilizem e participem desse processo. Só assim uma escola que diga respeito aos interesses de crianças e jovens, e que tenha a ver com possibilidades e objetivos que os educadores julgam como relevantes e adequados, poderá ser construída.

O livro está dividido em duas partes. Na primeira parte, com três capítulos, discutimos de modo mais conceitual a noção de participação de crianças e jovens no cenário atual, e o que ela implica no modo de conceber o processo de se tornar um sujeito na nossa cultura. Discutimos também como a noção de participação se remete ao conceito de liberdade, o qual, na escola, tem que ser considerado junto com o de autoridade. Autoridade e liberdade andam juntas na escola, pois uma escola sem liberdade se torna uma prisão, e sem autoridade, o lugar da discórdia, onde todos vão estar contra todos. Tratamos de compreender a relevância de se falar de participação na escola hoje.

Na segunda parte do livro, apresentamos e discutimos os resultados da investigação nas escolas do Rio de Janeiro. Cada capítulo trata de uma temática que ajuda a compor uma perspectiva multifacetada e complexa sobre a participação de crianças e jovens na escola. Iniciamos com o capítulo que apresenta todo o projeto de pesquisa em suas diversas etapas. Discutimos, em seguida, como se qualifica a experiência de ser estudante atualmente: os maiores sofrimentos e as melhores alegrias. Analisamos as dificuldades apontadas pelos estudantes de encontrar um lugar onde sua opinião e sua ação sejam reconhecidas e acolhidas, mas, também,

como veem suas possibilidades de ação. Discutimos a visão que os estudantes apresentam de uma escola que possa acolher melhor seus interesses e seus desejos. Uma vez que a posição dos jovens e crianças também inclui o mundo ‘lá fora’ – além dos muros da escola e da casa – apresentamos e analisamos o que pensam sobre os problemas da realidade brasileira em que vivem, sobre a classe política, e suas possíveis opções políticas, caso pudessem votar.

Enfim, trazemos a visão dos educadores sobre o que pensam da participação de crianças e jovens na escola e na sociedade, assim como suas próprias vivências de participação na escola e na sociedade, suas visões sobre a política institucionalizada e sobre os políticos.

Este livro, intitulado ‘*Falatório*’, alude à ideia de que a ‘fala’, direcionada a um outro, e construída no seio da vida coletiva, cria realidades ou transforma aquelas que já existem. A subjetivação – processo de se tornar sujeito psicológico culturalmente situado em uma matriz de valores, normas e ideais – se enraíza na criação de mundos de fala e sentido, possíveis quando interagimos com os outros e compartilhamos sentimentos, ideias e projetos. A fala consiste, portanto, o elemento que delinea o traçado da história dos homens, mulheres e crianças, e que, portanto, pode destiná-los a convivências mais democráticas ou mais autoritárias. A democracia demanda o esforço de ampliar os espaços públicos nos quais alguns indivíduos são relegados pela lei à vida privada como seres inferiores, ou então, tornar públicos questões e espaços, que pelo poder dos grandes interesses, permanecem privatizados (Rancière, 2006:55). Tal é a situação da criança/jovem e da escola. A criança/jovem, assim como a questão de seu acesso ao legado humano – o processo de educação escolar, permanecem questões menores e secundárias, dominadas seja pelos interesses capitalistas privados, seja pelo total descaso do estado e da sociedade. Então, democracia na escola significa a luta para ampliar os espaços públicos de quem pode falar sobre educação e escola. Significa, também, que a discussão pública assim ampliada com outros falantes, antes invisibilizados, possa alcançar outro estatuto na sociedade brasileira, um estatuto real de *coisa pública*, i.e., coisa de todos, que nos concerne a todos e ao destino que queremos traçar para nossa convivência comum.

Lucia Rabello de Castro

Maio de 2010

CAPÍTULO 1

A participação de crianças e jovens no mundo contemporâneo

Desde a Modernidade, as crianças e os jovens se tornaram objeto da atenção dedicada dos adultos. Apreendendo com ironia refinada este aspecto das relações geracionais na virada do século XX, Freud (1996, [1914]) observou que o recém-nascido – em suas palavras, ‘sua majestade, o bebê’ – reinava absoluto, controlando de forma intangível o comportamento dos pais. Uma nova era de relações entre crianças² e adultos se iniciava, anunciando a posição das crianças como receptoras de cuidado dos pais, enquanto lhes era reservado um lugar de silêncio protegido e invisibilidade.

Ao longo do século XX, muito mais havia por vir. A proteção de crianças vistas como criaturas vulneráveis que precisam de assistência, educação e orientação, erigiu-se lenta, mas, consistentemente, como um imperativo para todos aqueles responsáveis por elas – pais, professores e profissionais. O credo da proteção das crianças, e das responsabilidades dos adultos para com elas, foi rapidamente traduzido de forma positiva em disposições legais, nacional e internacionalmente, culminando com a ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças em 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Atendeu-se o imperativo de proteção das crianças por meio da promulgação de direitos que resguardaram sua especificidade como indivíduo vulnerável, frágil e em desenvolvimento, qualificações que diziam respeito à especificidade da criança *vis à vis* ao adulto.

Não obstante a suprema importância da proteção das crianças como um horizonte de regulação moral, modulando as relações entre crianças e adultos ao longo do século XX, recentemente, novos discursos e práticas têm problematizado as concepções de que as crianças

² Aqui o termo ‘crianças’ será usado para todo o segmento sócio-etário de 0 a 18 anos, compondo a categoria social que está estruturalmente na posição de receber cuidado e assistência, e sob a tutela jurídica dos adultos. Essa denominação tem sido aquela que é usada nos textos jurídicos sobre direitos da criança (Convenção Internacional dos Direitos da Criança). No presente capítulo, os termos crianças e jovens serão utilizados de maneira equivalente.

são recipientes indefesos do empenho adulto, e que os adultos são competentes e zelosos protetores dos interesses das crianças. As expectativas de que crianças devem ser protegidas encontraram crescente suspeita, pela falha dos próprios adultos em preencher tais expectativas (King, 1997). Ademais, a antes admitida atribuição de vulnerabilidade às crianças foi questionada por falta de contextualização, levando a uma noção essencializada das crianças como incompetentes e frágeis (Christensen, 2000). Desse modo, o questionamento da posição social silenciada e, por consequência, invisível das crianças foi enunciada por novos discursos morais que buscaram recuperar a agência das crianças, e sua contribuição sócio-política para a sociedade. *Participação* tem sido a palavra chave que tem nomeado os diversos esforços de encarar as crianças de uma maneira diferente, desregulando o quadro normativo que as posicionou como meros objetos de ações dos adultos.

Os direitos de participação foram estabelecidos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (artigo 12) como ‘*o direito de expressar livremente suas opiniões*’, com a condição de que a criança seja capaz disso, e sobre assuntos que a afetem. O artigo também afirma que as opiniões das crianças devem receber a devida importância de acordo com sua idade e maturidade³.

Desde então, uma crescente agenda de discussões sobre direitos de participação emergiu na academia, assim como em círculos profissionais. Pesquisas com crianças e jovens têm sido fortalecidas por novas abordagens teóricas e metodológicas (Alderson, 1995; Alanen, 1988, 2001; Hart, 1997; James e Prout, 1990; Jenks, 1982; Lee, 2001; Mayall, 2002; Morss, 1996; Prout, 2005; Richards e Light, 1986), iluminadas pela crescente preocupação com as crianças como participantes ativos em contextos de pesquisa, ao invés de vistas como objetos do escrutínio de especialistas. Tal reposicionamento do tema exige um esforço de compreensão acerca do que é, e de como abordar a natureza prismática e complexa da participação de crianças.

³ Artigo 12:

Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

No entanto, a noção de participação de crianças ainda encontra dificuldades significativas para se tornar plausível. Em primeiro lugar, o reconhecimento tímido e pouco entusiasmado do direito à participação de crianças na própria Convenção é expresso em termos condicionais, isto é, apenas se a criança é capaz de expressar sua opinião, e em assuntos que a afetam diretamente. Na prática, isso significa que a participação de crianças (= a expressão de suas opiniões) se torna admissível, e legítima, quando ela já é factual, isto é, quando as crianças já a estão praticando (a evidência de ser capaz é demonstrada por sua própria ação). Logo, a noção jurídica de participação se torna letra morta, no sentido de possibilitar novas formas de incluir a voz das crianças, optando por reiterar a sabedoria convencional de que participação *depende* de “maturidade”, e não o contrário, de que “maturidade” é propiciada na, e pela, participação (Freire, 1985; Castro, 2004).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal no 8.069/1990, o texto da lei se refere às crianças como “sujeitos humanos em desenvolvimento”, ou seja, não “prontos” do ponto de vista físico, emocional e intelectual. Neste sentido, vivem uma situação específica de incompletude, psicológica, moral e política, caracterizada por uma maior vulnerabilidade. A legislação brasileira contempla a especificidade da infância por meio da “doutrina de proteção integral” (Pinheiro, 2006), cujo objetivo é “facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 2005). Portanto, se crianças e adolescentes ganharam “proteção integral” pelo fato de serem diferentes dos adultos, essa diferença, tal como foi concebida, os posiciona como tendo ainda que esperar a idade adulta para se apropriarem da cidadania plena, e, conseqüentemente, estão restringidos de participar amplamente da vida social. Não é à toa que o ECA é, em geral, omissivo em relação à participação de crianças: essa não se constitui nem como um direito específico, dentre os nomeados no art. 4º, nem tampouco, inspirará o texto da lei em outros pontos. Essa omissão se revela apenas na lacônica expressão de um “direito de expressão e opinião”, sem explicitar como, onde e quando; e à evocação do direito de participação política *conforme estabelecido pela lei*.

Em segundo lugar, os direitos de participação das crianças não foram o resultado da mobilização e disputa das crianças sobre sua condição social de subordinação e opressão, e conseqüentemente, não foram sustentados por progressivas mudanças nas experiências subjetivas e coletivas sobre si mesmas *qua* crianças. Os direitos das crianças resultaram de lutas daqueles que representavam os interesses das crianças, e que falavam em nome, mais do que da pressão exercida pelas próprias crianças em relação a seus *interesses*. Neste sentido, a obtenção de direitos não foi precedida por uma longa, e muitas vezes, penosa discussão de questões e situações específicas em que as crianças se encontram. Portanto, ao serem promulgados, os direitos de participação das crianças não refletiram a compreensão, do ponto de vista das crianças, sobre como, e em que direção, as relações de subordinação e opressão que as envolvem deveriam mudar. Logo, apesar da publicização e legalização da participação de crianças, ainda restou, e ainda resta, uma enorme perplexidade em relação a como transformar as práticas de subordinação das crianças, profundamente arraigadas no ideário da vulnerabilidade e proteção, compartilhado tanto por adultos como por crianças.

Todavia, os direitos das crianças levaram a um novo momento de relações geracionais, quando as antigas posições sociais dos indivíduos, desenvolvidas no contexto da Modernidade, foram questionadas, fazendo com que crianças e adultos criassem novas expectativas sobre como se relacionar. Seja na família, ou no contexto escolar, novas aspirações e demandas fizeram ruir a rígida gramática geracional que orientou, por muito tempo, as relações entre crianças e adultos.

Neste capítulo, pretendemos discutir se a questão da participação de crianças favoreceu mudanças nos modos como elas são efetivamente consideradas. A nosso ver, a noção de participação, hoje tão propagada como um ‘direito’, ainda parece se apoiar sobre uma determinada concepção sobre a criança como um sujeito que não está pronto e que se constitui por meio de um processo gradual de aquisições relacionadas à idade. Tal ‘modelo de competência’ está fundamentado no paradigma de desenvolvimento individual que prevê a sucessão de fases e estágios de vida, num percurso unívoco que vai da infância – estágio inicial,

até a idade adulta – estágio final e terminal. Esse modelo de desenvolvimento permanece, paradoxalmente, como a visão que fundamenta os avanços que se tem observado no cenário mais recente, como por exemplo, a promulgação do direito das crianças a participarem. Argumentamos, todavia, que sem questionar o paradigma do desenvolvimento individual, que fixa a criança em um estágio de ‘competência menor’ (em relação aos adultos), dificilmente a participação das crianças poderá se tornar mais real e efetiva na sociedade.

Da invisibilidade da proteção à afirmação dos direitos de participação: o que é ‘novo’ na participação de crianças hoje?

Os direitos de participação estão compreendidos sob a noção de cidadania baseada em um modelo de subjetividade direcionada para agir racionalmente, para se expressar através da comunicação dialógica e descentrada, para agir com independência emocional, e mostrar autonomia subjetiva. Para participar e ser considerada alguém que seja reconhecida como portador de opinião legítima, a criança deve se conformar a essas convenções estabelecidas do debate público que, de fato, mesmo para muitos adultos, coloca enormes dificuldades. Por exemplo, poucos adultos detêm, e sabem usar os códigos de comportamento para uma discussão em que se argumentam os diferentes aspectos dos interesses envolvidos numa questão. Esses códigos precisam ser aprendidos em situações práticas e reais em que nos sentimos demandados a aprendê-los. Por isso mesmo, Wyness, Harrison e Buchanan (2002) afirmam que a inclusão automática dos adultos na comunidade política se faz pelo simples fato de serem adultos, ou seja, pelo seu status, e não por sua competência. A retórica legal sobre a participação demanda um desempenho subjetivo em que a expressão da opinião, a negociação entre as partes e o processo de tomada de decisão devem ter lugar de acordo com procedimentos definidos acerca de normas de argumentação e de relacionamento com o parceiro.

Se a noção da cidadania plena pressupõe determinadas capacidades – em relação a como se expressar, se portar em relação a um outro, e se inserir em discussões, a participação de

crianças ficou condicionada às suas possibilidades de demonstrar as mesmas capacidades que se espera que adultos demonstrem. Às crianças se demanda, então, que ajam em conformidade com os requerimentos de uma cidadania adulta ‘suficientemente boa’ (James, 1992). Sob tal perspectiva, a concepção de cidadania não foi desafiada, de modo a acomodar a diferença do modo de ser das crianças, como observado por Hill et al, (2004). Pelo contrário, a diferença de crianças, em relação aos adultos, foi negativamente construída como uma condição a ser superada, psicológica e socialmente. Logo, mesmo se, por força de leis recentemente promulgadas, às crianças é dado o direito a participar, ou, pelo menos, de serem consideradas portadoras legítimas de opinião sob condições específicas, a armadura ontológica que atribui uma natureza de ‘falta’ nas crianças, em relação à terminalidade desejável da subjetividade adulta, não foi colocada em questão.

Desse ponto de vista, a participação em círculos mais amplos de interação social demandaria das crianças a aquisição dessas capacidades emocionais e cognitivas requeridas. Para serem consideradas aptas a participar em assuntos que as afetam, as crianças precisariam superar sua ‘infantilidade’, e agir mais como um adulto o faz (isso, supondo que um adulto age radicalmente diferente de uma criança). Para o adulto, o processo de se tornar sujeito capaz de ação e opinião, estaria *supostamente* completo, resultado de um gradual amadurecimento de potenciais biopsicológicos guiados por intervenções sociais e culturais adequadas.

A noção de desenvolvimento forneceu o paradigma dominante para estipular como os sujeitos humanos, nascidos em uma suposta condição de incompletude, gradualmente se tornam ‘completos’. Concebido como uma trajetória linear e cumulativa, segundo a qual ‘funções’ cognitivas e emocionais específicas deveriam ser cultivadas, enquanto outras deveriam ser reprimidas (Bradley, 1989), o desenvolvimento tenderia idealmente à internalização das restrições e demandas do sistema social. Na linha de base de tal trajetória estariam as crianças, os ‘ainda não adultos’, cuja posição se situa no ponto anterior desta trajetória seqüencial de ser, enfim, como um adulto (racional, autônomo, autocontrolado, maduro). Sob a noção de

‘desenvolvimentismo’, e o princípio da incompletude das crianças, a subjetivação foi construída como um processo seqüencial e cumulativo de *preparação individual* (em direção à idade adulta), em que os potenciais da espécie deveriam florescer no indivíduo sob a estimulação de intervenções sociais e educacionais ‘universais’⁴. O estágio probatório de preparação das crianças colocou-as em um mundo à parte, sob o pretexto de protegê-las dos sofrimentos do mundo ‘real’, produzindo assim uma disjunção irrevogável entre participação e proteção. É interessante observar que a preparação necessariamente implicava, naquele momento, estar à parte ou ‘fora’, como se o ‘mundo’, em geral, fosse ‘demais’ para as crianças suportarem. Para participar, seria preciso ‘saber’, ou ‘ser’, de antemão, implicando já ter adquirido e desenvolvido habilidades para tal. Não sabendo, ou não sendo, as crianças foram consideradas como ocupando um estágio de ‘inumanidade’, quase no limite da animalidade. A proteção, correlata da exclusão das crianças do mundo social, foi fundamentada tendo em vista suas *supostas* qualidades intrínsecas: vulnerabilidade, imaturidade e dependência.

O ‘desenvolvimentismo’ construiu a infância como um estágio de formação individual relacionado à idade, a ser consumado nos espaços protegidos (= privatizados) da família e da escola, estabelecendo, assim, para a infância um pertencimento restrito a espaços societários mais amplos. As crianças foram posicionadas como contribuindo marginalmente para a vida social, e silenciadas sob a vigilância e controle adultos, até que estivessem prontas para assumir um papel autônomo na sociedade. Excluídas de outros espaços de interação social relevante, a existência da criança estava condenada ao desempenho silencioso de aprendiz e vir a ser adulto. Neste sentido, a contribuição significativa das crianças para a vida familiar e escolar permaneceu por longo tempo não reconhecida, e entendida de modo bastante específico, como uma ‘habilidade’ para

⁴ O argumento, esquematicamente, é o seguinte: o desenvolvimento psicológico foi teorizado como um ‘processo natural’ (McCall, 1977), compreendendo padrões de mudança individual geneticamente determinados que poderiam ser preditos (Clarke, 1978). No entanto, as atribuições universais da espécie (‘natureza’) somente desenvolveriam sua expressão universal mais completa – a racionalidade – sob a correta intervenção social (‘cultura’) cujos objetivos se direcionavam ao cultivo das supostas estruturas lógicas ‘universais’ dos indivíduos modernos. Como Buck-Morss (1987) mostrou, as estruturas formais, abstratas e lógicas espelham as estruturas dominantes ‘universais’ do capitalismo moderno, produzidas para possibilitar as trocas abstratas de valor não qualificadas pelo contexto ou por seu conteúdo.

receber e incorporar os objetivos da aprendizagem que lhe era oferecida. Ou seja, sua *participação*, se é que podemos falar nestes termos, se resumiu a corresponder às demandas adultas de aprender e se tornar ‘adulta’ no âmbito da agenda da formação individual. Logo, de modo muito oblíquo, a participação de crianças foi, sim, reconhecida, mas apenas como o desempenho adequado às demandas sociais, como aprendizes, conscienciosamente esperando a maturidade, e se preparando para seu papel futuro na sociedade. Desse ponto de vista, a noção de participação das crianças não é uma completa novidade, uma vez que, antes, se admitiu que crianças participassem no âmbito do repertório restrito de interpretações previstas dos papéis de irmão/irmã, filho/a e aluno/a.

Recentemente, no entanto, a noção de desenvolvimento se tornou alvo de muitas críticas na área de estudos sobre a infância. Basicamente, as críticas vêm das ciências sociais, mas também da psicologia, a disciplina que mais tem se ocupado dos processos de subjetivação. O ‘desenvolvimentismo’ foi criticado pelo seu pressuposto universalismo (Burman, 1994; Morss, 1992, 1996; Castro, 1992), a subestimação das competências de crianças (Mayall, 1994) e por falhar em considerar a invisível, porém efetiva, contribuição das crianças aos processos sociais (Richards, 1974; Jenks, 1982; James e Prout, 1990; Wyness, 1996). O ‘desenvolvimentismo’ também esteve sob ataque por sua abordagem adultocêntrica em relação ao conhecimento e à sociedade (Qvortrup, 1993).

A recente agenda da participação provocou um reposicionamento da presença das crianças nos mundos privados da família e da escola, trazendo novas questões sobre a contribuição diferencial da criança dentro da família e escola. No entanto, ainda que atualmente se alardeie o quão importante se tornou a participação da criança, agora explicitamente um ‘direito’, parece difícil vislumbrar se ela deveria ir além do desempenho esperado do papel de ‘aprendiz’, que reitera e circunscreve a posição da criança como receptora das intervenções dos adultos. Acima de tudo, a teorização da infância caracterizada como um estágio de preparação e aprendizagem –

designando para a criança a posição de aprendiz como a única e mais importante – equivale a subscrever um modelo de subjetivação seriado pela idade (desenvolvimental).

Não é surpresa que, quando a participação de crianças é discutida hoje, é ainda freqüentemente entendida em termos de capacidades desenvolvimentais que as crianças devem mostrar. Vários exemplos se seguem. Shier, em seu *novo* modelo teórico sobre a participação de crianças, conclui que “as crianças não devem ser pressionadas a tomar responsabilidades que não querem, ou que são inapropriadas *para seus níveis de desenvolvimento e compreensão*. No entanto, na prática os adultos estão mais inclinados a negar às crianças graus de responsabilidade *desenvolvimentalmente adequados...*” (2001, p.115; grifos nossos). Drakeford et al. (2009) concluem sua pesquisa afirmando que o conhecimento político e o discurso das crianças que entrevistaram dependiam do repertório discursivo disponível para elas, mas também de seu *desenvolvimento cognitivo* (p.262). Powell e Smith (2009) colocam a perspectiva ‘desenvolvimentista’ sobre a infância em oposição direta à do construcionismo social, como se somente a segunda fosse resultado de uma construção social. Negligenciam o fato de que a noção de desenvolvimento foi, ela mesma, construída socialmente, e serviu aos propósitos da Modernidade quanto a definir uma criança individual e abstrata, de acordo com as demandas das ciências do mundo ocidental de produzir conceitos universais (Jullien, 2008). Esses mesmos pesquisadores parecem se encontrar em um beco sem saída, ao afirmar que a vulnerabilidade inerente às crianças é resultado de sua *imaturidade biológica*. O sentido de ‘imaturidade biológica’ não é esclarecido, nem seus impactos nos processos de subjetivação são explicitados.

Logo, mesmo para os críticos do ‘desenvolvimentismo’, é difícil abrir mão completamente da noção de desenvolvimento, ou seus correlatos, como a de vulnerabilidade, incompletude e imaturidade. A ideia de ‘imaturidade’ parece ressoar aqui e ali, apontando para uma dificuldade teórica em relação a prover outras compreensões teóricas a respeito deste ‘resíduo’, que consiste na diferença das crianças em relação aos adultos, tendo em vista as defasagens de experiência, conhecimento e responsabilidade entre eles.

Algumas outras perspectivas têm sido propostas (Uprichard, 2008), buscando ressignificar as diferentes temporalidades da vida humana de forma simultânea – presente e futuro – de modo que tanto um sentido prospectivo, como um sentido de presente possam caracterizar determinado momento da vida. Assim, a infância não estaria marcada apenas pelo sentido de futuro, como aquele que denota o vir a ser adulto, como, também, o de presente, ao trazer um modo específico de existência. Desta forma, ‘ser’ e ‘vir a ser’ podem se colocar simultaneamente, tanto para a criança, como para qualquer outro indivíduo, já que para todos há sempre um devir, que termina, inexoravelmente, na morte.

A literatura corrente sobre participação de crianças demonstrou que a participação pode muitas vezes se constituir em uma relação de tensão e oposição no que diz respeito à proteção. Sinclair aponta que “tomar responsabilidade *por* alguém resulta em retirar a responsabilidade desse alguém” (2004, p. 107). Ela corretamente observa que, sob o título da participação de crianças, muita coisa está incluída: desde ser ouvida até tomar parte nos processos decisórios. Ela questiona se a agenda da participação irá efetivamente promover a reestruturação das culturas institucionais e as expectativas de adultos, de forma que a participação de crianças se torne, não um ‘algo a mais’, mas *parte integral do modo como adultos se relacionam com as crianças*.

É importante reconhecer que a criança já participava, no mundo da família e da escola, ainda que sua participação fosse reconhecida apenas em termos de sua capacidade supostamente limitada de aprendiz, e circunscrita a desempenhos em que deveria responder às expectativas dos adultos. No entanto, hoje, quando se fala em participação das crianças, se esperam outras atuações além deste tipo de participação. Resta saber, no entanto, o quê essas outras atuações deverão acarretar em termos de transformações nas instituições e nas mentalidades dos adultos.

Para que o ‘paradigma da participação’ possa acomodar adequadamente a diferença de crianças em relação aos adultos, de outro modo que não o da perspectiva teleológica-desenvolvimental, é importante reconstruir outras visões teóricas sobre o processo de subjetivação humana que foi pensado, inicialmente, tendo o adulto como a referência final da

subjetivação. Portanto, o que entendemos a respeito das noções de conhecimento, responsabilidade e autonomia, por exemplo, foi construído e legitimado como projeções de um desempenho *adulto* idealizado em resposta às demandas das sociedades modernas, baseadas no racionalismo instrumental e no liberalismo. A inclusão efetiva das crianças nos processos sociais mais amplos implica no questionamento radical de noções acalentadas nas sociedades modernas sobre o que se entende sobre responsabilidade, autonomia e racionalidade. Por exemplo, seria imprescindível questionar os modelos de cidadania, como o faz Cockburn (1998). Esse autor problematiza que tais modelos são baseados na autonomia do sujeito individualizado em contraposição à perspectiva que se apoia em uma inexorável e radical interdependência entre indivíduos no processo de constituição subjetiva.

Se consideramos que as crianças podem participar, não em detrimento de serem cuidadas⁵, isso envolve reavaliar o estatuto de suas ações, para que no presente, e em quaisquer que sejam as interações sociais, elas sejam contadas como agentes. Agir significa dar início a uma relação com alguém, ou ainda, estabelecer um *outro* lugar de onde o mundo pode ser visto, interpretado e comunicado. Esta maneira de ver a ação nos conduz a pensar que crianças podem ser sujeitos ‘falantes’. Aprendemos com Rancière (1995, 1998, 2000) que o processo de se tornar sujeito é, acima de tudo, político, na medida em que implica lutas e agonias na direção de se tornar falante, visível e participativo. Para Rancière, não é absolutamente direto e simples o ato de reconhecer aqueles que podem falar, e são, portanto, *sujeitos*, daqueles que apenas produzem ruídos com suas bocas, não se colocando, assim, como sujeitos. Tal processo de reconhecimento envolve “uma subversão na ordem normal das coisas” (1996, p. 373), de modo que é a própria constituição do mundo – em termos de quem é visto, quem é apto, quem pode falar e o que se constitui como uma fala legítima – que está em disputa.

⁵ A proteção, ou melhor, o cuidado não deve estar em oposição à participação. Como alguns pesquisadores têm mostrado (Thomas e O’Kane, 1998) tomar o ponto de vista das crianças em consideração, e permitir-lhes decidir implica na construção de relações de confiança, assim como na suposição de que as crianças e os adultos tenham sua quota de responsabilidade e risco em todos os assuntos que lhes concernem.

As ideias inspiradoras de Rancière nos fazem questionar o que pode acontecer se a ‘fala’ das crianças for, enfim, reconhecida, ainda mais levando-se em conta que essa deverá acontecer nos movimentos iniciados pelas próprias crianças e jovens em torno de seus interesses. A este respeito, Tisdall and Davis (2004) sinalizam que crianças e jovens devem assumir sua própria advocacia já que algumas mudanças não lhes serão ‘dadas’ tão facilmente.

A concepção hegemônica de crianças como sujeitos em desenvolvimento forneceu um horizonte normativo em que as posições de crianças e adultos eram unívocas – superiores e inferiores, tutores e aprendizes, provedores e receptores. A agenda da participação contribuiu certamente para adicionar ruído ao mal-estar geracional de nossos tempos. Não é mais tão claro, seja para os pais, professores ou as próprias crianças, em que condições as crianças devem se orientar pela experiência dos adultos para construir seus próprios ‘eus’ e suas histórias. Se uma ‘democracia’ emocional (Giddens, 1992) é um aspecto que já foi observado nas relações privadas, espera-se que, dentro de algum tempo, os processos sociais mais amplos vão também abarcar as lutas das crianças por ação e fala, escapando, assim, às definições unívocas dos adultos sobre quem elas são e o que se espera que elas façam.

Participação na escola: como a ‘nova’ pauta da participação está avançando?

Parece importante compreender como as crianças lidam com tantas mudanças recentes que vêm afetando as relações intergeracionais. Em um passado não muito distante sua soberania era mantida em silêncio e sob controle estrito, fixada na matriz protetora do zelo adulto. Mais recentemente, a capacidade de expressar suas opiniões tem sido relutantemente reconhecida, embora ainda condicionada à sua habilidade de se equiparar a um padrão adulto. A retórica da participação capturou o imaginário social segundo o qual crianças e jovens são convocados a se posicionarem como agentes contribuindo no mundo comum, mesmo que seja difícil abrir mão de vê-los como inocentes e frágeis (Cook, 2009). As práticas sociais intergeracionais se tornaram

capturadas por disputas derivadas de novas expectativas e demandas resultantes dessas novas posições.

As escolas são instituições que permitem oportunidades valiosas para as crianças experienciarem as tensões das relações impessoais, de demandas sociais diferentes e de outros papéis sociais, além do de filha/o. Ainda que a posição das crianças na escola seja de subordinação – como aprendizes e recipientes das iniciativas dos adultos – gradualmente, novas perspectivas sobre as crianças como ‘sujeitos de direitos’ e agentes têm introduzido alguma tensão em tais papéis. Desse modo, as escolas podem se constituir como um contexto importante na investigação de como crianças e adultos, – estudantes e educadores – estão refletindo a respeito desses novos direitos derivados da atual pauta de participação.

Na escola, por exemplo, as crianças têm que enfrentar situações que as colocam diante de colegas bastante diferentes em termos de opiniões, hábitos, valores, como também de aparência física. Nesses momentos, elas têm que aprender a negociar e dialogar, assim como viver e lidar com conflitos e tensões inerentes à convivência social, em prol de tarefas e objetivos comuns. Frequentemente, tais conflitos e tensões são considerados mais como perturbações da ordem vigente e impedimentos ao trabalho escolar do que como experiências de aprendizagem. No entanto, a escola oferece à criança oportunidades ímpares de participação, uma vez que as crianças são confrontadas e provocadas pelas dificuldades que emergem tanto nas relações entre seus iguais (os pares), como também, nas relações hierarquizadas com professores e adultos, em geral.

Neste livro, apresentamos os resultados e análises de um longo projeto que buscou investigar os processos de subjetivação política na escola⁶, já que é nesse espaço que a *todas* as

⁶ Por processos de subjetivação *política* nos referimos, especificamente, às experiências de interpelação, mobilização e adesão de crianças e jovens a um espaço de disputas em torno do que vai mal em seu entorno e, eventualmente, na sociedade em geral, que os levam, conseqüentemente, a engajar-se em ações junto com outros (seus pares). Muitas dessas ações ainda carecem de um ‘nome’, um significante que dê corpo simbólico às demandas; porém, a mobilização abarca, igualmente, ações em prol de *significar* respostas frente ao mal-estar. Neste processo compreendemos a emergência de subjetividades políticas produzidas quando os ‘ruídos’ articulam linguagens e expressões frente aos outros. Desta forma, as experiências de participação política podem ser ‘reais’ ao longo da infância e da juventude, na medida em que esses sujeitos se enredem em situações de construção de articulação de

crianças e jovens é facultado entrar em contato com a diversidade de modos de ser e viver, e lidar com os sentimentos que essa diversidade faz surgir. É nessa instituição que se coloca a primeira oportunidade generalizada de participação da vida em comum. Por isso, é para o contexto institucional da escola que nos voltamos para compreender a participação de crianças e jovens no contemporâneo.

Os direitos de participação das crianças nas escolas

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado regulando os direitos de crianças e adolescentes brasileiros. O quadro normativo geral do Estatuto circunscreve esses direitos a: direito à vida, saúde, alimentação, educação, esportes, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivialidade familiar e comunitária. A participação não é mencionada como um direito específico da criança, ainda que, à medida que são especificados os outros direitos, alguma menção é dada para os direitos de participação. Três instancias principais são explicitadas: como disposto no artigo 16, o direito à liberdade inclui o direito de expressar sua opinião, e de “participar da vida política, *na forma da lei*” (itálicos nossos). Em casos de adoção (artigo 28), “*Sempre que possível*, a criança ou o adolescente será previamente ouvido por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada” (itálicos nossos). Finalmente, como disposto no direito à educação (artigo 53), as crianças têm o direito de contestar avaliações educacionais e apelar para instâncias institucionais superiores, assim como têm o direito de organização e participação em associações de estudantes.

Assim, o Estatuto criou algumas possibilidades para a participação de crianças, mas a escassez de referências relacionadas a esses direitos revela uma postura cautelosa e ambivalente frente aos direitos de participação. Entre seus 266 artigos, muitos dos quais contendo vários

sentidos, linguagens e, daí, de espaços ampliados de interlocução e embate. O voto aos 18, ou aos 16 anos, por si só, não garante, de modo algum, uma adesão aos movimentos de construção de si ou da sociedade, e alguns autores observam um declínio deste tipo de participação nas sociedades ocidentais contemporâneas, não apenas em relação aos jovens, mas em relação a todos os outros segmentos etários (Forbrig, 2005).

subitens, apenas as poucas referências citadas acima, explicitam condições em que tais direitos podem ser exercidos. Mais significativamente, o peso das disposições gerais legais é dirigido para assegurar a proteção de direitos subsumidos sob a concepção das crianças como *sujeitos em desenvolvimento*.

Recentemente, leis educacionais, tanto federais como municipais, referem-se a uma '*gestão democrática das escolas*', como a principal orientação ético-política dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, Dez. 1996), estabeleceu recomendações específicas para uma gestão democrática da educação pública: conselhos escolares devem ser constituídos por diretores, professores e equipe escolar, pais, *representantes dos estudantes* (grifos nossos) e representantes da comunidade. Os conselhos devem exercer vigilância sobre os recursos financeiros da escola e discutir seu projeto pedagógico. No nível municipal, no Rio de Janeiro, a legislação sobre Conselhos Escolares, nomeados como Conselhos Escola-Comunidade, recomenda que a comunidade se organize, e as lideranças estudantis sejam estimuladas para a organização de grêmios de estudantes. Uma lei educacional recente do município do Rio de Janeiro (Portaria E/AIE 28, março 2006) dispõe que os Conselhos Escola-Comunidade devam ter um papel consultivo: na construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola; na definição de prioridades para aplicação dos recursos financeiros escolares; na criação de espaços para a discussão democrática na escola. Desse modo, no nível das disposições legais, a voz dos estudantes, através de seus representantes, deve estar incluída na definição dos objetivos escolares e na construção e gestão das práticas educacionais para alcançá-los. Crianças a partir dos 9 anos de idade podem votar em seus candidatos.

O direito de organizar Grêmios Estudantis livres e autônomos é garantido por duas leis, uma federal (Lei 7398/Nov. 1985) e uma estadual (Lei 1949/Jan. 1992). Essas leis determinam que em todas as escolas, privadas e públicas, os estudantes têm o direito de se organizar em entidades autônomas representativas dos seus interesses. Curiosamente, embora as disposições legais garantam a possibilidade de existência dos Grêmios de Estudantes, elas não asseguram a

obrigatoriedade de que eles existam. Parece ser somente através da mobilização estudantil, que se garantirá a existência de grêmios nas escolas.

Considerações Finais

Como foi discutido, as noções de participação que proliferam nos textos legais e de pesquisa ainda se baseiam em um modelo normativo de subjetividade infantil e juvenil que estabelece: a) uma trajetória seqüencial de realizações, habilidades e desempenhos cujo ponto final está representado pelo que comumente se entende sobre o que é ser um adulto; b) o posicionamento da criança e do jovem nos pontos iniciais dessa trajetória, atribuindo a eles/elas o papel de aprendizes cuja participação na sociedade deve ser, portanto, restrita; c) a outorga de ‘competência participativa’ à criança e ao jovem à medida que eles assumam uma subjetividade mais próxima da do adulto. Nesse modelo, a participação da criança e do jovem se restringe ao seu papel social convencional de sujeito que deve aprender as habilidades, atitudes e valores tidos como importantes no legado cultural. Essa participação também circunscreveu as crianças e jovens ao domínio privado da família e da escola, onde elas deveriam trabalhar silenciosamente e esperar até estarem ‘prontas’ para o diálogo e a aparição no mundo público. Enquanto isso, deveriam ser protegidas pelos adultos e resguardadas de problemas e questões do mundo mais amplo.

Essa noção de participação da criança e do jovem que vigorou no mundo privado desde a Modernidade foi transposta sem crítica aos textos legais recentes, como também para a literatura dos ‘novos’ estudos sobre a infância e juventude, que parecem advogar uma ‘nova’ posição para a criança e para o jovem na sociedade. Tal noção, ou noções, de participação têm sido divulgadas como uma novidade, como se estivessem introduzindo um paradigma diferente nas relações entre crianças e adultos. No entanto, elas se baseiam naqueles mesmos pressupostos de uma agenda de ‘socialização’ em que crianças e jovens são consideradas como sujeitos ainda em desenvolvimento, cujas capacidades intelectuais, morais e sociais não estão prontas; e que,

portanto, eles não são considerados aptos a falar em seu nome, e possuir um ponto de vista diferencial que seja importante para a construção mais ampla e diversa do mundo das relações sociais.

Problematizamos, neste capítulo, que a noção de participação que *hoje* se quer considerar como relevante para as crianças e para os jovens aponta, necessariamente, para o questionamento dessa posição da criança e do jovem, prioritariamente subordinada à voz e ao desejo do adulto. Assim, para que o sentido da participação seja efetivamente ‘novo’, é necessário, em primeiro lugar, que ela se apoie em um modelo de subjetivação diferente do ‘desenvolvimentismo’. Nesse modelo, que estipula uma maneira completa de ser – a adulta – as crianças e jovens sempre estarão posicionadas em um patamar inferior, e a participação que lhes será permitida estará, de antemão, delimitada pelo poder do adulto que fixa e estipula os objetivos para a vida de crianças e jovens.

O desafio de teorizar os processos de subjetivação, de modo que as diferenças das crianças não sejam necessariamente compreendidas a partir do único crivo de atingirem a competência (adulta), leva a reconceber as relações entre adultos e crianças para além do enquadre previsto nos papéis de, respectivamente, educador e aprendiz (Cockburn, 2007). Problematiza-se, assim, que a criança e o jovem sejam vistos apenas como ‘menores’, ou, ‘em desenvolvimento’, o que conduz à tarefa de conceituar diferentemente o que seja conhecimento, ação, racionalidade e moralidade, noções que ainda vigem sob a perspectiva do modelo adulto (racional, branco, europeu). Esta é uma tarefa enorme que se coloca diante dos pesquisadores atualmente. Como compreender a ‘posição falante’ do jovem e da criança, de modo que eles possam ser reconhecidos como contribuindo, não apenas nos espaços privatizados da família, mas em outros espaços, como o da escola, e o do mundo social mais amplo, em todos os assuntos que os afetam? Isso significa que, estando estruturalmente posicionadas como recipientes da herança cultural, as crianças e jovens também são construtores ativos e intérpretes permanentes de tal legado, iniciando sempre novas compreensões sobre que mundo é esse, e como ele deveria ser.

Conseqüentemente, as posições intrínsecas e cristalizadas das crianças e jovens como aprendizes têm que ser revistas, para que eles possam experimentar a participação de outro modo que não sob a égide daquele que corresponde às expectativas do adulto, que sabe mais, quem tem a voz e a competência para ensiná-lo.

O questionamento radical dos processos de subjetivação que têm até então servido de base às noções de participação vão eventualmente exigir uma abertura necessária para a problematização de verdades correntes de nossas instituições modernas: democracia, cidadania, o sistema educacional e daí em diante, olhando para essas instituições também do ponto de vista das crianças. Isso não parece uma tarefa simples ou isenta de problemas. Primeiro, porque incluir a perspectiva das crianças demandará uma re colocação de objetivos, formatos e práticas institucionais, de modo a acomodar os interesses desses recém-engajados atores sociais; ademais, isso irá provavelmente expandir arenas privadas atuais em arenas de interesse público, ‘politizando’ as relações entre adultos e crianças, e tornando explícitos determinados conflitos latentes e antagonismos. Para aqueles que preferem manter uma imagem de nossa sociedade como ‘suficientemente boa’, e com ‘instituições suficientemente boas’, ou seja, de que ela não carece de grandes mudanças, mas apenas de ajustes e aperfeiçoamentos, a inclusão efetiva da perspectiva das crianças pode ser vista como uma imagem assombrosa de catástrofe iminente.

A participação demanda a inclusão de diferentes parceiros no processo de estabelecer metas e valores de convivialidade. As finalidades da escola – na sociedade adultocêntrica – foram estabelecidas de modo a preparar as crianças para papéis de futuros adultos. Tais metas precisam ser problematizadas se as crianças forem incluídas na construção da vida escolar. Talvez, ansiedades profundas a respeito de qual futuro aguarda as escolas – e que desafios desconhecidos devem ser encarados – limitam avanços mais firmes em relação à participação de crianças e jovens no mundo, antes privatizado da escola, o qual demanda que se torne cada vez mais público.

CAPÍTULO 2

Autoridade e Liberdade na Escola

Ser criança ou jovem em nossa sociedade atual implica, de maneira geral, passar pela escola e pela experiência de ser educado e preparado para ocupar um lugar entre os adultos, no futuro. Nessa tarefa, os mais velhos são os responsáveis por transmitir aos que chegam os valores, o conhecimento e as leis. Pais e professores são, por excelência, os adultos responsáveis por essa função, e a família e a escola constituem os espaços onde essa transmissão se realiza: espaços reservados por nossa sociedade como uma esfera destinada àqueles que ainda não estariam “aptos” a participar plenamente nos negócios do mundo coletivo. Apenas os adultos estariam na posição de decidir sobre as questões da vida em comum. A máxima “lugar de criança é na escola!”, por exemplo, ilustra como essa concepção faz parte de nossas convicções cotidianas. Então, às crianças e aos jovens caberia ir para a escola, aprender conhecimentos novos com os professores, conviver com pessoas de sua idade, aprender a trabalhar em grupo e ampliar seus horizontes. Essas são experiências corriqueiras vividas por crianças e jovens que frequentam o ensino regular asseguradas pela lei como um direito, mas vividas por eles no dia a dia como um dever e, muitas vezes, como uma obrigação.

A rotina escolar apresenta para crianças e jovens um mundo de informações, de formas de pensar e de relações sociais que não são próprias da vida em família, quer dizer, que diferem das experiências domésticas às quais as crianças estão acostumadas, que se passam entre pais, irmãos, avós e parentes mais próximos. Na escola, se coloca a necessidade de convivência com diferentes estudantes (cada um trazendo, nesse convívio, suas diferentes experiências e aprendizados familiares) e com os professores, isto é, adultos que, mesmo não sendo os pais da criança e do jovem, vão estabelecer com eles uma relação hierarquizada, que envolve poder e dever, mas também cuidado e atenção às suas necessidades.

A transmissão do conhecimento oferece aos estudantes a possibilidade de pensar e de entender o mundo que os cerca de maneira distinta da que conheciam até então, no círculo familiar. Poder encontrar com outros estudantes, vindos de famílias diferentes e de outras redes sociais, trocar experiências de vida e expandir suas visões de mundo são possibilidades que se dão diariamente na escola. Ter outros adultos que não os próprios pais introduzidos em suas vidas, como é o caso dos professores, também é algo marcante na vivência do aluno na escola.

Historicamente, a instituição escolar se caracterizou como o espaço de exercício do poder nas relações entre adultos e crianças, entre professores e alunos. Com a consolidação da educação compulsória para os mais novos nas primeiras décadas do século XX, a escola se afirma, em nossa sociedade, como o lugar de *formação* de crianças e jovens, de sua preparação para que, no futuro, eles sejam adultos maduros, desenvolvidos, cidadãos. Nesse projeto, a figura do professor é de grande importância. De posse de um conhecimento a ser transmitido aos estudantes, os professores trazem em suas aulas diferentes conteúdos e ensinamentos que serão úteis para a vida futura dos alunos e que os ajudarão a formar seu caráter. Tradicionalmente, o aluno deve obedecer ao professor, respeitá-lo e reconhecê-lo porque ele *sabe* mais. Mas não é só isso: entre professor e aluno há uma defasagem que não se deve apenas à diferença de níveis de conhecimento, mas uma defasagem irreduzível de experiência acumulada. No projeto de formação de crianças e jovens através da educação formal, o professor deve ser obedecido, respeitado e reconhecido porque ele *viveu* mais, porque ele é um adulto.

Tal relação entre professores e alunos é uma relação hierarquizada, certamente, e a autoridade é um valor que está intimamente relacionado com sua sustentação. A autoridade é o lastro de uma relação que compreende posições desiguais, em que aquele que se submete o faz por sentir que deve se submeter, e não por ser coagido ou constrangido fisicamente. Em última instância, a autoridade de determinadas posições sociais (como a dos pais, dos mestres, dos representantes religiosos) faz parte do modo como uma determinada sociedade se organiza em relação ao processo de transmissão de valores e do conhecimento, valorizando e hierarquizando

aquelas posições que desempenham papel importante nesse processo. Uma vez que a autoridade de determinadas figuras é um valor compartilhado por todos numa sociedade, essa figura passa a ser respeitada e reconhecida socialmente.

Em nossa sociedade, é comum identificarmos essas figuras que encarnam a transmissão da herança cultural (dos valores, dos conhecimentos, das práticas sociais) como os pais e os professores. Esses estariam incumbidos de formar e preparar crianças e jovens para o convívio social, inserindo-os no mundo dos adultos. Hierarquicamente, pais e professores estariam acima de crianças e jovens em suas famílias e escolas, respectivamente. Por ser uma função que é reconhecida socialmente, espera-se que crianças e jovens os reconheçam como ocupantes legítimos dessa função. Esse reconhecimento faz com que as novas gerações vejam em seus pais e professores alguém a ser obedecido, respeitado e, em certas situações, temido. As relações hierarquizadas sustentam-se pela autoridade, pois essa se torna o valor que as legitima e lhes dá sentido. No caso de pais e professores, sua autoridade estaria relacionada com a função que os mesmos ocupam na realização da transmissão cultural, e na formação e educação dos futuros adultos de nossa sociedade.

Entretanto, vemos que esse cenário está longe de se verificar nas relações entre crianças e adultos dentro de casa e na escola atualmente. Em lugar disso, surge todo tipo de queixas sobre o comportamento “sem limites” das crianças e dos jovens (Torres, 2010), da falta de respeito para com os mais velhos, das dificuldades de comunicação, da desobediência constante. Os pais se queixam de que os professores não têm mais domínio sobre as turmas, de que a escola não dá conta de ensinar conteúdos importantes para a vida de seus filhos, e de que os jovens estão desinteressados pelos conteúdos escolares. Por sua vez, os professores reclamam da falta de educação dos alunos (educação que deveria “vir de casa”, sendo responsabilidade dos pais, em sua opinião), do não cumprimento das normas escolares, da bagunça, da dificuldade de aprendizagem e, certamente, de que os alunos não respeitam mais os professores.

Também são recorrentes as reclamações que envolvem a temática da liberdade: pais e professores reclamam que crianças e jovens agem como se fossem “livres”, como se não deveriam respeito e obediência aos mais velhos, podendo fazer o que quiserem. Reclamam ainda que os jovens de hoje querem ampliar cada vez mais suas liberdades individuais, sem se preocuparem com suas obrigações. Já as crianças e os jovens reclamam muitas vezes que sofrem com as imposições dos mais velhos, que não são ouvidos ou levados em conta e que têm que acatar as decisões com as quais não concordam tomadas por seus responsáveis.

Propomos, neste capítulo, uma reflexão conceitual sobre essas duas noções, autoridade e liberdade, pensando como se fazem presentes na escola contemporânea, e que consequências seu exercício pode trazer para a *participação* dos estudantes na vida escolar, uma vez que este é o foco desta publicação.

A crise moderna da autoridade e os conflitos na escola hoje

A percepção de pais e professores de que os mais jovens não os reconhecem, ou não os respeitam, enquanto figuras de autoridade não é, de modo algum, uma queixa menor, ou sem razão. A *crise da autoridade* que vivemos em nossa sociedade é tema que vem sendo discutido, constatado e pensado por muitos autores. Para Hannah Arendt (1972), filósofa que viveu durante o século XX, a Modernidade inaugura a crise do valor da autoridade. Para a autora, ainda que essa crise seja uma crise principalmente política, dizendo respeito ao modo como os homens estabelecem relações com aqueles que os governam, ela tem sido sentida especialmente nos espaços que Arendt define como “pré-políticos”, isto é, a família, espaço de criação dos filhos; e a escola, espaço de educação das crianças. Até então, antes da Modernidade, a autoridade sempre tinha sido tomada como algo natural nesses espaços, não sendo posta em questão. Como justificativa para a autoridade se exercer “naturalmente” na família e na escola, Arendt menciona argumentos relativos à sua visão sobre o desenvolvimento humano, que considera “o desamparo da criança” como um dado natural que deva conduzir à postura de proteção dos adultos para com

ela; também evoca argumentos relativos à sua visão da sociedade, como a necessidade de “continuidade de uma civilização estabelecida”, a ser conseguida pela transmissão de saberes dos mais velhos para os mais jovens (Arendt, 1972, p. 128).

A ideia central da autora é de que a perda da autoridade indica o estágio final do desmoronamento de uma trinca de fatores que sustentou por séculos a vida política no Ocidente: a tradição, a religião e a autoridade. A autoridade que entra em crise na Modernidade é a que era, até então, exercida através de formas de governo que se sustentavam sem precisar justificar sua autoridade (como no caso das monarquias e impérios), pois todos a respeitavam e a reconheciam. Com as revoluções modernas, ergue-se um novo projeto ocidental de sociedade, e mesmo de concepção de homem, no período conhecido como Iluminismo, no qual a religião e a tradição perdem o prestígio que tinham como referências para a orientação do indivíduo e para a organização da sociedade. Mais do que isso, tanto a tradição quanto a religião são questionadas enquanto saberes legítimos para dar sentido à vida humana. Em seu lugar, surge a aposta no conhecimento (ou, no *esclarecimento*) dos sujeitos, e na igualdade de posições entre os cidadãos que participam da esfera pública: o governo não será mais exercido por um representante de Deus na terra, ou por um imperador que governa em nome dos antepassados, mas por um político eleito pelos cidadãos para representar os seus interesses. Em um contexto de mudanças radicais, a secularização e o desenraizamento do sujeito moderno constituem um novo patamar para o conhecimento, para a ética e para a política. O que os pensadores que se engajaram no projeto Iluminista não esperavam é que, com isso, a própria autoridade também entraria em crise.

O ponto crucial no argumento de Arendt, que interessa à nossa discussão aqui, é entender como as relações baseadas na autoridade se sustentam, e por que elas entram em crise na Modernidade. Para Arendt (1972), a autoridade como valor em uma sociedade se verifica quando todos os seus componentes reconhecem determinada figura (o rei, ou o imperador, por exemplo) como alguém que é *naturalmente* superior, e ocupa o lugar de poder e prestígio por uma determinação que está para além dos homens que compõem essa sociedade. Ela defende que a

autoridade se fundamenta em uma “força externa” à própria relação entre os indivíduos, uma fonte que ultrapassa o domínio da política e da esfera de convivência em um mundo comum. Essa “fonte”, ou fundamento, de onde emanaria o poder, de onde se originaria a autoridade, pode ser localizada em Deus (no caso das monarquias cristãs), ou na tradição dos antigos (no caso do Império Romano), por exemplo. Para Arendt, o valor da autoridade numa sociedade está relacionado a sua *naturalização*, isto é, os integrantes de uma sociedade a reconhecem como a ordem natural das coisas. Portanto, a legitimidade da autoridade não seria colocada em questão pelos que estão concernidos numa relação de autoridade, pois ela é reconhecida por eles como o modo de ser do mundo. Além disso, porque o poder é exercido por uma instância hierarquicamente superior (como o rei ou o imperador, por exemplo), na relação de autoridade *não há espaço para a argumentação*, pois argumentar significa falar a outro sujeito que estaria em posição de igualdade em relação àquele que fala. Numa sociedade que não se baseia na autoridade, mas na igualdade entre seus componentes, como é o caso das sociedades democráticas, os sujeitos são capazes de discutir, convencer e serem convencidos. Principalmente nas relações *políticas*, é através da razoabilidade do próprio argumento, e não lançando mão de sua posição hierárquica superior ou de sua força física, que as questões são decididas. Assim, o argumento da crise de autoridade no mundo moderno ganha maior clareza quando pensado em articulação com a valorização da igualdade entre os cidadãos, e como essa igualdade se torna, então, o parâmetro das relações sociais e políticas⁷.

A definição das relações de autoridade arendtianas, bem como a afirmação de sua crise na Modernidade, nos faz pensar sobre a situação das instituições que, tradicionalmente, se constituíram e se sustentaram sobre figuras de autoridade, a saber, a família e a escola. A crise de que nos fala Arendt ocorre, em poucas palavras, quando o indivíduo moderno coloca em questão

⁷ Numa democracia, a igualdade entre cidadãos e governantes deve ser entendida a partir do fato de que, por definição, *qualquer cidadão* pode se candidatar para ocupar um cargo político no governo. Como afirma Claude Lefort (1986), a democracia opera a desencarnação do poder do corpo do rei, e o lugar do poder passa a ser um lugar vazio, sem conteúdo, podendo – e devendo – ser ocupado por diferentes cidadãos, realizando o revezamento característico dos governos democráticos.

a legitimidade da posição ocupada por uma figura de poder até então inquestionável. É importante dizer que esse questionamento não é algo pronunciado isoladamente por um indivíduo em determinado momento de sua trajetória. Trata-se de um momento histórico em que a tradição e a religião passaram a ser entendidas como entraves ao avanço do conhecimento, à conquista da liberdade individual, ao desenvolvimento da política e da tecnologia. Vê-se, a partir daí, a visão de mundo de uma época voltada para a reformulação das bases da sociedade e do Estado. Onde outrora Deus fundamentava as ações do homem, surge a Razão.

O que os arautos do Iluminismo não poderiam prever, e Arendt (1972) dedica seu texto a essa consequência, é que ao ruírem a religião e a tradição enquanto valores fundamentais da sociedade, a autoridade não se sustenta sozinha. Esse efeito pode ser sentido especialmente nas relações familiares e educacionais. O mote da filosofia iluminista de *desenraizamento das tradições* se realiza de maneira perturbadora nos conflitos geracionais e hierárquicos que hoje se dão entre pais e professores que não se sentem respeitados, de um lado, e filhos e alunos que não os reconhecem como figuras de autoridade, e se sentem injustiçados por suas decisões, de outro. Quando examinamos as queixas de ambos os lados, vemos que os conflitos se dão porque, ainda que o fundamento último da autoridade (tal como definida por Arendt) tenha desaparecido desde o início da Modernidade⁸, essa, a autoridade, sem o fundamento que a sustentava até então, ainda se mantém nas relações hierárquicas da contemporaneidade. Nessas relações hierárquicas a estrutura de subordinação permanece; no entanto, os indivíduos não encontram mais uma justificativa última que possa servir de fundamento à relação de autoridade. No mundo contemporâneo, que se constituiu recusando o divino e a tradição como fundamentos e afirmando a liberdade e a igualdade entre os homens, obedecer a professores e à família pode parecer, a

⁸ É importante esclarecer que Arendt define como modelo de relação de autoridade os governos de monarcas cristãos e os do Império Romano. Em ambos, a “fonte exterior” que sustentava a autoridade do rei ou imperador era reconhecida por todos (Deus, no primeiro caso, e a tradição dos antepassados, no segundo). No topo da pirâmide, o governante exercia sua autoridade sobre todas as camadas da sociedade. Essas, por sua vez, exerciam a autoridade que lhes cabia sobre as camadas inferiores. A autoridade estava presente em todas as relações sociais, do topo à base. O princípio que a sustentava (seja Deus ou os antepassados) não estava entre os homens, mas era transcendente, de modo que a desigualdade e a distinção eram traços onipresentes nessas sociedades.

crianças e jovens, uma exigência muitas vezes sem sentido, já que a autoridade atribuída a eles carece, então, de um fundamento que a justifique.

Essa exigência é feita a crianças e jovens lembrando-lhes a cada instante que devem se preparar para a “vida adulta”. De lá, os mais novos não sabem quase nada, desconhecem suas dificuldades e exigências. Restaria apenas a crianças e jovens a obrigação de atender aos adultos e ocupar os espaços reservados à sua atuação – a casa e a escola – para que, apenas num futuro a médio ou longo prazo, sua entrada e participação no mundo público sejam possíveis.

Neste mundo público de que os adultos, guardiões da cultura e dos valores, participam, a luta pela conquista da *igualdade* entre os homens e mulheres foi a marca dos últimos séculos. Da implosão de monarquias e estados absolutistas no século XVIII, e a posterior consolidação das Constituições que passam a reger, por meio de leis feitas pelos homens, o Estado, às lutas pelos direitos civis dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e dos homossexuais no século XX, os embates políticos no mundo ocidental têm se dado em torno da reivindicação de direitos e do combate às tiranias, ditaduras e regimes totalitários.

Há domínios, por sua vez, que não são imediatamente reconhecidos como pertencentes ao mundo público. A família e a escola são os principais exemplos. Aí se dão relações entre indivíduos que não estão em condições de igualdade. Essas condições podem ser entendidas como distintas em função das concepções a respeito dos diferentes momentos da trajetória de vida (os pais, que já são “maduros” física e psicologicamente, devem criar e cuidar de seus filhos, que ainda não estão preparados para sobreviver no mundo público da política e do trabalho); ou ainda, desigualdades justificadas pelo fato de uma das partes da relação possuir maior conhecimento, preparo e experiência (o professor, que sabe mais, tem conhecimentos úteis e maior vivência, deve formar e educar os alunos, que ainda não possuem a bagagem necessária para exercerem seu lugar no mundo público como cidadãos). Frequentemente, essas condições se superpõem.

As diferenças de gênero na família, que se expressam como a opressão do marido sobre a mulher, foram, e são, continuamente denunciadas pelas feministas, trazendo para o mundo público (da política) relações que antes eram restritas ao âmbito privado. Isso também ocorreu com as relações de exploração dos trabalhadores pelos empregadores: ao se organizarem em torno da luta por seus direitos, a relação de trabalho passa a ser politizada e se torna assunto de interesse coletivo. Mas a situação do jovem, e principalmente da criança, não parece ser mais uma nessa série. A possibilidade de lutar pela igualdade nas relações familiares ou educacionais parece, de saída, barrada pela forma de considerar esses vínculos como *ainda hierarquicamente naturais*. É nesse sentido que Arendt classifica tais espaços como “pré-políticos”: crianças e estudantes não estão aptos, prontos, para a participação nos problemas públicos.

No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassam a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. [...] Reciprocamente, em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas. (Arendt, 1972, p. 160)

Se, por um lado, acompanhamos Arendt em sua conceitualização sobre a autoridade e em sua reflexão sobre a crise da autoridade no mundo moderno, por outro, cabem aqui algumas ponderações, especialmente quando pensamos a escola e a situação de crianças e jovens que nela se inserem como estudantes. Uma primeira observação que vale ser feita é que, cada vez mais, a criança vem ganhando espaço e voz em nossa sociedade – como veremos adiante, a cultura do consumo e as novas tecnologias e mídias são fatores que em muito contribuem para essa mudança do status infantil e juvenil. Sendo assim, é possível afirmar que a presença dos mais novos em nossa sociedade não está limitada aos espaços de tutela e cuidado em que os adultos se responsabilizam por eles. Acentuam-se, na contemporaneidade, relações entre adultos, crianças e jovens nas quais há uma certa igualdade de posições, e mesmo de saberes. Certamente, esse traço contemporâneo pode ser pensado como um “agravante” da crise da autoridade nos espaços da família e da escola: se, em determinados momentos, adultos e crianças estão em posições equivalentes (como na situação de consumidores), ou as crianças e os jovens sabem mais que os

adultos (no caso do manuseio de novas tecnologias, por exemplo), a sustentação da autoridade nas relações hierárquicas fica cada vez mais difícil.

Uma segunda observação se faz necessária a respeito do modo como Arendt separa, de maneira estanque, o espaço de participação política (possível para adultos) dos espaços pré-políticos (reservados às crianças e jovens que estão em processo de preparação para a vida adulta e para a entrada no mundo público). Arendt *naturaliza e universaliza* a noção de infância tomando-a como momento de desamparo e, nesse sentido, sua concepção de infância se insere no âmbito do projeto moderno em que a trajetória de vida é concebida como uma progressiva capacitação cognitiva, afetiva e moral na direção a um estágio superior, encarnado pelo adulto (Castro, 1992; 1996). Assim, as crianças, tidas como naturalmente incompetentes, devem ser protegidas e preservadas, para quando estiverem aptas (adultas), assumirem seu lugar no mundo público. Como discutiremos ao longo deste livro, crianças e jovens se inserem de modos ativos e propositivos nos espaços da família e da escola, mas ocorre que nem sempre os adultos estão disponíveis para acolher sua ação e suas ideias de maneira a incluí-los nas dinâmicas da escola. Deste modo, parece se corroborar a visão estabelecida de que crianças e jovens *não podem*, por sua imaturidade e incompetência, participar das questões sérias e complexas da vida coletiva.

A demanda por liberdade individual: desafios para a escola contemporânea

Admitimos que, na contemporaneidade, vivemos uma crise da autoridade nos espaços da escola e da família, quando nem o “saber mais” nem o “ser mais velho” garantem a pais e professores o respeito e a obediência dos mais novos. Some-se a isso o fato de que crianças e jovens em nossa sociedade desejam, cada vez mais, aumentar a liberdade individual que possuem – desejo este em sintonia com o que também desejam os mais velhos. Seja através do consumo de bens que reificam os desejos e a identidade dos indivíduos; seja na expansão da esfera privada, em que os indivíduos reconhecem a possibilidade de se realizarem e serem felizes; seja se afastando cada vez mais de questões políticas ou de interesse coletivo, o modo de subjetivação

prevalente na contemporaneidade aponta para a individualização e para a privatização dos costumes. Crianças e jovens não estão alheios a essas questões: buscam, assim como os adultos, o entretenimento, o prazer e a diversão em suas vidas.

A valorização contemporânea da vida que acontece na esfera privada – conviver com amigos e familiares, alcançar satisfação pessoal, divertir-se e buscar a autorrealização – conduz à valorização de uma experiência de liberdade também individual. Isso significa que a ideia de liberdade⁹ que faz parte dos valores de homens, mulheres, crianças e jovens hoje é a de uma liberdade para fazer aquilo que se deseja, que se tem vontade, aquilo que se quer. Esse conceito de liberdade foi definido por Isaiah Berlin como *liberdade negativa* (Berlin, 2002), isto é, ser livre significa não estar constrangido ou impedido de realizar suas vontades. Quanto menos obstáculos, mais liberdade.

Esse conceito de liberdade está na base das teorias liberais, que postulam como fundamento da sociedade o indivíduo que deseja – e deveria ter esse direito assegurado – gozar de sua liberdade de modo a se autorrealizar. Além disso, o espaço privilegiado para que o indivíduo se realize é a esfera privada. Como afirma Richard King, o conceito de liberdade negativa pressupõe a igualdade de tratamento para todos os cidadãos, e a política é pensada como uma arena em que esses cidadãos possam defender e lutar por seus interesses – individuais ou de grupos específicos:

Os direitos políticos são parte do conjunto de direitos, mas o estado ou o público são indiferentes à participação dos cidadãos na política, assumindo que eles o farão, diretamente ou por representantes, para proteger e favorecer seus interesses. Além disso, a tendência é ver a política como um empecilho ou, no pior dos casos, como uma ameaça [à liberdade individual]. De modo geral, os compromissos ou valores individuais, a adesão a credos e religiões, são assuntos indiferentes às leis da política. Para além do fato de que a obrigação de um homem, enquanto cidadão, é preservar a estrutura existente das leis, não há nenhuma noção de público ou bem comum. (King, 1992, pp. 26-27)

⁹ Outra concepção de liberdade que não iremos desenvolver aqui, seria a liberdade pensada pela filosofia existencialista. Jean-Paul Sartre, um de seus maiores expoentes, se dedicou a pensar a liberdade não como uma escolha entre opções dadas, mas como uma condição do homem. Ele faz uma crítica severa à perspectiva liberal, ressaltando que as escolhas que aparecem como únicas opções para um sujeito são, na verdade, fruto de sua posição no mundo e de seu projeto, isto é, do exercício do que Sartre está chamando de liberdade. O homem não teria a possibilidade de ser livre *ou* estaria privado de liberdade, como postula a teoria liberal. Para o filósofo francês, o homem está condenado à liberdade. (Para uma discussão mais detalhada deste tema, ver Sartre (1987), “O existencialismo é um humanismo”).

Quando falamos de liberdade, hoje em dia, na maioria das vezes estamos falando da liberdade vivida no nível individual, pessoal. No caso dos adultos, que são cidadãos e têm direitos e deveres assegurados por lei, o exercício da liberdade se constitui como uma prerrogativa que lhes cabe enquanto indivíduos. Entretanto, no caso de crianças e jovens, o exercício da liberdade não lhes é assegurado inteiramente, uma vez que esses sujeitos não são considerados cidadãos formados, responsáveis por si mesmos e capazes de agir de maneira independente. A tutela da família, em primeiro lugar, e da escola, em segundo, recorta, para crianças e jovens, espaços de atuação e de formação em que a liberdade que lhes é permitida é uma liberdade “acompanhada”, orientada e sob supervisão.

Ao pensarmos o exercício da liberdade por crianças e jovens, especificamente no espaço da escola, vemos que muitas questões aparecem. Em primeiro lugar, como afirmamos acima, a ideia de liberdade que é amplamente difundida em nossa sociedade é de liberdade como significando “fazer o que se quer”. E para os estudantes, que vivem nessa mesma sociedade que valoriza a liberdade como independência individual, o desejo de fazer (ou não fazer) determinadas coisas pode entrar em conflito com o projeto pedagógico, e mesmo com as relações hierárquicas na escola. Quando o aluno não quer fazer o dever de casa, ou quer ficar conversando no pátio ao invés de ir para a sala de aula, por exemplo, sua vontade individual precisa se submeter, dentro dos muros da escola, às regras de convivência, às orientações de professores e direção, a normas que parecem, por diversas vezes, “chatas”, “caretas” ou incompreensíveis.

Como lidar com essa tensão? Tradicionalmente, a criança entra na escola para ser formada, para entrar em contato com uma cultura que ela não conhece, e por isso precisa obedecer (e confiar) no adulto, que irá ajudá-la a se formar, a chegar a ser um cidadão. Mas observa-se atualmente que, muitas vezes, os próprios adultos não se reconhecem capazes de oferecer essa orientação para os mais novos. É nessa aparente confusão de papéis e posições que encontramos os conflitos que ganham corpo no cotidiano da escola. Vemos como a (crise da)

autoridade e o exercício (problemático) da liberdade individual se conectam no espaço escolar: no primeiro caso, a simples hierarquia das posições não garante mais a autoridade dos mais velhos; no segundo, a hierarquia das posições é um obstáculo para a liberdade entre iguais.

A seguir, discutimos alguns aspectos de nossa sociedade que contribuem para que a divisão dos papéis entre adultos e mais novos não seja mais tão clara quanto em outros tempos.

Quando ser criança e ser adulto não significa saber menos ou mais

Gozar o tempo “sem fazer nada”, ou “fazer o que se bem entende” são modos privilegiados de se relacionar com o tempo, o descanso e o trabalho nos dias de hoje. Entre os adultos, esses valores repercutem em sua relação com o consumo, com o trabalho, com os relacionamentos afetivos e sexuais.

Já para crianças e jovens, a vida escolar nos dias de hoje apresenta grandes desafios. Por um lado, a tradição do ensino escolar, que se faz com muitos anos de aprendizado, investimento e esforço por parte do aluno, não parece ser tão valorizada socialmente como já foi em outros tempos. A exigência de que os sujeitos sejam “bem sucedidos” se faz cada vez mais a despeito do esforço necessário para alcançar o sucesso. Fama, riqueza e visibilidade – mesmo que instantâneas e passageiras – são mais valorizadas do que o mérito de ocupar uma posição fruto de estudo e trabalho a longo prazo. Assim, enfrentar o longo trajeto de educar-se, submetendo-se às dificuldades no aprendizado de conteúdos tantas vezes distantes de suas vidas cotidianas, vivenciando as relações hierárquicas com os adultos professores, e tendo que renovar diariamente o investimento nesse projeto de longo prazo (assistindo às aulas, fazendo deveres de casa, estudando para as provas e passando de ano), é, frequentemente, sentida como uma tarefa árdua.

Além disso, essa mesma sociedade que não parece valorizar tanto os resultados do processo da educação como já o fez outrora, parece reconhecer saberes e habilidades que crianças e jovens são capazes de possuir. Se, para obter visibilidade, antes era preciso estudar e se formar para ser um adulto sábio, “maduro”, hoje é possível ser reconhecido, cada vez mais, pelo domínio

do uso da tecnologia, pelo consumo, ou mesmo pela projeção na mídia. Nesses casos, crianças e jovens podem se destacar nas relações sociais antes de chegarem à idade adulta.

A tecnologia de ponta não parece ser um mistério para meninos e meninas que convivem, desde muito pequenos, com computadores, televisões, máquinas digitais, telefones celulares e toda sorte de *gadgets*. A facilidade com que eles aprendem a usar, e efetivamente manipulam objetos tecnológicos é reconhecida sem dificuldades pelos adultos, seus pais e professores. Muitos, inclusive, reconhecem essa habilidade e admitem que não conseguem acompanhar a desenvoltura de crianças e jovens ao lidar com os recursos tecnológicos disponíveis, assumindo que eles próprios dependem de crianças e jovens para lidar com computadores, escolher os melhores equipamentos para comprar, ou fazer funcionar aparelhos dentro de casa (Martins, 2010).

O lugar da criança e do jovem, enquanto sujeitos consumidores, também é visivelmente crescente na atualidade. Ainda que não tenham direito à participação política efetiva, os mais novos se integram ao social mais amplo através do consumo. Já há algumas décadas é possível perceber claramente, no Brasil, o reconhecimento dado a essa faixa etária na economia: seja na publicidade, seja na produção de demandas, seja na interferência direta de crianças e jovens sobre gostos, aquisições e decisões de compras da família, esses sujeitos assumem papel de destaque na sociedade quando o assunto é o consumo.

Portanto, dar sentidos ao imperativo “lugar de criança é na escola!” não parece ser algo tão simples para os estudantes. Pelas razões que expusemos acima, e por outras questões próprias de nossa sociedade, a autoridade dos adultos sobre os mais novos não soa tão legítima como já foi em outros tempos. Diante dessas possibilidades tão sedutoras de inserção e reconhecimento social, quando crianças e jovens *sabem fazer* certas coisas que os adultos não sabem, o papel da escola vem sendo colocado em questão. E as relações de autoridade aí estabelecidas sofrem o impacto desse duplo abalo: somando-se ao fato de que, desde a Modernidade, essas relações vêm entrando em crise, temos a situação em que crianças e jovens, no cenário contemporâneo,

identificam possibilidades de atuação e visibilização no “aqui e agora” que não passam pela preparação escolar durante a qual são colocados em uma moratória, aguardando o momento de serem adultos para efetivamente participar e atuarem publicamente.

Entretanto, talvez seja possível pensar a escola a partir de uma perspectiva deslocada da noção de espaço “pré-político”, como definiu Arendt. Nesse ponto, nos afastamos da posição da filósofa. Se a escola funciona como um espaço de *credenciamento* de crianças e jovens para uma futura participação, e por isso mesmo se caracteriza por ser um espaço de relações hierárquicas – não apenas entre estudantes e educadores, mas também dos próprios estudantes entre si, devido ao sistema de seriação e premiação por mérito; e dos funcionários da escola, devido aos diferentes postos ocupados – ela também pode, no seu cotidiano, valorizar saberes e aprendizados que os alunos trazem enquanto ainda “não credenciados”, incorporando-os à rotina e aos conteúdos escolares. Além disso, o fato da escola ser um espaço hierárquico não deve ser um impedimento para que alguma experiência política aconteça, mobilizada por estudantes e educadores. Por experiência política aqui, entendemos ações, falas, mobilizações que perturbem aquilo que está posto e estabelecido nesse espaço. Estar aberto às falas e contribuições dos “ainda não credenciados”, dos “ainda não adultos” pode ser um exercício difícil para os adultos, pais ou educadores, mas pode abrir o espaço da escola para novas maneiras de se pensar as relações entre adultos e crianças, e a própria educação, aproximando crianças e jovens de sua construção.

Considerações Finais

A crise de autoridade de que nos fala Arendt, portanto, se deve às relações modernas de igualdade que se consolidam na sociedade, gerando problemas e conflitos para os domínios que se constituem a partir de relações hierarquizadas, como a escola e a família. No contemporâneo, essa crise parece se agravar, pois outros modos de subjetivação que possibilitam aproximar distâncias entre as posições de adultos e não adultos – como o consumo, por exemplo –

transformam as relações hierarquizadas, permitindo a emergência de novas formas de sociabilidade, nem sempre tão estáveis.

A valorização da liberdade, como experiência almejada em nossa sociedade atual, está baseada em seu exercício individualizado, o que põe em cheque projetos e experiências de ordem coletiva, como as que se dão no espaço escolar, por exemplo. Nesse sentido, afirmamos que o exercício da liberdade na escola e na família é um ponto de tensão constante, devido às questões que levanta a respeito das possíveis restrições ao “fazer o que se quer”.

Seria o colapso da escola, da educação formal tal como a conhecemos? Neste livro, que discute os resultados da pesquisa Democracia nas Escolas, realizada pelo NIPIAC com crianças, jovens e educadores, discutimos as possibilidades de participação no espaço escolar, pensando as idas e vindas da fala, da escuta e da negociação, os conflitos relativos ao reconhecimento das relações hierárquicas e a expressão de interesses e necessidades próprios dos estudantes. Nesse percurso, percebemos que as relações entre escola (professores, direção, funcionários) e estudantes não se dá numa via de mão única. Ainda que seja um espaço de conflitos permanentes, a escola é um ambiente privilegiado para a subjetivação de crianças e jovens, para o convívio de diferenças e para a ação coletiva. Entretanto, talvez seja o momento de evidenciar que a escola não tem o controle sobre todos os processos de troca, de aprendizagem e de formação na vida de crianças e jovens. Algo da experiência desses sujeitos escapa à rotina e à hierarquia escolar. Se a escola, enquanto instituição hierárquica, souber conviver com, e assimilar esse novo papel da criança e do jovem no mundo, ela poderá se reinventar e investir por novas perspectivas o seu lugar numa sociedade que se vê às voltas, em todos os seus níveis, com a crise da autoridade e o problema da liberdade.

CAPÍTULO 3

Por que falar sobre participação na escola?

Diariamente temos contato com notícias e testemunhos que anunciam de forma calamitosa a ruína da instituição escolar tal qual a conhecemos. Alguns problemas surgem com maior frequência: violência, *bullying*, evasão escolar, indisciplina discente, descaso governamental, estafa física e mental de professores. Muitos indagam qual escola poderia servir a tempos tão incertos e difíceis como o nosso, quando a tradição se foi, onde não há heróis, tampouco ‘mestres’.

O retrato desta situação é dramaticamente mostrado no documentário de João Jardim “Pro Dia Nascer Feliz”, no qual uma professora relata a situação vivida por ela e por outros colegas no cotidiano escolar:

*“Às vezes você entra numa sala de aula e você é mal recebido, porque o professor, ele ainda é visto pela maioria dos alunos como o ‘inimigo’, né... Então, existe um abismo muito grande, ainda, entre professor e aluno, professor e diretor. A impressão que eu tenho é que ninguém se entende, né... [...] Tá todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da educação, mas ninguém faz nada.”*¹⁰.

Esta fala nos apresenta como a dimensão do conflito se faz presente na escola hoje. Mais do que harmônica e consensual, a experiência de crianças, jovens e adultos neste espaço está crivada de disputas, rixas e desentendimentos. Há, aparentemente, uma descontinuidade entre a promessa do projeto escolar esculpida na Modernidade e aquilo que hoje temos observado. No contemporâneo, questões como os direitos de crianças e jovens, a desvalorização da profissão de professor, o consumo e a tecnologia atravessam os muros da escola e inserem novos dilemas nas antigas práticas. Müller (2008) discute este conflito entre o projeto escolar moderno e as questões contemporâneas:

¹⁰ João Jardim (2006). *Pro Dia Nascer Feliz*. Documentário. 88 minutos. Brasil.

Se, por um lado, professores, pais e sociedade percebem uma grande crise da escola evidenciada pelo comportamento das crianças e dos adolescentes de desrespeito à autoridade dos adultos, falta de interesse, violência, por outro, ainda há uma expectativa de que a escola seja a responsável pela solução dos problemas sociais. (Müller, 2008, p. 131).

Nas seções seguintes discutiremos de que maneira este o cenário escolar emergente na contemporaneidade traz novas implicações para o convívio de estudantes e educadores, e como a questão da participação dos estudantes assume uma centralidade no contexto atual.

A escola e o momento contemporâneo

Desde a Modernidade, o projeto político pedagógico da escola visa à formação cognitiva dos indivíduos, preparando-os para serem futuros profissionais e cidadãos. Toda organização desse espaço, suas ritualidades e valores ressaltam a importância do progresso individual, no qual o esforço e dedicação de cada um são peças fundamentais na construção, a longo prazo, daquilo que *virá a ser* um humano racionalmente preparado e socializado.

Entender a escola como a instituição responsável pela *preparação* de crianças e jovens diz respeito à própria forma como tais sujeitos são concebidos. Pereira (2009) diz que as perspectivas desenvolvimentistas e maturacionistas conceituam a infância como uma fase preparatória para a vida humana na qual se constroem as condições psicológicas e sociais do tornar-se adulto, salientando o caráter da sua incompletude, dependência e incompetência em contraponto à próxima fase. Trata-se de uma forma específica de se compreender crianças e jovens, na qual são legitimadas, em nome da fragilidade e insuficiência desses, a criação de dispositivos de controle e de regulação social.

Nesse sentido, esta instituição não só entende crianças e jovens como em processo de preparação para a vida social, como vem dando prioridade a uma temporalidade futura, reservando ao tempo presente a ‘maturação trabalhosa’ destes indivíduos. Investe-se, assim, de forma prevalente no processo de transformação de crianças em adultos prontos para o trabalho e para a vida na polis.

Tal modelo escolar, cujo projeto pedagógico visa à preparação para o futuro, despontou, segundo Pereira (2009), na Modernidade, devido à ascensão econômica da classe burguesa na Europa e sua pretensão de conquistar poder político e social. Essa ascensão ocorreu devido à crescente industrialização que implicava em novas formas de educar crianças e jovens para o mercado de trabalho. As sociedades modernas introduziram novas formas de disciplinar os indivíduos, tendo como objetivo a capacitação para tarefas e práticas sociais mais complexas, próprias da industrialização crescente, que não encontravam no ambiente privado do lar a regulação necessária para que isso acontecesse.

Gottlieb (1968) nos ajuda a analisar o processo histórico que transferiu para a escola a tarefa de educar as novas gerações, colocando que, com a revolução industrial e as novas necessidades do mercado de trabalho – características do advento do capitalismo – a família não poderia mais dar aos filhos a capacitação profissional exigida por uma sociedade técnica. As relações de sucessão de habilidades de pai para filho foram gradualmente abolidas. Isso significou que a escola passou a ter um papel preponderante na formação de crianças e jovens, cujas atividades não se relacionam apenas com a resolução de problemas colocados pelo ambiente privado do lar, mas, principalmente, com necessidades específicas do mercado de trabalho.

Segundo Severino (2006), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil não ocorreu com características idênticas às que assumiu na Europa e América do Norte, não sendo possível falar de uma revolução burguesa que o tenha implantado, mas, ainda assim, o país não podia escapar à sua expansão. Dessa forma, a sociedade brasileira incorporou as forças produtivas do modo de produção capitalista, e as conseqüentes configurações no plano político e cultural que se estenderam para a escola. Esse plano culminou com a revolução militar de 1964, que inseriu o país no fluxo do capitalismo mundial. Nesse cenário, a ideologia liberal burguesa foi consolidada na sociedade brasileira urbana.

De qualquer modo é correto afirmar que a ideologia que prevaleceu como elemento aglutinador da constituição da subjetividade social brasileira [...] foi a ideologia liberal

burguesa, laicizada, modernizada e modernizadora, com pretensão de ser fundada na ciência e no reconhecimento da liberdade e igualdade humanas. Impôs-se assim uma concepção liberal do mundo, da cultura e da educação. (Severino, 2006, p. 299)

Ainda segundo o autor, as camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, cabendo a essa educação cuidar da preparação de mão de obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como a oferta de cultura e status social. Nesse contexto, o papel da escola esteve profundamente ligado à necessidade de possibilitar o desempenho profissional satisfatório no futuro.

Dessa forma, manteve-se na escola a lógica do aprendizado de habilidades cognitivas cuja assimetria adulto-criança demarca o lugar dos professores e diretores, de um lado, e o dos estudantes, de outro. Os primeiros incumbidos da tarefa de transmitir o que sabem, e os estudantes, de receber o que os educadores lhe oferecem.

No contemporâneo, este modelo de ensino e aprendizagem esbarra em dificuldades devido às mudanças de como crianças e jovens entendem o mundo e o seu lugar nele. A busca por felicidade e realizações pessoais passa a ser um dos principais objetivos de vida dos indivíduos e acomete, sobretudo, aqueles que vivem nas grandes metrópoles, interpelados a seguir um estilo de vida individualista, competitivo e consumista.

Bauman (1997) discute como a liberdade se apresenta como um valor significativo na pós-modernidade. Nesse contexto, o que marca as subjetividades é a busca pelo prazer imediato, em detrimento da espera e da renúncia. A regra do contemporâneo seria, portanto, que a liberdade individual esteja à frente de qualquer coisa. Para o autor, enquanto nas civilizações anteriores esse valor foi limitado, na pós-modernidade, sua busca torna-se o cerne da forma como o homem vive. Nesse contexto, a ordem que restringe a liberdade é substituída pela desregulamentação, fazendo com que a renúncia seja repudiada. Nas palavras do autor,

Nossa hora, contudo, é a da desregulamentação. O princípio de realidade, hoje, tem de se defender no tribunal de justiça onde o princípio de prazer é o juiz que está presidindo [...] A compulsão e a renúncia forçada, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual. (Bauman, 1997, p. 9).

No momento atual, a busca pelo prazer pessoal se torna não apenas aceita, como passa a ser a lei que rege as ações humanas. Somente a partir desta busca por desejos e conquistas pessoais, que surgirão as atitudes coerentes e reconhecidas pela sociedade. Podemos dizer que, nesse contexto, passa-se a viver uma temporalidade voltada para o presente, viver *no agora* aquilo que traz satisfação. Cada um busca objetivos próprios e valores referenciais que garantam a realização das vontades. O apelo ao bom aproveitamento do momento, o *viver o presente*, está relacionado ao prazer que deve ser experienciado imediatamente, tornando maçante e, às vezes, insuportável qualquer adiamento.

A escola enquanto uma instituição social é atravessada por tais valores culturais. Essa instituição encontra-se diante do desafio de integrar os interesses pessoais, de cada estudante, e as ações individualmente elaboradas, como o esforço dedicado ao estudo e ao projeto coletivo de aprendizagem, fazendo com que, na perspectiva dos estudantes, o *divertir-se a todo o momento* se veja limitado. Nesse contexto, as tarefas que demandam mobilização de todos, como o conjunto de práticas de estudantes e professores para que a aula aconteça – obedecer aos horários, falar e silenciar-se quando necessário, permanecer sentado –, são atravessadas pelas vontades individualizadas de cada criança e jovem.

Temos observado o quanto a normatividade que rege esta instituição parece não estar garantindo os consensos necessários para a convivência entre estudantes e educadores no que concerne o desempenho das tarefas escolares. A autoridade daqueles que ensinam o legado cultural é questionada diariamente por crianças e jovens. Segundo Calligaris (1994), a autoridade pedagógica é confrontada pelo imperativo da satisfação pessoal, o grande valor social contemporâneo. Em outros tempos, para manter uma ordenação na escola, era possível contar com a autoridade do professor, aquele que instaura a privação dos desejos pessoais em busca de um objetivo comum em sala de aula. Entretanto, na medida em que, no contemporâneo, a construção de si mesmo exacerba e absolutiza o sentido da autorrealização e afirmação pessoais,

a escola encontrará, provavelmente, dificuldades de fazer vigorar as normas estabelecidas tendo em vista a consecução de seus objetivos.

Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem, através da organização dos estudantes em torno de ritualidades comuns, apresenta um grande desafio para a escola, uma vez que os pressupostos de obediência e disciplina não conseguem ser adotados facilmente pela nova geração. Dayrell (2001) coloca que, na escola, um conjunto de experiências sociais vivenciadas, nos mais diferentes espaços, também se faz presente, conferindo novos contornos às relações entre os próprios estudantes e entre esses e professores/diretores. Segundo o autor,

[...] os estudantes já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. (Dayrell, 2001, p. 141)

Por mais que se esperem de crianças e jovens determinadas formas de se comportar e aderir ao projeto pedagógico, eles trazem para a escola visões e expectativas diversas, as quais muitas vezes vão de encontro ao objetivo de aprendizagem tal como explicitado anteriormente. Nesse sentido, frequentemente os estudantes sentem que seus interesses estão muito distantes do que lhes é oferecido e demandado pela instituição, tornando esse espaço um lugar crivado de constrangimentos e conflitos para todos aqueles que fazem parte dele.

Participação na escola

As experiências coletivas que crianças e jovens têm na escola estão fortemente associadas às regras compartilhadas por todos, as quais visam assegurar a orientação ético-política dos ideais da instituição. Podemos chamar de rituais coletivos da escola aqueles que estabelecem a ordem para o seu funcionamento, tais como ficar em silêncio enquanto a professora fala, levantar a mão para pedir a palavra, o compartilhamento dos horários de entrada, do recreio e de saída da instituição (Alderson, 1999; Thornberg, 2008). Tais ritualidades são importantes no contexto escolar vigente, pois asseguram o *trabalho de cada um* dentro de um coletivo, ou seja, que cada um progrida na escola a partir de experiências oferecidas para todos, ao mesmo tempo.

Por outro lado, podemos dizer que esse tipo de experiência coletiva, institucionalizada pela escola, não esgota o tipo de vivência que os estudantes têm com seus pares. Crianças e jovens *criam* suas próprias experiências coletivas, quando buscam outros para trocar opiniões, brincar ou conversar casualmente com amigos, fazendo do cotidiano escolar um espaço de interações. Segundo Dayrell (2007),

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, de deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. (Dayrell, 2007, p. 1111).

Contudo, por não estarem relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem, essas experiências coletivas, engendradas pelos estudantes, são, muitas vezes, entendidas como ameaçadoras e imediatamente postas à margem dentro da instituição.

Tholander (2007), através de uma pesquisa que procurava analisar conversas de jovens estudantes suecos com seus pares, demonstrou que questões democráticas, aquelas que visam engendrar discussões e negociações – como participação, influência, tomadas de decisão, liderança, justiça e igualdade –, constantemente aparecem quando os estudantes interagem entre si. O autor fez uma análise das interações, gravadas em grupos de trabalho, e procurou demonstrar que haveria uma democracia *vivenciada* entre eles, no seu cotidiano. Na medida em que alunos debatem acerca de questões democráticas, percebe-se que eles não estão alheios às possibilidades de discussão e negociação. Assim, enfatiza que, quando esses grupos eram formados, não era previsto sobre o que deveriam conversar, o que torna interessante o fato dessas temáticas aparecerem espontaneamente na pauta dos jovens. Para o autor isso significou que os estudantes, quando estão com seus pares, precisam negociar diversos assuntos e o fazem efetivamente.

Entendemos que a experiência de estar na escola cria valiosas oportunidades para crianças e jovens experimentarem as tensões e lutas inerentes às relações interpessoais, pois nesses encontros podem ser confrontados vários modos de ser. Nestes momentos, crianças e jovens

podem se deparar pela primeira vez com os constrangimentos e dificuldades de conviver com as diferenças, marca da vida em sociedade, que aparece sob a forma de disputas e negociações. Assim, a escola se torna o lugar onde o diálogo entre pares e alteres é aprendido, possibilitando a construção de algo comum a todos.

Os estudantes se apropriam da escola de formas inusitadas, visando transformar esse espaço em um ambiente mais parecido com sua forma de ser. As brincadeiras e conversas entre os amigos são maneiras de introduzir aí suas marcas, inserindo nesse contexto algo que escapa às regras impostas, e buscando brechas para a dimensão afetiva e social das rotinas de aprendizagem. Os momentos dos estudantes com seus pares podem servir a aprendizagens potenciais que envolvem processos de negociação, oposição e criação de vínculos. Sendo assim, parte fundamental da vivência escolar poderia também contemplar os aspectos espontâneo, afetivo e social das experiências coletivas dos estudantes.

Fazendo alusão ao título deste livro, compreendemos o *fatalório entre os estudantes* como um recurso interessante para repensar as práticas e os valores na escola. Na medida em que crianças e jovens passam a ser vistos como capazes de opinarem, dotados de intencionalidade e de um discurso próprio, emergem contribuições interessantes para a escola a partir das *perspectivas dos estudantes*. Nesse sentido, a participação de crianças e jovens na construção de um ‘mundo comum’, isto é, um mundo compartilhado, onde valores e projetos são construídos coletivamente, passaria a ser reconhecida e valorizada. Pesquisas como a de Alderson (2000) e Tholander (2007) mostram que os estudantes gostariam de ser mais ouvidos e respeitados, não somente em suas demandas, mas também na contribuição de ideias e sugestões para o espaço escolar. Nesse sentido, como coloca Alderson, estudantes e funcionários podem “trabalhar juntos” e “aprender juntos” através de práticas participativas.

Contudo, a participação dos estudantes em suas escolas não se dá de forma ativa e implicada se estiver apenas respondendo aos desígnios e às expectativas de professores, diretores ou órgãos governamentais. Ou seja, se a participação de estudantes for entendida como um

conjunto de práticas, trocas e discussões oferecida de antemão a crianças e jovens, e não como algo que é, de fato, resultado de sua elaboração, talvez não seja efetiva. Ao falarmos em participação na escola, não estamos propondo uma capacitação, na qual o indivíduo aprende maneiras de dialogar com o outro. Referimo-nos ao esforço coletivo de aprender com os conflitos e tensões da convivência, que vão requerer discussões e negociações.

Hoje os estudantes são respaldados por leis e normas institucionais que lhes asseguram direitos de expressão no âmbito da formação dos grêmios estudantis e de participação em colegiados. Configura-se um quadro novo, no qual se espera dos estudantes uma maior participação nos assuntos escolares. Entretanto, ainda que lhes seja conferido um lugar de fala para colocarem suas opiniões, é preciso por em questão se essas falas possuem ouvintes dispostos ao diálogo, que legitimam a existência de seus interlocutores. Silva (2001) aponta justamente a falta dessa disposição para ouvir na escola, colocando que a estrutura racional-legal rígida, que caracteriza o sistema educacional contemporâneo, acarreta relações de autoridade nas quais falta negociação. A participação, nesse caso, se restringe ao cumprimento do formal, gerando muitas vezes revolta ou apatia, refletida no comportamento de estudantes e professores.

A despeito da compreensão que entende a participação do aluno como podendo ser estipulada de antemão, a expressão de sentimentos, opiniões e desejos dos estudantes pode surgir como um aspecto distinto de formas pré-estabelecidas. Tal expressão pode tornar aparentes os conflitos, difíceis de serem enfrentados. Por outro lado, pode ser uma saída possível para que estudantes, professores e diretores repensem juntos novas possibilidades para a instituição.

O testemunho da professora, citado no início deste capítulo, denuncia as dificuldades que alunos, professores e diretores podem encontrar no trato diário das questões da escola. Sua fala retrata também as poucas mudanças à vista, ao afirmar que “ninguém faz nada”. A professora aponta para a necessidade de se repensar as relações dentro da escola e lembra a todos de que tanto alunos, quanto professores, estão sujeitos a constrangimentos e subordinações. Mas seu testemunho também parece trazer consigo a expectativa de que haja uma solução infalível e

certeira, capaz de resolver, de uma vez por todas, os problemas da escola. Parece acreditar em um *saber fazer* consolidado, que precisa ser descoberto e rapidamente implementado na instituição.

Cunningham (2006) fornece-nos uma pista para pensarmos estas questões:

Embora eu tenha lutado com questões da participação e democracia nas escolas por mais de doze anos como diretor de escola, eu não posso escrever um manual operacional asséptico. Só posso oferecer algumas reflexões e admitir alguns fracassos. Se queremos que os jovens aprendam que eles podem ter mais controle sobre suas vidas e que eles possam coletivamente melhorar sua qualidade de vida e a dos outros, nós devemos deixá-los praticar. Dando aos estudantes uma chance real de se envolverem significa que eles cometerão erros. Lidar com os equívocos e erros que eles cometem faz parte de um esforço genuíno de desenvolver a participação. Se a resposta aos erros for considerar todo o processo um fracasso, o jogo estará perdido. Nós, professores, também cometemos erros; reconhecê-los nos ajuda, e aos outros, enfrentar os próximos passos. (Cunningham, 2006, p. 133)

A participação na escola implica, portanto, na disponibilidade e abertura para outras formas de lidar com suas questões, as quais não possuem um manual pronto de *como fazer*. Por ser um processo construído na legitimação do ponto de vista do outro, no enfrentamento das tensões e dilemas inerentes às relações entre adultos, crianças e jovens, a participação esbarra em resistências e dificuldades. A respeito disso, Cunningham nos traz algo valioso: a aposta no desconhecido, no incerto. Um percurso que estará sujeito a erros e falhas, a partir dos quais seriam vislumbradas e tecidas novas possibilidades, tanto para estudantes, quanto para professores. Certamente não serão realizadas grandes transformações e grandes objetivos, mas *micro mudanças*, engendradas no dia a dia, na sala de aula.

CAPÍTULO 4

A participação de crianças e jovens no contexto escolar:

A descrição do projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa que dá origem ao presente livro foi desenvolvido ao longo dos anos de 2006 a 2009, intitulado *Subjetivação Política na Infância e Juventude em Contextos Institucionais: a Democracia nas Escolas*. Ele dá continuidade ao projeto de pesquisa anterior, desenvolvido entre 2003 e 2006, intitulado *Diferença e Participação: a Subjetivação Política na Infância e Adolescência Contemporâneas*¹¹.

Os dois projetos de pesquisa tiveram por objetivo principal compreender a participação de crianças e jovens no mundo atual. A noção de participação parece resumir o processo pelo qual tem se modificado a posição de crianças e jovens na sociedade moderna: de indivíduos quase invisíveis e silenciados, agora se tornam reclamantes de uma individualidade, de uma expressão própria, e até, de uma ‘voz’. A noção de participação alude a essa transformação e abarca uma multiplicidade de sentidos que precisa ser esclarecida. Sobretudo, se ela também confere um sentido normativo a práticas emergentes, na medida em que a participação de crianças e jovens passa a ser vista como desejável, então, com mais razão, se deve buscar refletir e discutir *em que direções* a participação de crianças e jovens deve ser incentivada.

A noção de participação adquiriu, nas últimas décadas, relevância significativa, seja por força de novas disposições jurídicas que estabeleceram a participação como um direito da criança e do jovem (Convenção Internacional dos Direitos da Infância, de 1989). Por outro lado, por força de processos sociais heterogêneos que posicionaram a criança e o jovem em um lugar de maior reconhecimento social e visibilidade, crianças e jovens puderam estar mais envolvidos em questões que antes não atraíam seus interesses. No entanto, a noção de participação ainda

¹¹Ambos os projetos contaram com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), e da Fundação Carlos Chagas de Apoio a Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio de bolsas e auxílios.

permanece mais uma evocação a respeito de mudanças observadas em crianças e jovens hoje, por exemplo, de que “são diferentes”, “são mais ativos”, “participam mais”, do que um conceito claramente definido que nomeia práticas sociais e culturais específicas do nosso tempo.

Neste capítulo, vamos expor com detalhes os procedimentos do projeto de pesquisa mais recente, *Subjetivação Política na Infância e Juventude e Contextos Institucionais: a Democracia nas Escolas*, tendo já sinalizado que ele dá continuidade a outro projeto que também tratou da questão da participação de crianças e jovens. O último focaliza a questão da participação no contexto escolar, especificamente.

O projeto de pesquisa *Subjetivação Política na Infância e Juventude e Contextos Institucionais: a Democracia nas Escolas* teve como objetivo mapear e compreender as formas de participação e ação de crianças e jovens na construção de espaços de diálogo, negociação e decisão no contexto escolar. Destacamos a importância de compreender e visibilizar sob que condições - subjetivas e objetivas - tanto a criança como o jovem vão agregar novos valores às trocas sociais dentro da escola. Quando falamos em condições para que haja a participação, estamos considerando os recursos que crianças e jovens dispõem para iniciar ações baseadas em interesses comumente acordados. No entanto, tendo em vista que o contexto institucional da escola frequentemente visa o desempenho individualizado e a construção de uma forma específica de razão como objetivos prioritários de formação, parece evidente que a instauração de processos de ação e discussão coletiva, por parte dos alunos, não se dá de forma privilegiada nesse espaço. Investigamos, neste projeto de pesquisa, que aspectos do contexto escolar podem ser limitadores, inibidores ou facilitadores de práticas que concorram para que os alunos passem a se preocupar com as questões coletivas, como eles constroem seus espaços de discussão, e que formas de ação são possíveis considerando as condições oferecidas pelas escolas.

1.0 Procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa

Nesse projeto de pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos desenvolvidos pelo NIPIAC e relacionados com a maneira de teoricamente conceituar a criança e o jovem, assim como sua ação no mundo. Trabalhou-se convergentemente com pesquisa e intervenção, já que obter conhecimento, como objetivo do pesquisador, está sempre articulado a exercer algum impacto sobre uma situação pela sua própria ação.

Pesquisar *com* crianças e jovens ao invés de pesquisar *sobre* eles, é uma forma de percebê-los como parceiros dos adultos na construção do mundo em que vivemos, mesmo que as suas posições estejam invisibilizadas pelo lugar social que ocupam (Castro e Besset, 2008). Essa investigação teve como objetivo fazer com que crianças e jovens falassem sobre si mesmos, por considerá-los capazes de relatar sobre sua vida na escola e na sociedade de forma mais ampla. Assim, a metodologia utilizada problematiza o lugar assimétrico que crianças e jovens ocupam nas relações com os adultos e na hierarquia escolar, ao propiciar percebê-los não a partir da diferença, vista como o que falta para se tornarem adultos, mas por dar importância aquilo que possuem de igual: a capacidade de agir. Nesse sentido, crianças e jovens são vistos como indivíduos ativos, que agem tanto na construção dos sentidos produzidos pela pesquisa, como nas suas experiências cotidianas.

Na presente pesquisa, a ‘triangulação de abordagens do campo empírico’ foi a maneira empregada para estabelecer aproximações sucessivas e diferenciadas de construção do objeto de investigação. As visitas às escolas e os encontros com crianças e jovens trouxeram novas questões a serem investigadas, e alguns dos objetivos tiveram que ser reavaliados e repensados ao longo da pesquisa. Conforme se dava a formulação de novos problemas a serem investigados, o uso de métodos diferenciados também se fez necessário, de modo que o objeto de investigação foi sendo construído em consonância com o método utilizado.

O desenvolvimento do projeto buscou aliar a amplitude do campo investigado com o aprofundamento de questões. Desta forma, foram combinadas diferentes metodologias, como a aplicação de questionários de respostas fechadas em um número grande de crianças e jovens, a

realização de entrevistas individuais com respostas abertas, e a condução de pequenos grupos de discussão. Por esse cruzamento de metodologias, foram estabelecidas análises tanto quantitativas, em que buscamos ter uma visão abrangente das opiniões de crianças e jovens de diferentes tipos de escolas e lugares da Região Metropolitana do Rio de Janeiro; como qualitativas, pelas quais pudemos aprofundar os resultados quantitativos e inseri-los em uma perspectiva de maior complexidade.

A seguir, apresentam-se detalhadamente o método utilizado em cada etapa da pesquisa, os diferentes objetivos e procedimentos, o quantitativo e o perfil dos participantes e das escolas envolvidas. Além disso, explicita-se de que forma o material foi registrado, os resultados discutidos e analisados, e os encaminhamentos dados para a etapa posterior.

2.0 Sumário geral das etapas do processo de pesquisa

	Período	Objetivo	Metodologia	Campo pesquisado
1ª etapa	Maio de 2007 a maio de 2008	Investigar como alunos gremistas, não-gremistas e representantes da direção escolar compreendem a participação de crianças e jovens na escola	Entrevistas individuais semi-estruturadas	Entrevistas com 68 educadores e 140 crianças e jovens de 73 escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.
2ª etapa	Setembro a dezembro de 2008	Investigar questões que surgiram como relevantes nas entrevistas sobre participação, com um número maior de respondentes	Questionários fechados	Questionários aplicados em 1978 estudantes, em 43 escolas das redes pública e privada de ensino, da Região Metropolitana do Rio de Janeiro
3ª etapa	Setembro a novembro de 2009	Aprofundar aspectos investigados pelo questionário de modo a ampliar a compreensão das respostas obtidas	Oficinas no formato de rodas de discussão	Realização de 34 oficinas, com a participação de 404 crianças e jovens, em 9 escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro

4ª etapa	Dois eventos no 1º semestre de 2009	Devolver e promover a discussão dos resultados com estudantes, professores e demais educadores que atuam na escola	Eventos de devolução e discussão dos resultados	Evento com 107 profissionais envolvidos com a educação; evento com os alunos gremistas de escolas municipais abrangidas pela 3ª CRE do município do Rio de Janeiro
-----------------	-------------------------------------	--	---	--

3.0 Descrição detalhada de cada etapa da investigação

Antes de ser iniciada a investigação, foram estabelecidos os contatos institucionais necessários para a obtenção de autorização junto às Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, foram delimitadas algumas áreas para a realização da pesquisa em função de dois aspectos principais: a) cobertura de bairros que incluíssem as zonas Sul, Centro, e Norte; b) possibilidade de acesso razoável às escolas. Também foram incluídas algumas escolas localizadas em cidades próximas, como Duque de Caxias, Niterói, Nova Iguaçu e Teresópolis. As escolas municipais visitadas estavam na área de abrangência da 1ª, 2ª, 3ª e 5ª Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, e as escolas estaduais eram geridas pela I, III, V, VIII e X Coordenadorias Regionais Metropolitanas e pela III Coordenadoria Regional Serrana, órgãos da Secretaria Estadual de Educação. As escolas particulares escolhidas também estavam situadas em diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro e nos municípios de Niterói, Nova Iguaçu e Teresópolis. Além disso, a pesquisa contou com três escolas federais (ver a distribuição por bairros nas Tabelas 6b, 6c e 6d).

3.1 Primeira etapa da investigação: entrevistas realizadas com crianças, jovens e educadores

Na primeira etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com crianças, jovens e educadores. A entrevista semi-estruturada foi utilizada como método para que os participantes pudessem falar mais livremente, com associações e uso de palavras que lhes

fossem próprias. As entrevistas tiveram como objetivo mapear um espectro amplo de significações atribuídas à participação tanto por crianças e jovens, quanto pelos educadores. Esses foram entrevistados para que pudessem trazer seu ponto de vista sobre a participação dos alunos, e assim ampliar a compreensão sobre a questão da participação discente.

3.1.1 O roteiro das entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com crianças, jovens e adultos tiveram como objetivo saber a opinião dos estudantes e dos representantes da instituição escolar sobre como se dava a participação dos alunos na vida escolar.

O roteiro das entrevistas com crianças e jovens continha 18 perguntas que versavam sobre: a importância e o papel conferido ao grêmio estudantil e as formas de participação dos estudantes na vida escolar; as situações de incômodos e injustiça vivenciadas na escola e as possibilidades de ação dos estudantes diante delas; as formas dos alunos expressarem suas opiniões na escola; o pertencimento de crianças e jovens em grupos fora do espaço escolar; o interesse pelos problemas da sociedade em geral e pela política; como a escola preparava o estudante para a cidadania; o papel que crianças e jovens ocupam ou deveriam ocupar na política; o interesse dos políticos pela juventude; a identificação do entrevistado com algum partido ou candidato político; e sua visão sobre as mudanças desejáveis na realidade a sua volta.

No caso das entrevistas serem feitas com crianças e jovens gremistas ou representantes discentes, pequenas variações no roteiro foram incorporadas para focalizar especificamente a atuação no grêmio e seu papel na escola. Todas as entrevistas tiveram o consentimento de crianças e jovens, a quem se informou sobre a possibilidade de divulgação de suas falas, sem que sua identidade fosse exposta. Além disso, foi garantido que o conteúdo das entrevistas não seria comentado com a direção ou com nenhuma outra pessoa da escola.

As entrevistas realizadas com representantes da instituição escolar (professores, coordenadores, diretores, orientadores pedagógicos, entre outros) tiveram o intuito de saber como

eles percebiam a participação de crianças e jovens na escola e de que maneira compreendiam o seu próprio engajamento e participação na instituição escolar e na sociedade mais ampla. O roteiro da entrevista continha 14 perguntas e abarcava temas como: os sentidos e a importância dada à participação dos estudantes na escola hoje; os benefícios, as dificuldades e as funções atribuídas ao grêmio estudantil ou as outras formas institucionalizadas de participação discente; o histórico dessas formas de participação na escola; a avaliação da participação dos professores; o engajamento do entrevistado na sua época de estudante e a sua atual participação em movimentos político, social ou sindical; e, por fim, a sua orientação política. As entrevistas contaram com a concordância dos educadores em participar, que foram informados que, em momento algum, seriam identificados pessoalmente.

3.1.2 Distribuição geográfica das entrevistas e quantitativo

Foram entrevistados 140 crianças e jovens, 76 meninas e 64 meninos, com idades entre 11 e 18 anos, e 68 educadores que ocupavam diferentes cargos na escola, como direção, coordenação, supervisão e orientação educacional, e somente quatro eram do sexo masculino. As idades dos representantes escolares variaram entre 30 e 65 anos, mas a grande maioria (58 entrevistados) estava na faixa que compreendia dos 40 aos 59 anos, como vemos na Tabela 2b.

Essa etapa da pesquisa abarcou 73 escolas, sendo 19 particulares, 17 estaduais, 35 municipais e 2 federais (Tabelas 6b). A maior parte das entrevistas, 102, foi realizada nas escolas municipais, pelo fato dessas escolas atenderem o maior número de estudantes no município do Rio de Janeiro. Foram feitas também 51 entrevistas em escolas privadas, 50 em escolas estaduais e 5 nas escolas federais.

As escolas onde foram realizadas as entrevistas estavam localizadas, principalmente, na Zona Sul e na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. As escolas municipais se localizavam na área de abrangência da 2ª e 3ª CRES; as estaduais localizadas em bairros compreendidos pela III e X Coordenadoria Regional Metropolitana do município do Rio de Janeiro; outras, nos

municípios de Niterói e de Teresópolis. As escolas particulares ficavam nos mesmos bairros e municípios ou situadas próximas das escolas públicas, como podemos ver na distribuição detalhada por bairros na Tabela 6b.

Algumas escolas da rede pública e privada não se mostraram disponíveis para participar da pesquisa, seja pela falta de compatibilidade com o calendário, seja por não demonstrar interesse pela temática investigada. No entanto, a maioria das escolas foi receptiva à proposta e colaborou com a investigação.

3.1.3 A escolha dos participantes da investigação

Em cada escola visitada, foram realizadas uma entrevista com a direção, ou com algum funcionário que representasse a instituição, e duas entrevistas com estudantes. A seleção de crianças e jovens para a entrevista aconteceu de diferentes maneiras, de acordo com o contato estabelecido com a escola. Algumas vezes, os assistentes de pesquisa explicaram para a turma a proposta da pesquisa e perguntaram se algum aluno se interessava em participar da entrevista. Outros entrevistados foram escolhidos a partir de conversas informais, no período de intervalo ou de recreio. Em algumas escolas, a seleção de crianças e jovens entrevistados partiu da direção, que indicava um aluno que fazia parte do grêmio ou exercia alguma forma de representação discente. Nem todas as escolas possuíam grêmios estudantis. Por isso, o aluno gremista que se buscava entrevistar foi, muitas vezes, substituído pelo aluno representante de turma, ou o aluno representante no Conselho Escola-Comunidade. Ao todo, 60 entrevistas com alunos representantes discentes e 80 entrevistas com estudantes não-representantes foram realizadas (Tabela 1).

3.1.4 Registro das entrevistas e procedimentos de análise

Todas as entrevistas foram registradas no momento de sua realização pelos assistentes de pesquisa, seja através de gravações ou de anotações. As entrevistas gravadas passaram,

posteriormente, pelo processo de transcrição. As entrevistas foram analisadas por meio de técnicas de análise do discurso. Como este tipo de técnica pode ser concebida teórica e metodologicamente de formas variadas, aqui foi adotada a perspectiva teórica que considera o discurso como historicamente situado, e como conjunto de afirmações, que demanda interpretação (Potter, 1996; Gill, 1996; Shotter e Gergen, 1989; Parker, 1992). Nesse caso, a interpretação requer que se vá além da simples descrição do que foi dito durante as entrevistas, levando-se em conta os “contextos de significação” (Szymanski, 2004), de modo que se possam levantar questões sobre os vários sentidos dados as respostas. A partir de repetidas leituras das entrevistas, algumas categorias de análise foram criadas, considerando os elementos que se aproximavam ou se repetiam, nas diferentes entrevistas, e as suas oposições.

Devido à grande quantidade de material discursivo obtido nas entrevistas, também foi utilizado o programa de análise de dados textuais, intitulado ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte, versão: 49 Image). Com o uso desse programa, as falas das entrevistas foram situadas em “mundos lexicais” (Alba, 2004), e organizadas em classes lexicais formadas por grupos de palavras principais, que estão próximas ou simultâneas ao longo do texto. Desse modo, obtivemos um panorama sintético de eixos principais para a análise. Assim, duas formas de análise do material discursivo foram utilizadas de modo que houvesse duas entradas para o levantamento de categorias analíticas, seja pela ajuda do programa ALCESTE, seja realizada pela leitura sistemática, interpretação e classificação de todas as entrevistas.

3.1.5 Encaminhamentos metodológicos a partir da primeira etapa da investigação

As entrevistas se mostraram valiosas nesse contato inicial, pois, a partir delas, percebemos que havia uma pluralidade de definições sobre o que seria *participar* na escola, assim como uma diversidade de experiências que crianças, jovens e educadores consideravam como sendo

participativa. O tema da participação se mostrou, portanto, como um campo amplo e complexo que precisava ser aprofundado.

3.2 Etapa complementar às entrevistas: contatos institucionais e entrevistas com gestores educacionais

O contato com as Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) permitiu que pudéssemos entrar em contato com seu modo de funcionamento. Foram realizadas três entrevistas abertas, semi-estruturadas individuais, e uma entrevista, semi estruturada em grupo, com funcionários que ocupavam diferentes cargos na instituição (direção, coordenação, assistência, entre outros). As entrevistas tiveram como intuito compreender o papel das CREs no desenvolvimento da participação de crianças e jovens nas escolas. As entrevistas seguiram um roteiro com 20 perguntas em que foi investigado o seu modo de funcionamento e gestão; os dispositivos existentes para o assessoramento das escolas no que diz respeito à participação discente, seja no grêmio ou no Conselho Escola-Comunidade; a relação da CRE com professores, diretores, e a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Além disso, os assistentes de pesquisa puderam acompanhar algumas reuniões promovidas pelas CREs para os alunos gremistas. Essas reuniões se dão periodicamente e contam com a presença dos representantes titulares e suplentes dos grêmios estudantis das escolas municipais situadas na sua respectiva área de abrangência. Assim, a CRE pode acompanhar a participação dos gremistas na escola e tomar conhecimento das reclamações dos alunos. Nessas reuniões, as queixas são apresentadas pelos gremistas, e são selecionados os problemas mais relevantes para serem discutidos naquele espaço.

O encontro dos gremistas com os funcionários da CRE se caracterizou como um espaço para os estudantes tirarem suas dúvidas sobre a função e o funcionamento dos diferentes órgãos responsáveis pela educação no município, e encaminharem suas críticas e sugestões a essas instâncias. O modo de funcionamento de cada CRE e a maneira dos funcionários se posicionarem

frente à participação de crianças e jovens se mostraram diferentes, indicando que existem concepções bastante diversas em relação à participação discente por parte dos gestores educacionais.

3.3 Segunda etapa da investigação: construção e aplicação de questionários com crianças e jovens nas escolas

A segunda etapa da pesquisa consistiu na construção e aplicação de questionários com respostas fechadas junto a crianças e jovens. O objetivo, nesta etapa, foi de abranger um número maior de estudantes distribuídos por diferentes áreas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Por abarcar um maior contingente de crianças e jovens na investigação, as respostas aos questionários fechados foram analisadas quantitativamente e, posteriormente, os resultados foram confrontados com as falas de crianças e jovens obtidas na etapa anterior e nas oficinas realizadas posteriormente.

3.3.1 Construção dos questionários “Falatório”

Os questionários foram meticulosamente construídos, a partir da análise preliminar das entrevistas feitas com crianças e jovens na etapa anterior. A criação dos questionários fechados tratou das questões que, tendo sido abordadas nas entrevistas, despontaram como relevantes para maior investigação.

Os questionários foram denominados de “Falatório” com o intuito de transmitir a ideia de participação vinculada à expressão, à opinião, à fala própria dos estudantes. Na escola, muitas vezes, a palavra ‘falatório’ assume um caráter pejorativo, utilizada pelos professores quando querem se referir às conversas dos alunos durante as aulas, consideradas sem importância, que desviam o foco da explicação ou da tarefa. O termo ‘falatório’ também é usado de forma negativa para aludir a boatos, fofocas, falas desprovidas de valor ou fundamento. Neste projeto de pesquisa, “Falatório” chama a atenção justamente para esse “ruído de vozes” de crianças e

jovens, e o potencial que pode conter como ponto de partida para a construção de uma perspectiva diferencial na escola: a das crianças e dos jovens. A conversa “sem importância” dos alunos sai desse lugar de marginalidade ou de incômodo porque aponta para a potência de criar realidades e sentidos sem que se possam antecipá-los de antemão. Por outro lado, “falatório” também significa o lugar de onde se fala, o locutório, e é este caráter positivo, como o lugar de um dizer a respeito da própria experiência, que se pretendeu atribuir às falas das crianças e jovens.

Para atender os interesses das diferentes faixas etárias, foram criadas duas versões do questionário: o “Falatório Curumim”, direcionado para as crianças que estavam do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 12 anos, e o “Falatório Jovem”, para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 13 e 21 anos. Nessas duas versões, as perguntas e as opções de resposta foram elaboradas de acordo com a análise das entrevistas, realizadas na etapa anterior. Houve a preocupação de que os enunciados e as alternativas de resposta fossem claros, acessíveis e próximos das vivências das crianças e dos jovens. Por esses motivos, o questionário, nas suas duas versões, “Falatório Curumim” e o “Falatório Jovem”, mostraram algumas diferenças, mas não quanto ao objetivo e aos temas abordados.

Os questionários continham 14 perguntas que trataram de temas como: vínculos e identificações dos alunos com a escola; formas de participação e de expressão da opinião; os incômodos e as dificuldades vividas na escola; os desejos e as possibilidades de mudança para a instituição; o papel dos alunos nas tomadas de decisão na escola; as notícias e os problemas do país que preocupam crianças e jovens e que mobilizam o engajamento; a relação com a política institucionalizada e os políticos.

Para que os questionários pudessem ser interessantes e provocativos para crianças e jovens, eles foram ilustrados com desenhos que retratavam as situações e os temas abordados. Os questionários ficaram no formato de livretos e foram distribuídos individualmente no momento

da aplicação. Os questionários, nas suas duas versões, estão anexados na íntegra ao final desta publicação.

3.3.2 Distribuição geográfica das escolas participantes e quantitativo

Foram aplicados 1978 questionários de respostas fechadas em crianças e jovens que cursavam o Ensino Médio e Fundamental (Tabela 3a), em 43 escolas de diferentes bairros do município do Rio de Janeiro, e em algumas cidades da Região Metropolitana, como Duque de Caxias, Niterói e Nova Iguaçu. Dessas escolas, 19 eram municipais, 13 particulares, 10 estaduais, e uma federal, localizadas na área de abrangência da I, III, V, XVIII e X Coordenadorias Regionais Metropolitanas, no caso das escolas estaduais, e na 1ª, 2ª e 3ª Coordenadorias Regionais de Ensino, no caso das escolas municipais (ver a distribuição detalhada dos bairros na Tabela 6c).

Um maior número de questionários foi aplicado nas escolas municipais, pois essas reúnem o maior número de estudantes, proporcionalmente a outros tipos de escola, na população em geral (Tabela 3a). É importante ressaltar que nem todas as escolas que participaram da primeira etapa, de realização das entrevistas, foram incluídas nesta etapa de aplicação dos questionários. Outras escolas foram acrescentadas à lista de escolas participantes. Isso se deveu principalmente à falta de disponibilidade das escolas em receber os assistentes de pesquisa naquele momento.

O “Falatório Curumim” foi aplicado em 687 crianças, de ambos os sexos, estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental (Tabela 3a), com idades preponderantemente entre 9 e 12 anos, como podemos ver na Tabela 3b. Já o “Falatório Jovem” foi aplicado em 1291 estudantes, de ambos os sexos, sendo 795 alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 496 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (Tabela 3a). De acordo com a Tabela 3c, podemos ver que as idades desses estudantes ficaram concentradas na faixa etária dos 12 aos 17 anos.

Como os questionários foram aplicados em salas de aula em turmas de determinadas séries, as idades das crianças e dos jovens numa mesma turma tenderam a variações. Por isso,

grosso modo, designamos por ‘crianças’ os estudantes do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental que responderam ao Questionário Curumim, e por ‘jovens’, os estudantes do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, e os do Ensino Médio que responderam ao Questionário Jovem. Há, portanto, alguma sobreposição de idades nessa divisão etária entre ‘crianças’ e ‘jovens’, já que muitos estudantes se encontravam em situação de defasagem idade/serie no momento da aplicação do questionário.

3.3.3 Aplicação dos questionários nas escolas

A aplicação dos questionários foi conduzida por um assistente de pesquisa que explicava aos estudantes, em linguagem acessível, os objetivos da pesquisa, e ressaltava que o questionário não se tratava de uma avaliação, e que, portanto, não havia respostas “certas”. No caso de turmas com crianças mais novas ou com dificuldade de leitura, o questionário era lido em voz alta pelo assistente de pesquisa, que tirava as dúvidas antes dos estudantes darem suas respostas. Os estudantes foram avisados de que eles não eram obrigados a participar e que suas respostas não seriam divulgadas de maneira a poder identificá-los. A pesquisa contou com a adesão de praticamente todos os estudantes nas turmas visitadas, que deram consentimento para responder aos questionários.

Os questionários foram planejados para serem respondidos individualmente pelos estudantes. No entanto, os alunos se sentiram mobilizados a compartilharem entre si suas opiniões, por perceberem que o tema dizia respeito à vida escolar e a todos que estavam ali. Durante a aplicação, eles debatiam as opções de respostas entre os colegas mais próximos, falavam em voz alta se dirigindo a turma ou aos assistentes de pesquisa, relacionavam as alternativas de respostas presentes no questionário com a realidade de suas escolas. As perguntas relativas aos problemas na escola ou à possibilidade de mudança do contexto escolar, os mobilizaram tanto que partiram para a discussão entre eles de qual seria a melhor resposta. Perguntaram, muitas vezes, aos assistentes de pesquisa se as suas respostas seriam encaminhadas

à direção, ao governo do Estado ou a outra figura de autoridade, desejosos de saber se as suas opiniões, expressas no questionário, teriam algum efeito na escola em que estudam.

Assim, os questionários tiveram uma repercussão positiva junto às crianças e jovens, que não apenas ficaram intensamente mobilizados, como também quiseram levá-los para casa. Longe de ser entendida como uma “contaminação” dos dados, a troca entre os estudantes e a discussão ocorrida durante a aplicação dos questionários foram consideradas como um movimento do grupo para refletir e compartilhar com os outros suas impressões. A aplicação dos questionários se configurou também como um momento de intervenção da pesquisa, ao gerar ‘falatórios’ e despertar o desejo de compartilhar a fala e a troca de opiniões, e ver suas opiniões consideradas pelas autoridades competentes.

As visitas às escolas serviram também para que os assistentes de pesquisa pudessem conhecer a dinâmica do espaço escolar, o seu modo de funcionamento, as relações dos estudantes entre si, com os professores e a direção.

3.3.4 Análise das respostas aos questionários

As respostas aos questionários foram analisadas por meio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão: 13.0 for Windows), um aplicativo comumente usado nas análises estatísticas em pesquisas em Ciências Humanas. Foi extraída a distribuição das porcentagens obtidas para cada alternativa de resposta, para todas as perguntas, segundo tipo de escola (municipal, estadual, federal e particular) e gênero.

Como uma análise exploratória inicial, foram implementados 75 testes de qui-quadrado, teste não paramétrico, utilizado para testar a independência de variáveis.

No questionário Falatório Curumim, 30 testes foram realizados, comparando-se cada uma das 15 questões com o tipo de escola; e cada uma das perguntas com o gênero. Dos 30 testes, 21 apresentaram significância estatística.

Para o questionário Falatório Jovem, os testes qui-quadrado foram implementados, comparando-se cada uma das 15 perguntas com a escola e com o gênero. Dos 30 testes realizados, todos os testes apresentaram significância estatística, com exceção de quatro.

Os testes qui-quadrado foram realizados adotando-se o nível de significância de 0,05.

Com a finalidade de se obter uma visão mais concisa dos dados, foi utilizada, a análise de componentes principais, método não-paramétrico para dados multivariados. Uma análise global para cada questionário (Falatório Jovem e Falatório Curumim) foi realizada, partindo-se da matriz de correlação composta pelas 15 variáveis (Pergunta 1 a Pergunta 14), que representam as questões dos questionários.

Uma análise mais detalhada foi também realizada considerando-se, as respostas às questões (P1 a P14) para cada tipo de escola e cada gênero, no âmbito de cada questionário, Falatório Jovem e Falatório Curumim.

3.3.5 Encaminhamentos metodológicos a partir da segunda etapa da investigação

As respostas que crianças e jovens deram aos questionários foram objeto de análise detalhada por parte do grupo de pesquisa, cotejando, inclusive, com os resultados já obtidos nas entrevistas, realizadas na etapa anterior.

Alguns resultados suscitaram questões, como, por exemplo, a resposta em relação ao que crianças e jovens gostariam de mudar na escola. Tanto crianças quanto jovens escolheram, em primeiro lugar, a opção “não precisar usar uniforme”. O aprofundamento desta recusa ao uniforme se tornou imperativo. Essa e outras respostas demandaram investigação pormenorizada de suas justificativas e motivações, que o questionário fechado não permitiu. A terceira etapa de investigação teve como objetivo esclarecer as questões suscitadas pelas respostas dadas aos questionários.

3.4 Terceira etapa da investigação: oficinas com crianças e jovens nas escolas

A partir da análise preliminar das respostas aos questionários, algumas perguntas precisaram ser discutidas junto com crianças e jovens para que se pudesse compreender melhor suas opiniões e posicionamentos.

Essas perguntas foram discutidas com crianças e jovens em grupos, com cerca de 10 a 15 participantes, denominados oficinas. Esses grupos de discussão também tiveram como objetivo promover “falatórios” entre os estudantes, a partir da troca de experiências, no cruzamento de diferentes perspectivas, opiniões e justificativas para cada opção de resposta. Além disso, as oficinas tiveram como intuito permitir que os estudantes pudessem trabalhar os sentidos de suas experiências escolares de forma mais coletiva.

Seis perguntas presentes nos questionários, aplicados na etapa anterior, foram selecionadas para serem discutidas. Elas giravam em torno dos seguintes temas: as mudanças desejadas para a escola; as situações difíceis vividas pelos estudantes no espaço escolar; a forma como lidam com problemas da escola; *se e porque* as crianças e jovens devem participar nas decisões escolares; quais problemas sociais mais incomodam e quais desses problemas mais os estimulam às ações engajadas. Foram trabalhadas duas questões por encontro, agrupadas por sua proximidade temática.

3.4.1 Distribuição geográfica e número de escolas participantes

Foram realizadas um total de 34 oficinas, em 9 escolas diferentes (5 municipais, 3 estaduais e uma particular), contando com a participação de 192 crianças e 212 jovens, de ambos os sexos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio (Tabela 4 e Tabela 5). Essas oficinas foram distribuídas em escolas situadas nos bairros de: Andaraí, Botafogo, Cobacabana, Méier, Quintino, Água Santa e Vila Isabel, no município do Rio de Janeiro e em uma escola estadual no município de Nova Iguaçu (ver Tabela 6d). Dessas nove escolas onde foram feitas as oficinas, seis delas já tinham participado da etapa anterior de aplicação dos questionários.

A análise do material discursivo das oficinas seguiu, da mesma forma como na etapa anterior, a divisão etária entre ‘crianças’ e ‘jovens’ conforme as séries em que os estudantes estavam alocados.

3.4.2 Dinâmica das oficinas realizadas com as crianças e os jovens nas escolas

As turmas selecionadas para participarem das oficinas foram divididas em dois grupos para que, com um número menor de alunos em sala, pudesse haver uma maior circulação das falas, propiciando a escuta das diferentes opiniões. As oficinas tiveram entre 10 a 15 estudantes, dois assistentes de pesquisa (um coordenador e um relator), e a duração média de uma hora. Após o momento de constituição dos grupos, os assistentes de pesquisa explicavam os objetivos da pesquisa e da oficina às crianças e aos jovens participantes, e iniciavam uma conversa sobre a escola com temas de interesse dos alunos. O objetivo era criar um ambiente de descontração para dar início a discussão. Alguns materiais, como cartazes, foram utilizados em alguns grupos para ilustrar a pergunta e facilitar a interação entre os alunos.

Durante as oficinas duas perguntas dos questionários foram discutidas em cada grupo. Ocorreram, assim, três dinâmicas diferentes em que os estudantes discutiram sobre: a) as situações difíceis e as mudanças desejadas para a escola; b) a forma como os estudantes lidavam com problemas escolares e se eles deveriam participar nas decisões da escola; c) quais problemas sociais que mais os incomodavam e quais problemas os estimulavam a se engajarem em protestos e manifestações.

As oficinas, salvo raras exceções, causaram grande mobilização entre crianças e jovens. A princípio reticentes quanto a expressar livremente suas opiniões, eles logo acolhiam com entusiasmo a proposta da oficina, quando percebiam que não estavam sob avaliação. No início, as crianças e os jovens iniciaram suas falas se dirigindo aos assistentes de pesquisa, que coordenavam a discussão, mas na medida em que a palavra circulava, eles trocavam cada vez mais as opiniões entre si, concordando ou discordando, argumentando, e expondo seus pontos de

vista. Ao final do encontro, muitas vezes, os participantes afirmaram terem gostado da oportunidade de expressar suas opiniões a respeito da vida escolar, e ressaltaram a falta de espaços como esse em suas escolas. Dessa forma, as oficinas possibilitaram um espaço de troca, compartilhamento de experiências e dificuldades vividas pelos estudantes.

Além disso, a ida a campo propiciou momentos preciosos para os assistentes de pesquisa sobre a dinâmica e as relações que se dão na escola. Os assistentes de pesquisas registraram suas observações e as discussões ocorridas durante as oficinas em relatórios, que foram posteriormente analisados.

3.5 Quarta etapa da investigação: devoluções dos resultados preliminares da pesquisa

A última etapa da pesquisa se refere ao momento de devolução dos resultados para os que participaram dos diferentes momentos da investigação. Essa etapa foi considerada muito importante porque representou a oportunidade de ouvir as opiniões de crianças, jovens e educadores sobre os resultados do projeto de pesquisa. A devolução dos resultados também teve um caráter de intervenção, na medida em que produziu novos “fala-tórios” na escola, questionamentos e ressignificações a partir da conversa sobre os resultados. Assim, esses encontros tiveram como objetivo não apenas divulgar os resultados da investigação como, também, abrir espaço para que crianças, jovens e adultos pudessem se posicionar diante deles, comentá-los, aprofundá-los, fazer críticas e relacionar com o que vivem na escola.

Dois eventos de devolução dos resultados foram realizados em 2009 (um com as crianças e jovens e outro com profissionais da área de educação). Outros encontros estão sendo planejados para serem realizados ao longo do segundo semestre de 2010 e 2011. A seguir apresentamos mais detalhadamente como aconteceram esses eventos de devolução.

3.5.1 Encontro de devolução para educadores e profissionais que atuam na escola

O encontro, intitulado “*Diálogos Universidade Escola: qual participação estudantil nós queremos?*”, realizado na Casa da Ciência (Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ) no dia 5 de junho de 2009, teve o objetivo de discutir, junto com educadores e outros profissionais da área de educação, os resultados preliminares da investigação. Foram enviados convites pelo correio as escolas participantes da pesquisa, esclarecendo que se tratava de um evento aberto a todo o corpo docente e demais funcionários interessados. Convidamos também os representantes das CREs responsáveis pelas regiões onde se realizou a pesquisa que também auxiliaram na divulgação do evento. O evento foi também divulgado pela internet, tendo sido enviados convites virtuais para a comunidade acadêmica, principalmente nas áreas de pedagogia, serviço social e psicologia.

Compareceram ao evento 107 participantes, os quais eram: professores da rede estadual, municipal e privada, psicólogos de escolas privada e estadual, representantes de CREs, coordenadores de série, estudantes de pedagogia, biologia, cinema e psicologia, assistentes sociais, orientadores e gestores educacionais.

O evento compreendeu duas meia-jornadas e teve três momentos diferentes: no primeiro, a apresentação da pesquisa e de seus resultados; no segundo, as ‘rodas de discussão’, quando os participantes se distribuíram em grupos, com cerca de 6, 7 pessoas, e mais dois assistentes de pesquisa, para discutirem sobre os resultados apresentados e dialogarem sobre as dificuldades e os caminhos da participação estudantil; e o terceiro, a ‘plenária’, quando o representante de cada ‘roda de discussão’ apresentou, para todos, as principais questões que surgiram no seu grupo. Funcionaram 6 rodas de discussão pela manhã, e 6 rodas à tarde, com a duração de aproximadamente uma hora e 15 minutos cada uma.

O evento se configurou como uma situação de devolução e de intervenção, em que os educadores e assistentes de pesquisa puderam dialogar sobre os resultados e refletir sobre eles no âmbito da experiência coletiva. A diversidade de composição das rodas trouxe uma perspectiva

ampliada sobre a questão da participação estudantil nas escolas, mas também explicitou algumas dificuldades relativas à participação dos alunos.

3.5.2 Encontro com os estudantes gremistas na 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro

Outra oportunidade de devolução dos resultados da pesquisa se deu no evento de posse dos grêmios, organizado pela 3ª CRE, em 29 de maio de 2009. Nesse encontro, estavam presentes os presidentes dos grêmios do Ensino Fundamental de cerca 90 escolas municipais, os diretores das escolas, alguns professores e familiares dos alunos gremistas, e outros alunos não-gremistas. O evento contou com uma cerimônia de posse dos grêmios eleitos, apresentações de companhias de dança compostas pelos alunos, discursos de educadores e representantes do Conselho Escola-Comunidade.

Após uma introdução feita pelos organizadores do evento, os assistentes de pesquisa foram convidados a falar às pessoas presentes. Eles apresentaram alguns resultados preliminares selecionados com o intuito de problematizar a participação discente na escola e ressaltaram a importância do grêmio enquanto instância que representa os interesses dos alunos.

4.0 Modo de apresentação da análise dos resultados

Cada etapa da pesquisa gerou resultados a serem estudados, analisados e compreendidos que ajudaram na construção da etapa seguinte. O maior volume de resultados consistiu no conjunto de respostas dadas aos questionários *Falatório Curumim* e *Falatório Jovem* pelas crianças e jovens. O desafio do trabalho consistiu, inicialmente, em analisar o conjunto desses resultados, compilados por meio da distribuição de porcentagens para cada alternativa de resposta, segundo gênero e tipo de escola para cada questionário, e pelas estimativas obtidas pelos testes estatísticos realizados. Como todas as perguntas de ambos os questionários resultaram ser independentes, estatisticamente, e como para quase todas as perguntas, as variáveis

gênero e tipo de escola apresentaram algum tipo de relevância estatística, a análise estatística ressaltou uma enorme gama de aspectos significativos nos resultados obtidos. Tendo em vista tal cenário, tivemos de proceder a uma análise mais qualitativa dos resultados estatisticamente significativos, recortando os de maior relevância teórica, cotejando este procedimento com as análises anteriores das entrevistas, e com as análises dos grupos de discussão (oficinas) realizados após a aplicação dos questionários.

Deste modo, nos capítulos que se seguem (Capítulos 5 a 9) são apresentadas as análises deste conjunto quantitativamente maior de resultados, obtidos pelas respostas aos questionários *Falatório Curumim* e *Falatório Jovem*, a que se acrescentaram também as análises das entrevistas e dos grupos de discussão. Esses capítulos são dedicados ao tema da participação social e política dos estudantes. Os capítulos 10 e 11 contem as análises das entrevistas realizadas com os educadores apresentando uma compreensão sobre como pensam a participação dos estudantes, assim como sobre sua própria participação na escola e na sociedade.

Os capítulos 5 a 9 apresentam, cada um, uma sub-temática sobre a questão geral da participação discente. O capítulo 5 discute o vínculo do estudante com a escola e como esse tem a ver com a participação. O capítulo 6 discute como as frustrações e os constrangimentos da vida escolar afetam a experiência de estar na escola, e que reações suscitam nos estudantes: o que fazem e o que deixam de fazer. O capítulo 7 analisa como os estudantes acham que podem valer sua opinião na escola, que direitos eles têm de opinar sobre o que vão aprender e quais são suas expectativas em relação a uma escola que possa atender melhor aos seus desejos. No capítulo 8, discutimos como os estudantes vêem os problemas da sociedade e da cidade em que vivem, quais problemas são mais urgentes e importantes a seu ver, e quais poderiam mobiliza-los em ações públicas de protesto. Finalmente, no capítulo 9, apresenta-se uma análise das opções políticas dos estudantes em relação a quem elegeriam como seus representantes para o legislativo e para o executivo.

CAPÍTULO 5

A experiência de ser estudante hoje:

O vínculo com a escola e a participação discente



A experiência de ser estudante hoje:

O vínculo com a escola e a participação discente

Neste capítulo, procuramos analisar os vínculos que os estudantes estabelecem com a escola hoje. Quando falamos a respeito de *vínculos* estamos pensando em como os alunos se envolvem com a escola, como compreendem as tarefas que são realizadas nela, que relações de troca estabelecem nesse território. Vamos abordar aqui a experiência de ser estudante atualmente, e como essa experiência propicia ações participativas na escola. Afinal, diferentes significados para o mesmo território trazem maneiras diversas de se comportar e de se envolver.

Para analisar o vínculo dos estudantes a partir de sua própria visão, três perguntas foram elaboradas no questionário: uma que versa sobre como se identificam com o espaço escolar; uma sobre os piores momentos vividos na instituição educativa; e, por fim, uma relativa às melhores situações que a escola pode oferecer. Por esses três aspectos, procuramos investigar qual a natureza dos vínculos que os estudantes fazem hoje com a escola, e o que ela, de melhor, e de pior, oferece.

A identificação com a escola através da preparação e da aprendizagem

A experiência de ser estudante, em qualquer época, está intimamente ligada ao lugar que a instituição educativa ocupa na vivência de um indivíduo, e como esse indivíduo considera a função que a escola cumpre. É em relação ao que esperam da instituição escolar que crianças e jovens construirão suas identidades enquanto estudantes, estabelecendo, a partir disso, o tipo de envolvimento e de participação que terão com o cotidiano educativo. Assim, para pensar sobre o vínculo que os estudantes estabelecem com a escola, perguntamos qual seria sua primeira e mais significativa associação ao pensar sobre a escola.

Nesta pergunta do questionário, pedimos que os estudantes respondessem o que teriam a dizer sobre a escola para alguém que quisesse saber mais sobre a instituição. Ora, a escola pode

ter diferentes papéis a cumprir na vida de uma criança ou de um jovem. Papéis que não são fixos, podendo mudar de acordo com o momento histórico, e mais especificamente, com a vivência de cada um dentro da instituição, de acordo com sua idade ou gênero. Assim, formulamos opções de respostas que traduziam diferentes visões acerca da escola. Cada alternativa enfocava um aspecto diferente da instituição escolar: a ênfase em tarefas desgastantes física e mentalmente, caracterizando a escola como um lugar desprazeroso; a identificação positiva dos alunos com os professores, enquanto referências simbólicas importantes; a visão instrumental, prezando pelo benefício de preparação para o futuro; a escola como uma obrigação social sem muito sentido; a escola enquanto lugar de aprendizagem, incluindo tanto o prazer de estudar, como aspectos difíceis ligados a estar na escola. Assim, as opções refletiam sejam aspectos univocamente positivos, sejam univocamente negativos, sejam ambivalentes.

O que mais chamou atenção nas respostas dos estudantes, de forma geral, foi a visão instrumental que estabelecem em relação à instituição escolar. A maioria das crianças (60,3%) acredita que a escola ajuda a ter um bom emprego no futuro, e uma parte significativa dos jovens (45,9%) também compartilha dessa visão (ver Tabelas 12 e 13). Assim, tanto crianças quanto jovens, priorizaram uma forma de identificação com a escola que é pautada na preparação para o futuro, tendo como objetivo final a entrada no mercado de trabalho. No entanto, foram os mais novos que destacaram prioritariamente esse sentido, enquanto que os jovens mostraram também um vínculo significativo com a questão do aprender, já que, entre esses últimos, outros 40,4% escolheram a forma de identificação com a escola sob o viés da aprendizagem.

O sentido da escola ligado à aprendizagem, seja esta prazerosa ou não, foi um aspecto que também ficou muito aparente nas respostas dos estudantes em geral. Uma parcela expressiva das crianças (25%) escolheu falar da escola como espaço de saber e de aprender, mesmo que nem todas as matérias sejam interessantes; e entre os jovens, como foi dito acima, o número de estudantes que escolheu essa opção de resposta também foi significativo. Para os mais velhos, esse resultado ficou, inclusive, bem próximo do sentido instrumental da escola.

Surpreende o fato de que a instrumentalidade da escola seja mais forte para crianças do que para jovens, já que esses últimos estão mais perto de ingressar no mercado de trabalho e, portanto, poderiam estar mais preocupados com esse aspecto. Ficou aparente que a preparação para o futuro se torna significativa desde cedo para as crianças. Os resultados nos levam a supor que esse sentido tende a diminuir com o passar dos anos, se os tomamos como aspectos longitudinais de uma mesma coorte. Supomos que, para as crianças, a escola considerada como meio de se prepararem para o futuro fica muito presente na fala que ouvem dos adultos, como um modo desses últimos justificarem e darem sentido à obrigatoriedade escolar. O esforço e a adesão das crianças às práticas escolares estariam, dessa forma, baseados no discurso que afirma a importância de um diploma para conduzir o estudante rumo a uma vida melhor no futuro.

Nos discursos sociais sobre a escola que destacam sua importância para a vida futura de crianças e jovens, há uma ligação clara entre diplomas – símbolo do término satisfatório de uma série de etapas a serem cumpridas na escola – e maiores possibilidades de empregos: quanto maior a formação educativa, mais se abre o leque de possíveis carreiras, e maiores são os salários. A própria escola mantém o foco voltado para o futuro, para a importância do quê o diploma permitirá aos alunos, como instrumental para o percurso profissional e de participação social. Sendo assim, a instituição escolar ganha um caráter prioritário de preparação, mais do que um sentido ligado ao aqui e agora da aprendizagem.

Supomos que o sentido instrumental pode pesar para as crianças por elas estarem mais submetidas à fala dos adultos e ao discurso social que enfatiza o valor dos estudos para conseguir um lugar no mercado de trabalho e ser alguém. Os jovens, além de estarem menos submetidos ao discurso do adulto, já passaram mais tempo na escola, podendo, inclusive, ressignificar a instituição escolar a partir de sua própria experiência nela.

É interessante examinar os resultados obtidos nesta pergunta de acordo com os diferentes tipos de escola. Crianças, em todos os tipos de escola (municipal, estadual e particular), e os jovens das escolas municipais deram prioridade ao vínculo instrumental (uma maioria de 59,5%

jovens de escolas municipais influenciou fortemente a porcentagem final desse sentido – Tabela 13), enquanto que os jovens de maior idade (das escolas estaduais), e os de escola particular deram maior ênfase ao vínculo pelo viés da aprendizagem. Esses resultados relativos às crianças em todas as instituições e os dos jovens nas instituições municipais reforçam a suposição de que, para os mais novos, a preparação para o futuro parece ser a forma de identificação preponderante, por ainda não conseguirem ressignificar, a partir de sua própria experiência, o discurso social hegemônico que estabelece o valor da escola como propedêutico à inserção futura na sociedade. Para os mais velhos é a própria vivência na escola que, supomos, fará com que ressignifiquem este vínculo, relativizando o valor instrumental, e podendo discernir outros sentidos para sua vivência na instituição escolar. Podemos desconfiar que os mais velhos, percebendo melhor a realidade do mercado de trabalho e suas dificuldades, estariam mais desiludidos quanto ao poder que um diploma possa oferecer. Já o resultado obtido para os jovens de escola particular, que escolheram apontar um vínculo maior com a aprendizagem (54,3%), indica possivelmente a menor preocupação que esses estudantes têm em relação a oportunidades de emprego, tanto por terem reconhecidamente um ensino de maior qualidade, quanto por, geralmente, já estarem em situação de privilégio financeiro.

Diante desses resultados, nos perguntamos: a que participação discente tal visão instrumental da escola poderia promover? São as possibilidades e necessidades futuras que permeiam o vínculo desses alunos com a escola, e conseqüentemente, sua participação escolar estará articulada, predominantemente, para que este objetivo futuro esteja assegurado. Podemos supor que, se o foco está no diploma, o envolvimento dos alunos pode ser apenas *fazer o que se espera deles*: estar na média do desempenho das matérias, ir passando de ano para cumprir as expectativas sem grandes questionamentos sobre aquilo que, no aqui e agora da escola, possa suscitar incômodo ou estranhamento. Com o foco no futuro, passar pela escola torna-se uma necessidade apenas para poder ter mais escolhas quando ela acabar, e não enquanto se está efetivamente na instituição. Há uma ideia por trás disso: *a escola é como é*, e o papel dos

estudantes é passar por isso da maneira como conseguirem, restringindo seus questionamentos àquilo que pensam que deveria constar na pauta escolar necessário à preparação para a profissão e ocupação futuras.

Já em relação aos alunos que responderam pela opção que o vínculo com a escola se dá, principalmente, pela aprendizagem, a participação pode conduzir ao envolvimento dos alunos com o cotidiano escolar, por entenderem que na escola o importante é aprender, mesmo que nem todas as matérias lhes sejam interessantes. Ora, o que aprendem ali serve não só para o futuro no mercado de trabalho, mas também para entender a realidade presente, e, talvez, para descobrir novos interesses que antes nem pensavam em ter. Uma interpretação possível é que a vivência do prazer e do desprazer ligados à aprendizagem representa um sentimento de ambivalência relacionada à escola, em que nem tudo é avaliado como bom. Por isso, a ambivalência pode abrir caminhos de questionamento e de crítica.

Essa visão ambivalente sobre a escola foi um assunto explorado nas oficinas de grupo, realizadas posteriormente à aplicação do questionário com alunos de várias escolas. Apareceram contraposições entre matérias mais tradicionais (as que fazem parte do currículo geral de toda e qualquer instituição educativa, como matemática e português), em geral, consideradas chatas, e matérias alternativas (ligadas às vivências cotidianas extraescolares dos alunos, como educação para a mídia) que os estudantes apontaram como “*mais legais*”; outras aulas, que proporcionavam uma maior movimentação e interação dos alunos, como educação física, também entravam na categoria de matérias legais.

Um dos estudantes chegou a relatar que, no geral, a escola é vista como algo chato, um lugar para onde os estudantes vão “*de saco cheio*”, por serem obrigados a assistir aulas “*monótonas, chatas e tradicionais*”. Segundo os estudantes a escola não seria legal por não lhes proporcionar nada de diferente, como passeios, festas e aulas dinâmicas. Ficou evidente, durante a discussão do assunto, que os estudantes não estavam reclamando de terem aula, pois não negavam a necessidade de tal atividade, mas que gostariam que fossem aulas diferentes das que

costumam ter. Queriam mudanças relativas ao formato do que está sendo oferecido para eles. Algumas vezes, essa mudança parecia se referir à postura do professor – queriam posturas envolvendo menos *brincas*, outras vezes, se referiam ao despreço por aulas nas quais ficavam apenas copiando, escrevendo e resolvendo exercícios.

Durante essas oficinas, o relacionamento com os professores também apareceu como algo decisivo. Os professores parecem ter o poder de transformar algo chato em legal dependendo de como tratam os estudantes e de como passam as matérias. Essa interpretação também se justifica se observarmos os resultados obtidos nesta pergunta do questionário. A opção em que o vínculo com a escola se dá por uma identificação positiva com os professores obteve um baixo índice de escolha. Apenas uma pequena parcela de crianças (8,9%), e de jovens (4,4%), escolheu dizer que adora seus professores. Com esse resultado, ficou aparente que o vínculo com a escola por meio de uma identificação positiva com os professores, enquanto referências simbólicas positivas, não se mostrou significativo, podendo indicar que a qualidade da relação pedagógica está sofrendo reveses que põem em risco a questão do aprender.

Devemos destacar ainda, que, no questionário, uma visão negativa da escola, dos conteúdos ensinados e do trabalho que esses exigem foi pouco escolhida tanto por crianças (4%) quanto por jovens (3,9%). A opção que colocava a instituição como uma obrigação sem sentido também foi pouco escolhida pelos jovens (4,5%). Assim, ressalta-se o fato de que a escola não é vista predominantemente como uma obrigação insuportável, como um espaço totalmente desagradável com deveres massacrantes para o cotidiano, mas, que, antes disso, ela é vista como um espaço importante para o estudante. Afinal, independente de qualquer variável (idade, gênero, tipo de escola), os alunos apontaram a instituição educativa como um lugar de significativa importância – seja com ênfase na preparação para o futuro, seja como ambiente de aprendizagem. E se vimos que os estudantes, ao estarem na escola, consideram que ela representa algo significativo para sua vida, imaginamos que o desejo e a possibilidade de participação estão presentes.

“Os piores momentos” na vivência escolar

Situações difíceis fazem parte do cotidiano de todos. Quando experienciamos algo, é comum que nem tudo aconteça do jeito como gostaríamos, distanciando a realidade de um ideal. A partir de tais situações, podemos repensar o modo como vivemos, e, quem sabe, tentar mudar algo para melhorar. Conhecer as dificuldades, os momentos penosos e sofridos, que os estudantes passam na escola é fundamental para compreender o vínculo que estabelecem com a instituição. Sua opinião acerca das situações que podem causar diversos tipos de dano, injúria, e sofrimento, mostra não apenas as preocupações que têm na escola, mas, intrinsecamente a isso, o que pode lhes ser privado nesse espaço.

Uma pergunta do questionário pedia aos estudantes que apontassem a situação mais difícil que poderiam viver na escola. Nas alternativas de resposta, tentamos abarcar as situações incômodas mais citadas nas entrevistas feitas anteriormente à aplicação do questionário. As opções traziam diferentes agravantes para os alunos, como: passar por uma reprovação, levar broncas injustamente ou serem desrespeitados, serem pegos em comportamentos inadequados (por exemplo, colar na prova), desentender-se com amigos, serem traídos ou zoados, frequentar espaços sujos e feios, ou terem aulas ruins. Em relação ao questionário respondido pelas crianças, foi retirada a opção da traição dos amigos, para simplificar o número de opções de resposta.

No geral, seja para crianças, seja para jovens, em todos os tipos de escola, ou para meninos e meninas, a situação mais difícil na escola seria sofrer uma reprovação. Mesmo tendo tantas outras opções a serem escolhidas, a maioria das crianças (58,8%) e grande parte dos jovens (47,6%) destacaram o medo de serem reprovados (Tabelas 14 e 15). Esse pavor nos leva a pensar sobre a expectativa dos estudantes em relação a seu desempenho e quais as demandas esperadas por parte da instituição em relação à sua posição de aluno: alguém que estuda e que tira boas notas, que passa de ano, que consegue seu diploma no tempo certo. A reprovação aponta para o

oposto do caminho que é aguardado pelas instituições educativas, sendo um desvio no percurso esperado.

A resposta da reprovação dada pelos jovens foi a mais relevante para todos os tipos de escola (municipal – 42,1%; estadual – 42,1%; particular – 57,7%; e federal – 58,1%). Sobre essa pequena diferença de porcentagem entre as instituições, é provável que, sendo as federais e particulares reconhecidas por um ensino de maior qualidade, com avaliações mais difíceis e menores índices de reprovação, o estudante que fica reprovado aí se diferencia mais de seus colegas; além disso, a punição por repetir de ano nessas escolas leva muitas vezes à expulsão dos alunos, e, no caso das particulares, maior despesa para os pais. Também para os mais novos, a questão da reprovação foi a mais escolhida em todos os tipos de escola (63,1% nas municipais; 53,8% nas estaduais; 53,1% nas particulares).

Procuramos entender melhor o que significaria uma reprovação para os estudantes, e isso foi possível através das oficinas realizadas em etapa posterior à aplicação dos questionários, quando essa preocupação também se tornou muito presente nas falas das crianças e dos jovens. A reprovação apareceu como uma opção óbvia a ser escolhida, prontamente indicada como sendo a pior situação que o estudante pode sofrer na escola. No entanto, os alunos a relacionaram a várias questões: a preocupação em conseguir um bom emprego no futuro, pois têm receio de ficar com o currículo manchado e ter problemas por causa disso; a vergonha diante dos colegas, por estarem em um nível abaixo e terem que estudar com estudantes mais novos, algo visto como degradante; e como um atraso na busca por uma obtenção de independência. Apareceu também, o que consideramos digno de nota, a relação da reprovação com a extensão da vida escolar por mais um ano. Isso significa, na visão dos estudantes, passar mais um ano tendo que enfrentar novamente as experiências difíceis do cotidiano escolar, como desrespeito, broncas, espaços sujos. Portanto, a reprovação leva a extensão de uma situação que se quer, logo, terminar.

Ficou muito marcado pelos estudantes, em quase todas as oficinas realizadas, como a reprovação atrapalha a chance de um emprego no futuro. A reprovação distancia a possibilidade

de se inserir no mercado de trabalho e de se conseguir um status que assegure a independência financeira em relação aos pais. Segundo os alunos, com esse atraso, “*se perde um ano da vida para nada*”. Além disso, afirmam que, “*até para ser gari é preciso o segundo grau completo*”, e, em entrevistas de emprego, “*a primeira coisa que perguntam é se já foi reprovado*”.

Na fala dos estudantes, a reprovação seria “*um fantasma*”, “*um bicho de sete cabeças*”, algo que assusta os alunos e causa medo ao longo de sua estadia na escola. A identidade de *bom aluno*, como papel esperado e desejado na escola, fica para sempre inalcançável depois de uma reprovação. Porém, mais do que marcar alguém como sendo um *aluno problema*, a reprovação parece ser a representação de tudo de ruim que pode existir na escola, envolta em sentimentos de culpa, falha, trazendo rupturas tanto no aspecto da aprendizagem quanto no da sociabilidade. Ao falar em reprovação, os estudantes colocaram várias situações desagradáveis em pauta, como o desrespeito dos professores, ser zoados pelos colegas, levar bronca injustamente, dentre outras. Repetir o ano na escola faz com que o estudante precise passar por uma série de circunstâncias indesejadas novamente. Muitas dessas situações foram exatamente aquelas outras opções de resposta listadas nessa pergunta do questionário.

Quando falaram da reprovação relataram uma sensação de vergonha, desespero, mal estar, o que reitera a noção de que ser reprovado é um fracasso individual. Expressões como “*são os alunos mesmos que se reprovam*” eram recorrentes nas oficinas. Quando questionamos o que acontecia quando um estudante que, mesmo se esforçando para passar de ano, acabava repetindo, eles ficaram em silêncio. Apenas timidamente surgiu alguma contraposição a isso: alguns estudantes, ainda considerando que o fato de ser reprovado seja um “*vacilo*” dos alunos, falavam da qualidade do ensino que prejudica o estudante a passar de ano. Um exemplo disso foi uma jovem que tentava, insistentemente, reiterar sua posição dizendo que a reprovação poderia ser causada por aulas ruins; no entanto, sua fala não foi acatada pelo grupo. No geral, os alunos pareceram indicar que a reprovação era consequência de não terem feito um bom trabalho, que poderiam ter tido um maior empenho, ou uma postura mais correta que viabilizaria a aprovação.

Outro aspecto importante observado a partir dos resultados nesta pergunta do questionário foi a atenção por parte dos alunos dada à situação de bronca e de desrespeito. Para 15,3% das crianças, a situação mais difícil seria levar uma bronca injustamente; já para os jovens, a resposta relativa à bronca teve 10,9% de escolhas. Os mais velhos trouxeram, com maior destaque, o viés do desrespeito, com 13% das escolhas. Podemos aproximar as respostas *bronca injusta* e *desrespeito*, mas entendemos que a palavra *desrespeito* é algo mais geral, podendo abarcar uma série de situações cotidianas, mais do que apenas uma bronca. Para os mais novos a *bronca* pode ser uma situação constrangedora mais simples de nomear, pois *desrespeito* é um conceito mais amplo e abstrato, algo que vai além de uma bronca, incluindo falta de consideração, não ser escutado, estudar em condições inadequadas. Desrespeito pode ser algo velado, não dito, mais difícil de nomear, enquanto que levar uma bronca é algo visível para todos.

Nas oficinas com grupos de crianças ou jovens, realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, quando se tratava dessa questão de levar bronca injustamente, os estudantes se remeteram a situações de subordinação vivenciadas por eles, e falaram do desrespeito de alguns professores. Aparentemente, os estudantes não questionam a bronca em si, mas a forma como ela é feita: muitas vezes autoritária, sem que possam questioná-la. Os alunos diziam se sentir impotentes, injustiçados, com raiva por não poderem nem sequer se defender, além de se sentirem envergonhados diante dos colegas. Reclamavam que não podiam fazer nada, pois até quando tentavam fazer críticas eram punidos. Falaram sobre a dificuldade de serem ouvidos na escola, onde os professores sempre estão com a razão e nunca podem estar errados. Um sentimento de revolta acompanhava tais relatos: um estudante chegou a afirmar que tinha vontade de bater na professora quando levava uma bronca por algo que não fez. Outros relataram expressar a raiva frente às situações de injustiça “*zoando o professor por trás*”, sem que ele visse. Na fala deles, “*quando o professor age sem respeito, esquece o direito dos alunos*”.

Essas relações difíceis dentro da escola parecem ser motivo de maior sofrimento para os estudantes do que, por exemplo, uma estrutura física que deixe a desejar. Chamou atenção o fato

de o incômodo com a estrutura física das escolas tenha sido tão pouco escolhido tanto pelas crianças (2%) quanto pelos jovens (2,6%), já que foi algo muito comentado nas entrevistas realizadas em etapas anteriores à aplicação do questionário. Com isso, ficou claro que, diante de tantas outras opções e incômodos, o aspecto da estrutura física e das condições materiais das escolas permaneceu pouco significativo e menos importante, quando considerado conjuntamente com o aspecto das relações sociais na escola. Isso demonstra a importância da qualidade da relação entre estudantes e professores, mesmo diante de problemas, tais como, uma estrutura física deteriorada ou sem tantos recursos. Para os estudantes, o ambiente desejável de aprendizagem estaria baseado mais nas relações sociais que o sustentam do que em recursos materiais.

Com os resultados a essa pergunta, podemos destacar que, por mais que os alunos percebam dificuldades variadas na sua vivência escolar, as ações discentes ficam, em geral, bastante submetidas à necessidade de adequar-se ao papel de *bom aluno* ao fugir de uma reprovação. Neste sentido, posteriormente podemos levantar algumas questões sobre que tipo de participação discente se configura balizada por tal demanda.

O prazer de estar na escola: aprender em convivência

A experiência de ser estudante, o vínculo e o envolvimento com a escola também passam pelo prazer que os alunos sentem em estar nesse lugar, e em como aproveitam este espaço. Além de situações difíceis, o cotidiano escolar é composto por diversos momentos interessantes: criação de amizades, troca de informações com orientadores, prática de atividades esportivas, aprendizagem de coisas novas... São esses aspectos que podem indicar uma identificação positiva dos estudantes com o espaço escolar.

Uma pergunta do questionário solicitava aos estudantes que marcassem o que mais gostam de fazer na escola. Entre as opções de resposta, os estudantes podiam considerar: a socialização e o diálogo com os pares, a possibilidade de entrar em contato com novas formas de

compreender o mundo através da aprendizagem, encontros e relacionamentos amorosos, diversão com amigos zoando ou realizando tarefas em grupos, a prática de esportes, estar junto de pessoas da mesma idade, ou ter oportunidade de aprendizagens alternativas (música, capoeira, teatro etc.). Para as crianças, as opções *Conversar com meus amigos*, *Zoar com os colegas* ou *Estar junto do pessoal da minha idade* foram resumidas em *Ficar com os amigos*, que traz a ideia de sociabilidade em primeiro lugar, sem tanta diferenciação, para simplificar as opções de resposta para esta faixa de idade. *Paquerar* não foi utilizada na versão do questionário para as crianças por não fazer parte significativa da realidade das crianças tal como o é para os jovens.

Percebemos que tanto a aprendizagem quanto a sociabilidade se mostraram como experiências valorizadas propiciadas pela instituição escolar. Dentre as preferências em relação ao que os estudantes gostam na escola, as opções que mais se destacaram diziam respeito à aprendizagem e à convivência com amigos. Entretanto, alguns aspectos ficaram diferenciados nas respostas das crianças e dos jovens. Os estudantes mais velhos destacaram as opções de conversar com os amigos (24,9%) e de aprender coisas novas (24,5%), ficando quase empatadas como as preferências mais significativas em relação ao que gostam de fazer na escola. Já as crianças, além de escolherem as opções da aprendizagem (24%) e de estar com os amigos (21,5%), demonstraram preferência significativa para a opção de resposta referente à prática de esportes (24,9%) (Tabelas 16 e 17).

Essa opção pela prática de esportes não teve tanta importância para os jovens. Supomos que, principalmente para as crianças, essas atividades não estão separadas do aspecto da sociabilidade e da brincadeira, pois costumam ser vistas mais como jogos e forma de diversão com os amigos do que como exercícios físicos propriamente ditos. Outro ponto importante pode ser percebido quando levamos em conta o gênero das crianças que escolheram esportes: a resposta foi muito significativa para o gênero masculino, sendo que 40,7% dos meninos elegeram a opção das atividades esportivas, enquanto que apenas 10,9% das meninas fizeram a mesma

escolha. Elas preferiram as opções relativas a aprender coisas novas (27,6%) e a convivência com amigos (27,6%) (Tabela 18).

É possível perceber ainda algumas diferenças entre as opções de repostas de acordo com os diversos tipos de escola: enquanto os estudantes das escolas públicas (municipais, estaduais e federais) colocam a questão da aprendizagem acima das amizades, nas instituições particulares a sociabilidade é a preferência. Refletindo sobre essa diferença, supomos que os alunos das instituições educativas pagas (que geralmente pertencem às classes mais favorecidas sócio-economicamente) ficam mais circunscritos ao espaço escolar para fazer amizades, pois andam menos nas ruas, fazem menos amigos de bairro, tendo a escola como lugar privilegiado para conviver com seus pares. Além disso, têm maiores oportunidades de aprender coisas novas também fora da escola (em viagens, outros cursos, em experiências culturais pagas). Em relação aos estudantes que frequentam as instituições educativas públicas, supomos que priorizem a escola como lugar de aprender coisas novas, já que geralmente não podem pagar por isso em outros locais. A aprendizagem na escola é valorizada principalmente para alunos de escola pública, por terem isso como o caminho oportuno, às vezes único, de crescimento social.

Queremos destacar o fato de que a sociabilidade apareceu como um aspecto da experiência escolar significativamente valorizada pelos estudantes, mesmo que isso não seja a prioridade de muitas instituições de ensino, mais preocupadas com a transmissão de saberes, a ordem, a concentração e a aprendizagem. Foi também interessante ver como crianças e jovens reconhecem o papel da escola como lugar de aprendizagem e como dão valor a isso. Ficou distante a ideia de que as crianças e os jovens não gostam de aprender. A escola tem coisas boas ligadas à aprendizagem, e os estudantes se dão conta disso. Os dois aspectos – convivência e aprendizagem – ficaram pareados nas respostas dos alunos, e isso nos faz pensar como a sociabilidade não está separada do prazer em aprender. Aprendizagem e convivência são duas faces de uma mesma moeda na instituição escolar, e é importante pensar como os dois aspectos

devem ser complementares. Dificuldades e impasses da convivência podem propiciar reflexões sobre a realidade e sobre a sociedade em que vivemos.

Discussão dos resultados

Diante dos resultados, verificamos que os estudantes mostraram duas percepções predominantes da instituição escolar: uma mais instrumental, relativa à importância da aprendizagem para o futuro profissional; e uma demonstrando o prazer de estar na escola – pela sociabilidade e pelo prazer em aprender –, que se referem a experiências que dão sentido para o dia a dia escolar. Se, por um lado, com a instrumentalidade percebemos uma visão da escola como lugar apenas de passagem, necessário para o futuro profissional; por outro lado, percebemos também vínculos que propiciam um envolvimento mais profundo com a experiência escolar, ampliando as possibilidades de participação e envolvimento discente.

A instrumentalidade escolar, tão presente nas respostas dos estudantes (60,3% das crianças e 45,9% dos jovens), pode ser relacionada a um discurso social que entende a educação como chance de ascensão social, através de uma supostamente justa competição meritocrática individual. Historicamente, a massificação e a obrigatoriedade escolar se construíram como uma tentativa de diminuição das desigualdades sociais, pois tal prerrogativa traria oportunidades iguais para todos os cidadãos adquirirem conhecimentos e se capacitarem para o mercado de trabalho, independentemente de sua herança ou condição social. A educação escolar trouxe a promessa de romper com uma ordem social instituída por privilégios de nascimento, possibilitando que cada indivíduo, a partir de seu esforço próprio, pudesse escolher e construir seu lugar na sociedade. Para Dubet (2008), a meritocracia nas escolas funciona como forma de afirmação dessa igualdade de oportunidade, na tentativa de eliminar diferenças sociais advindas de um nascimento, já que cada um seria responsável por suas conquistas escolares, e teria chance de atingir níveis de excelência por meio de seu próprio esforço. O problema é que, na opinião do

autor, a igualdade de oportunidades, assim colocada, pode ser uma crueldade para aqueles que não conseguem se adaptar às expectativas e regras escolares.

Segundo Bourdieu (1998), se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato. Isso porque, mesmo nas sociedades onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilegiados, ou seja, mantém esses em certas posições sociais, mais do que proporciona uma transmissão aberta dos privilégios. Em outras palavras, a escola não cumpre uma de suas promessas que é de promover uma maior igualdade social.

No meio escolar, existe uma idade considerada normal para se estar em uma série específica, impedindo alunos atrasados de resgatar um possível fracasso. Os atrasados ficam marcados em seus boletins. Os alunos seriam iguais na liberdade que têm de escolher se esforçar ou não, e o fracassado é responsabilizado por seu fracasso, “pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos” (Dubet, 2008, p. 40). Assim, a competição escolar distingue os indivíduos através do mérito, separando os melhores dos piores, mas não se preocupa com o que acontece com os mais fracos, com os que não conseguem atingir um ideal esperado. O mérito escolar torna-se então um valor moral, e um trabalho nulo na escola significaria uma pessoa nula socialmente.

Dolto (1998) afirma que cada sujeito tem uma maneira pessoal de reagir à situação escolar. Porém, o que prevalece nas instituições educacionais são normas estáticas, a meritocracia e ideais de comportamento. A escolarização é baseada em um nível comum de inteligência e de produtividade. Assim, as crianças que não se adaptam são estigmatizadas, podendo perder a confiança em si e o crédito dos pais em relação ao seu futuro. O desempenho escolar transforma-se no único critério de valor na infância. O fracasso escolar torna-se um fracasso social, trazendo angústia por causar um ferimento narcísico na criança e nos pais.

O aspecto da reprovação, que em nossa pesquisa apareceu como situação mais preocupante a ser vivida na escola pelos estudantes, pode, de certa forma, ser relacionado a essa questão da instrumentalidade. Ser *bom aluno* significa contentar-se com as oportunidades oferecidas pelo meio educativo, e tirar o melhor proveito delas individualmente. Não se pensa que a reprovação pode ser fruto do funcionamento atual do processo educativo, pautado na meritocracia e na competição; ou que, enquanto a padronização escolar for rígida no sentido de criar apenas um caminho de sucesso – regida por uma concepção idealizada de *bom aluno* –, aqueles que não se adaptarem em relação a isso, sofrerão as conseqüências, e sentirão como sua, a responsabilidade de não alcançarem o que deles é esperado.

É interessante perceber que a situação mais difícil na escola é algo que diz respeito ao desempenho individual, algo que atrapalha os projetos pessoais de cada estudante para o futuro. O vínculo com a escola, a razão primeira de se estar nela e estudar, é alcançar um objetivo de formação individual e que, em geral, é apontado como responsabilidade de cada um. Logo, na maioria dos casos, a reprovação é vista como uma incapacidade pessoal de alcançar os objetivos propostos, e a ação possível para sair disso é individual, pelo esforço e mérito próprios.

Se os alunos se colocam como culpados pela falha naquilo que consideram mais fundamental na escola – a busca por uma colocação no mercado de trabalho – pode-se imaginar que sua participação na escola, que precisa estar apoiada na responsabilização e autoconfiança dos mesmos, fica prejudicada. Essa autoconfiança parece ser aquilo que Dolto (1998) coloca como condição para o bem-estar e socialização do aluno ao dizer que “muitas crianças se autorregularizariam em sociedade se não sentissem o opróbrio punitivo, contágio de angústia ou ávida curiosidade mórbida por parte do professor ou dos colegas” (p. 262). Ver-se como um membro ativo no quadro daqueles que podem transformar o espaço escolar pode ser impedido por uma lógica de culpabilização e inadequação do aluno.

Segundo Dubet (2008), a verdadeira equidade de um sistema escolar passaria por uma preocupação com os *vencidos*, devendo haver um bem escolar comum a todos, independente do

êxito de cada um. A escola deveria oferecer uma cultura comum independente da seleção meritocrática, garantindo conhecimentos e competências mínimas a todos. Uma cultura comum diria o que deve saber e saber-fazer um cidadão. São definições políticas e morais que ultrapassam o pedagógico. A igualdade deveria ampliar a capacidade de exercer a liberdade, e não fechar caminhos diversos em comparação a um ideal. Seria preciso definir o quê todos têm direito, e ressaltar que se pode ir mais longe do que isso. Para Dolto (1998) o educador deveria ter um papel de promover a elaboração de ideias pelos estudantes, tendo uma postura atenta, autorizadora, presente e permitindo trocas. Os estudantes deveriam ser igualmente escutados. Dessa forma, seria criado um ambiente de convite à cultura e à sociedade. A tolerância com o diferente traria o direito de existir de cada um.

Supomos que o vínculo dos estudantes com a escola baseado em uma instrumentalidade pura, e também relacionado com a visível preocupação em não ser reprovado, pode indicar certos caminhos de participação e de envolvimento dos alunos com o cotidiano escolar. Para conseguir o esperado diploma e no tempo certo, é bem clara a postura necessária para os alunos: estar presente e prestar atenção nas aulas, estudar, evitar conversas, tirar notas boas, seguir o currículo e as normas escolares adequadamente – aqui, participar é ser um *bom aluno* (Vasconcelos, 2008). A cartilha do *aluno ideal* é bem definida no cotidiano escolar. Mas ser um bom aluno e querer ter um resultado satisfatório nas avaliações escolares poderia limitar outras formas de participação e de ação estudantil?

Se o objetivo da aprendizagem está voltado apenas para o seu resultado final, podemos supor que os estudantes podem escolher se submeter ao que foi decidido sobre como devem percorrer esse caminho sem maiores questionamentos, como algo mais simples a ser feito. O envolvimento necessário é aquele no sentido de alcançar bons resultados nos boletins, com foco nas notas, nas respostas certas e esperadas. Para ser esse *bom aluno*, basta fazer a sua parte individualmente, pensar apenas em como sobreviver individualmente aos desafios do processo escolar. Basta se envolver, sem ir contra o que é esperado – seguir a *cartilha* – como uma

maneira de estar na média, de não ter problemas, de não criar questões que possam dificultar chegar ao objetivo futuro. Estar na escola visando apenas o futuro parece indicar, portanto, um comportamento de estar *passivamente esperando* por algo, e desempenhar conforme o esperado.

Podemos considerar ainda que; mesmo sabendo que a participação dos bons alunos na escola é algo existente, e até incentivado pelos educadores, como lideranças positivas a influenciar o restante dos colegas; talvez o sentido da participação escolar sob essa perspectiva passe mais por uma *obediência* no caminho traçado por adultos, seguindo uma hierarquia geracional específica, na qual os mais novos escutam e se preparam. Os mais velhos decidem o que é importante, ocupando o lugar de decidir e de agir. Haveria, portanto, certa ilegitimidade nas ações participativas dos estudantes que não se encaixam no perfil esperado. O papel cabível aos alunos parece se reduzir a tirar notas boas, e provar que merecem um diploma, deixando as decisões sobre como deve ser o processo educativo a cargo dos adultos, teoricamente já preparados para isso. Posteriormente, já capacitados, os alunos poderão escolher sua carreira e ter um papel mais ativo na sociedade.

Baseado em estudos empíricos, Lopes (1996) afirma que a escola como instrumentalidade afasta os alunos de outros sentidos e atividades que poderiam potencializar. O autor faz uma ligação intrínseca entre a obrigatoriedade escolar e o discurso da instrumentalidade. A falta de envolvimento dos alunos em atividades culturais comuns a todos na escola estaria ligada a isso, pois haveria pouco interesse pelo que não demonstra um sentido prático e instrumental. E esse sentido predominante de obrigação, gerador de desinteresse, prolongar-se-ia inclusive para atividades que supostamente agradariam os jovens.

O estudo de Lopes (1996) fala da recusa da escola enquanto obrigação sem sentido. Mais do que um desinteresse, o autor fala em *recusa da escola* por causa da alta preferência dos alunos pelos tempos livres de aula, e por optarem regressar as suas casas em vez de ficarem na escola. Segundo esse autor, as críticas dos alunos ao ensino iam desde considerarem o caráter puramente instrumental apresentado pelas instituições, afirmando que o conhecimento não é um fim em si

mesmo, mas apenas uma ferramenta para conseguir o diploma, até o seu contrário, quando apontam a falta de sentido pragmático de muitas disciplinas. De uma forma ou de outra, a escola perde o sentido de bem comum para esses estudantes, que passam a apresentar uma resistência ao ambiente escolar, um desinvestimento nas práticas culturais estudantis.

Divergimos, até certo ponto, da opinião de Lopes (1996) em relação à perda de sentido da escola, tanto quando entendida pela obrigatoriedade quanto pela instrumentalidade. A nosso ver, uma diferença pode ser observada entre aqueles poucos estudantes que, em nosso questionário, disseram sentir a escola como uma obrigação que detestam (4,5% das crianças e 4,6% dos jovens), ou que os cansa com tantos trabalhos, tarefas e provas (4,0% dos jovens), e os que optaram por falar de um sentido instrumental. Afinal, se a instituição não passa de obrigação e desgaste, se idealmente não garante um mínimo bem comum, pode passar a ser vista como pura imposição; já para os que esperam e dão importância ao diploma, a escola ganha, sim, um sentido.

O que atentamos aqui é que se tanto a instrumentalidade como a obrigatoriedade prevalecem como sentidos únicos das instituições educativas, isto faz com que se perca o sentido *coletivo* de participação estudantil, que entenderia a escola com o papel de promover um bem cultural comum a todos. Com a instrumentalidade permanece, pelo menos, o sentido de uma participação *individual* – a do *bom aluno* que tenta conseguir seu diploma. Já pela visão da escola apenas como uma obrigação sem sentido, nem essa participação individual se sustenta.

Supomos que, com essa última visão, totalmente negativizada da escola, não há sentido dos estudantes se envolverem nem minimamente com o ambiente escolar, ou talvez haja uma maior atitude de recusa e desaprovação. Diante de tal vínculo negativo poderia haver um sentimento maior de opressão, de falta de escolha e de decisão por parte dos estudantes, por não terem voz nenhuma, potencializando talvez um sentimento de revolta. O envolvimento com a escola seria anulado, ou totalmente negativizado, por sentirem a instituição quase como algo violento sobre suas pessoas. Talvez, como diria Dubet (1998), esse seria o caso de uma

subjetivação contra a escola. Na medida em que o aluno percebe uma violência, ainda que simbólica, contra si, se subjetiva de forma a voltar-se contra a escola e produzir comportamentos indesejáveis. Entretanto, verificamos que a maioria dos estudantes consegue ver algo de importante na escola e na aprendizagem, mesmo que seja apenas para o futuro, e isso deixa aberta a possibilidade de se envolverem no processo, nem que seja individualmente.

De acordo com os resultados da nossa pesquisa, ficaram presentes nas respostas dos estudantes outras percepções do ambiente escolar, para além do aspecto utilitarista ou do obrigatório. Opções que apontaram para o vínculo com a aprendizagem, tanto como algo importante em si, quanto como algo prazeroso na experiência escolar. O aspecto da sociabilidade também se mostrou relevante. Queremos falar desses dois aspectos – prazer em aprender e convivência – conjuntamente, por entender que esses temas se complementam ao tentarmos pensar possibilidades de participação dos estudantes na escola.

Parte dos estudantes (25% das crianças e 40,4% dos jovens) escolheu caracterizar a escola por seu papel em relação ao aprender, sejam as matérias consideradas prazerosas ou não, demonstrando talvez que a aprendizagem supera um sentido apenas instrumental (ainda que este não se perca necessariamente), servindo para potencializar diferentes interesses para suas vidas cotidianas. A questão do bem cultural comum parece ser levada em conta por esses estudantes. A escola pode ser reconhecida então, em sua função de organizar e de repassar informações culturais relevantes, mesmo que nem tudo seja do interesse individual de cada um.

Em nossos resultados, o prazer em aprender também foi visto como estando próximo percentualmente do apreço pela convivência social. Para Lopes (1996), a questão da convivência é entendida como um *capital* importante nas escolas: além do *capital escolar*, relativo aos conteúdos curriculares, o autor fala da presença do *capital de sociabilidade*. Em seus estudos, a sociabilidade é citada pelos estudantes como uma função que a escola consegue cumprir bem. Vários de seus resultados demonstraram a importância da convivialidade na escola:

Os valores expressivos associados à frequência escolar suplantam os valores instrumentais. De facto, 45,8% das respostas dos inquiridos indicam uma valorização de

factores intrínsecos à vivência escolar (...). Por outro lado, as atitudes marcadamente instrumentais (preparação para a vida activa; arranjar um bom emprego) captam cerca de 31,4% das respostas (Lopes, 1996, p. 132).

Era mais importante, no discurso dos alunos, fazer parte do grupo do que ser bom aluno e não ter amigos, por exemplo. Assim, o credenciamento positivo dos estudantes na escola passaria pelo grupo de amigos (*capital de sociabilidade*) mais do que por notas boas (*capital escolar*). No entanto, o autor se questiona sobre a sociabilidade estudantil, tentando analisá-la mais profundamente, afirmando que quando saímos da superficialidade, o que vemos é uma ética convivencial fraca. Afinal, se pergunta, que convivência é essa que a escola possibilita?

Como pode socializar, numa óptica convivial, uma escola onde grande parte dos alunos está apenas o tempo estritamente necessário, desinvestindo nos espaços e sofrendo o peso dos seus constrangimentos, dissociando a vivência escolar de qualquer forma de produção cultural organizada, sentido as aulas como obrigação, desejando o regresso a casa (...), a possibilidade de se dirigir ao café mais próximo, o 'salto' para a rua, ou, pura e simplesmente ficar em casa? (Lopes, 1996, p. 131).

Lopes (1996) critica visões otimistas e românticas da sociabilidade estudantil que demonstram otimismo demais na capacidade democratizadora do convívio entre os alunos. O convívio na escola é forçado pela necessidade de estar lá. Há uma diferença entre o convívio de *colegas* que estão em um mesmo lugar por obrigação, e um convívio aprofundado de *amigos*, que realmente potencialize reflexões conjuntas e não superficiais sobre o mundo. Sobre o convívio escolar, o autor considera que o grupo de colegas é formado mais pelas semelhanças do que por diferenças, com laços sociais fracos, mantidos pela obrigação de permanecer em um mesmo espaço. “Encontramo-nos, assim, em condições de afirmar que as relações de convivialidade em cenário escolar têm pouco de intenso e muito de rotineiro e que os jovens estudantes procurarão necessariamente algures o que na escola não encontram” (p. 140). É apontada uma falha na função socializadora da escola, que apresentaria um potencial emancipador mal aproveitado.

Certamente é necessário pensar sobre os vínculos construídos dentro da instituição escolar, já que a convivência durante o percurso educacional é peculiar por ser obrigatória e sem muitas escolhas, pois os alunos não definem nem a turma a que vão pertencer. No entanto, em nossa opinião, não é por ser uma convivência pautada na obrigatoriedade que se criarão vínculos

sociais mais fracos dentro das instituições escolares. É esse convívio que estabelece alguns dos relacionamentos mais duradouros na vida dos indivíduos. Amizades que se constroem ali podem se sustentar ao longo dos anos. A sociabilidade escolar força um encontro face a face com alteridades diversas, ensinando também como lidar com o outro em uma relação social, e incidentes sociais na instituição podem trazer reflexões importantes sobre o cotidiano.

Devemos considerar como os relacionamentos sociais nas escolas podem sair de uma superficialidade reflexiva. Ora, conviver com pessoas da mesma idade não significa construir maiores possibilidades de ação social, ou pensar na participação que podemos ter na sociedade. Sabemos que a convivência é o princípio dessas possibilidades, por promover o encontro; entretanto, mais do que apenas estar junto no mesmo espaço físico, deve haver uma complementação da convivência pelo interesse na reflexão sobre o mundo e sobre a sociedade. Nesse sentido, a escola poderia usar os relacionamentos no intuito de aprofundar reflexões, pois dificuldades intrínsecas a eles geram assuntos a serem discutidos. A nosso ver, é esse o papel diferencial que deve cumprir a aprendizagem em conjunto com a sociabilidade: potencializando reflexões críticas e aprofundadas na convivência dos alunos, desenvolvendo abstrações sobre outras realidades e novas possibilidades.

Gostar de aprender coisas novas demonstra que os alunos podem se mobilizar no sentido de conhecer mais o mundo e de poder agir sobre ele. Para poder participar da sociedade, para ser cidadão, é preciso ter essas informações, refletir sobre elas, aprofundar saberes. A escola surge então como lugar de reflexão, de aprofundamento, de construção, logo, como possibilidade de participação dos alunos, para darem novos sentidos ao que aprendem. A escola não é apenas obrigação, ou imposição de adultos, mas também um espaço de exercer a curiosidade, de aprofundar assuntos, de adquirir saberes, de ter prazer em conhecer.

Consideramos que o espaço escolar pode ser apropriado e modificado pelos estudantes de diferentes maneiras, a partir de como percebem a instituição e a si mesmos dentro dela. Além disso, outras experiências, anteriores e externas, também são projetadas na experiência escolar.

Para Dubet (1998), a proximidade entre cultura escolar e culturas sociais é o que favoreceria a construção de uma integração subjetiva no mundo escolar. A questão problemática estaria na distância entre o papel social de aluno e os sentimentos e a personalidade do indivíduo. O autor considera que, atualmente, a experiência individual vem ganhando força sobre o papel social, e isso estaria enfraquecendo a instituição escolar.

A liberdade para construir sentidos próprios para as experiências, sem um embasamento institucional, no contemporâneo, faz com que se dê predominância para a experimentação, e não para os papéis sociais dentro da escola. Dubet (1998) afirma que a relação pedagógica torna-se cada vez mais íntima, pois educadores precisam motivar os estudantes através de suas próprias vivências, para darem sentido ao que ensinam, já que não existem mais acordos sociais e institucionais que assegurem seu papel de autoridade. “Estes perigos são o preço da autenticidade e da autonomia que são os princípios cardeais da modernidade cultural e da democracia” (Dubet, 1998, p. 33).

Esse enfraquecimento da institucionalidade e das autoridades é algo característico de nossa cultura contemporânea. Segundo Calligaris (1994), no processo de educação há uma relação entre deveres e promessas. O dever sinaliza uma dívida com uma figura de autoridade, que sustenta certos traços idealizados; a promessa traz a possibilidade de um dia esses traços desejados serem adquiridos. No entanto, em nossa cultura houve certa inversão de valores por meio de um discurso paradoxal no qual as promessas passaram a anular os deveres: em vez de *estude para ficar mais sábio como seu mestre*, surge um *estude para não trabalhar tanto como seu professor*. Assim as promessas atuais dizem respeito não a um adiamento, mas a uma conquista imediata de prazer e felicidade, e de ser um adulto livre de qualquer dívida ou obrigação. A partir disso, Calligaris (1994) nos dá um conselho político:

Se em nossa cultura o valor está no gozo prometido, então a autoridade pedagógica deve ser sustentada segundo as regras do jogo. Se os signos aparentes do bem-estar, do sucesso material, ou seja, do gozo realizado, são para nós os índices do valor social, pouco importa que a escola seja bonita, ofereça ventiladores e computadores. Importa muito mais que os professores, em quem se espera que as crianças acreditem, não sejam a imagem social da privação (p. 30).

Além do relacionamento social entre os estudantes, que deveria ser complementar ao processo de aprendizagem, devemos pensar então na identificação problemática dos alunos com os educadores atualmente. Em nossos resultados, vimos que a vinculação com a escola por meio de uma identificação positiva com os mestres não se sustenta de modo significativo. Além disso, ficou claro o quanto as relações dentro da escola pareceram ser mais importantes do que os recursos materiais (ou a falta deles). Também vimos como broncas injustas e desrespeito por parte dos educadores foram apontadas como situações difíceis a serem vivenciadas dentro da escola. A relação pedagógica passa, então, por dificuldades que afetam não só a aprendizagem, mas o envolvimento dos estudantes com o meio escolar.

CAPÍTULO 6

Enfrentando os constrangimentos na vida escolar:

É possível a participação em contextos de hierarquia?



Enfrentando os constrangimentos na vida escolar:

É possível a participação em contextos de hierarquia?

As atividades relacionadas ao dia a dia escolar fazem parte da vida de crianças e jovens. Sair de casa e ir para a escola, assistir às aulas, encontrar os amigos, se relacionar com figuras de autoridade fora do contexto familiar, como professores, coordenadores e diretores, brincar e se divertir, são experiências que a maioria de crianças e jovens das grandes cidades tem, todos os dias. Atréadas a essas experiências, estão presentes também as situações difíceis vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar. São situações de incômodo e de não reconhecimento que circunscrevem o lugar dos alunos como sendo de subordinação, marcando, assim, o modo como experienciam a vida escolar. Todas essas vivências produzem, é certo, sentimentos e opiniões entre os estudantes, que têm suas próprias ideias sobre o espaço que é a eles oferecido na escola, sobre a maneira como são tratados pelos mais velhos, e sobre as situações que acontecem nesse dia a dia nas quais eles se sentem prejudicados. Neste capítulo, procuramos discutir alguns resultados de nossa pesquisa, buscando compreender como crianças e jovens vivenciam os constrangimentos e frustrações da vida escolar; se, e, como, esses constrangimentos levam a algum tipo de reação ou ação; e quais são as possibilidades de ação desencadeadas por situações de injustiça e desrespeito para com o aluno. Ainda que a posição subordinada do aluno o coloque com menos poder de negociação frente a tais situações, queremos compreender como o aluno lida com essas situações, e se há espaço para mudanças em um contexto marcado pelas relações hierárquicas.

Para tanto, analisamos três perguntas do questionário que, conjuntamente, buscavam investigar como os estudantes se colocam frente a constrangimentos, injustiças e situações de desrespeito na escola, e, em função disso, quais são as dificuldades apontadas por eles para participar mais ativamente da vida escolar.

Reação às injustiças cometidas pelos adultos: o que fazer?

Com o objetivo de investigar como os estudantes reagem (ou não reagem) frente a certos constrangimentos que podem vir a sofrer no cotidiano escolar, formulamos a pergunta que retratava uma situação na qual os alunos possivelmente se sentiriam constrangidos, tendo seus direitos desrespeitados. As situações exploradas nos questionários foram pensadas a partir das entrevistas prévias com estudantes, nas quais foi possível colher um espectro de situações vividas como incômodas e injustas, assim como se pôde registrar como costumavam reagir diante de tais situações. Entre esses incômodos, encontramos falas a respeito da infraestrutura precária da escola, que gera nos alunos um sentimento de desconsideração; sobre as regras às quais precisam se submeter sem maiores discussões; sobre a falta de diálogo; sobre o tratamento recebido pelos educadores, que nem sempre é visto pelos alunos como o mais adequado; e sobre o comportamento dos próprios colegas na escola, como desordens e gritos. Ainda nas entrevistas, os estudantes também relataram as ações frente a tais incômodos, como o encaminhamento de queixas para a direção, a necessidade de mudança do comportamento dos colegas e sua conscientização, e até sobre o desejo de não fazer nada a respeito do que os incomoda.

O que nos chamou mais a atenção, ao longo das entrevistas com as crianças realizadas antes da aplicação dos questionários, foram as situações em que elas se sentiam desrespeitadas na escola, quando, por exemplo, eram obrigadas a se calar diante dos professores, ou quando levavam broncas por algum incidente sem poder se defender. Já em relação aos jovens, o que nos chamou a atenção foram os inúmeros relatos de situações de preconceito no trajeto de ida e volta da escola (especialmente nos transportes coletivos), situação que é comum no dia a dia de muitos estudantes do Rio de Janeiro. Muitos disseram se sentir discriminados por serem estudantes de escolas públicas, condição marcada pelo uso do uniforme da escola, ou, ainda, por serem jovens, sendo alvo de preconceito por parte dos adultos que consideram que eles fazem bagunça, falam alto, perturbam o silêncio nos meios de transporte. No caso dos alunos de escola pública, que têm

direito por lei à gratuidade nos meios de transporte, essa discriminação se intensifica, já que para muitas pessoas os estudantes teriam *menos* direito ao transporte por não pagarem passagem.

A maneira como os estudantes se sentem e agem diante de situações de constrangimento se relaciona a poder (ou não) fazer da escola um lugar em que as dificuldades da convivência podem ser expressas, discutidas e negociadas. Participar da escola seria, então, poder colocar em questão aquilo que nas interações sociais pode ser causa de sofrimento. Certamente, não se trata de algo simples, do ponto de vista dos estudantes, principalmente porque estão colocados em uma posição em que se espera que acatem as ordens e normas dos adultos sem questionamento. No entanto, é nas situações em que os estudantes se sentem desrespeitados ou oprimidos que podem surgir reações, e essas podem ser bem diferentes, como, por exemplo, não reagir explicitamente, reclamar com alguém da injustiça sofrida, ou coletivizar o sofrimento com o grupo de pares. Portanto, a maneira como crianças e jovens lidam com situações que envolvem abuso de poder, preconceito e desrespeito articula-se aos processos que podem desencadear práticas e ações de participação na escola.

Dessa forma, os questionários continham uma pergunta sobre o que os jovens achavam que deveriam fazer se eles fossem discriminados no ônibus por estarem usando o uniforme da escola. Para as crianças, a pergunta formulada dizia respeito a uma situação dentro da escola, e queria saber o que o aluno faria se fosse desrespeitado por alguém mais velho. Em seguida, eram colocadas as opções de resposta, que iam de reações mais imediatas e emocionais até aquela em que a reação passava pela mobilização de outros estudantes para reclamar do acontecido; havia, também, a opção da não reação ou não mobilização (quando o aluno opta por não fazer nada porque não adianta). Com essas opções, procuramos dar conta de um espectro diversificado de possibilidades, considerando que se tratava de situações que podem ocorrer com diferentes estudantes e provocar diferentes atitudes e comportamentos.

Crianças e jovens responderam de maneiras diferentes a essa pergunta. Enquanto que para os jovens a opção de não fazer nada, pois não adianta, foi a mais escolhida (27,3%, Tabela 20),

para as crianças a resposta mais assinalada se referia à reclamação direta com a direção (37,6%, Tabela 19). A análise dessa diferença deve levar em consideração as situações colocadas nos dois questionários. Para os jovens, tratava-se de uma situação fora da escola, trazendo personagens que estão presentes em seus trajetos pela cidade, a partir da rotina escolar. Para as crianças, a situação retratada estava inscrita dentro do dia a dia da escola.

As crianças parecem reagir efetivamente quando colocadas em uma situação de constrangimento. Elas dão encaminhamento para situações em que se vêem injustiçadas, tal como colocado na questão. Como podemos ver na Tabela 19, isso pode ser observado pelas três opções mais escolhidas por elas – reclamar com a direção (37,6%), responder do mesmo modo (25,0%) e contar aos pais o que aconteceu (22,9%). Afirmamos isso inclusive porque a opção em que a criança experimenta a raiva, mas não faz nada, foi uma das menos assinaladas por elas, diferente dos jovens, em que a opção de inação foi a mais escolhida.

Entre os jovens, a resposta mais escolhida se referia a não fazer nada por não acreditarem nos efeitos da ação (27,3%, Tabela 20). Contudo, mesmo que esta opção tenha ficado em primeiro lugar, concluir pela apatia dos jovens em uma situação de desrespeito e de humilhação não se justifica, a nosso ver. Assim como para as crianças, a maioria dos jovens deu respostas que apontam para outras formas de mobilização frente aos constrangimentos sofridos que não a inércia. Apesar da opção de não fazer nada ter sido a mais marcada em relação às demais, os jovens também escolheram de forma significativa a opção de mobilização sobre seus direitos (25,9%), a reclamação com a direção (13,4%) e a descarga emocional, representada pela opção de chutar o ônibus e xingar o motorista (13,6%), como pode ser observado na Tabela 20. É interessante notar que a escolha dos alunos pela resposta de mobilização entre eles por seus direitos, que configura o oposto à reação de inação, dado seu caráter ativo e reivindicatório, obteve percentual bem próximo da opção de não fazer nada.

Entre as crianças, a opção de poder compartilhar com um colega uma situação de constrangimento foi a menos marcada (2,5%, Tabela 19). Este resultado parece apontar para o

fato de que, para os alunos mais novos, compartilhar certas experiências com seu pares não é tomada como o primeiro recurso para lidar com algum constrangimento sofrido. Supomos, com isso, que a maioria das crianças não acredita que contar para um colega da sua idade pode resolver ou dar um encaminhamento para o problema; ou mesmo, que compartilhar com outro colega uma situação de desrespeito pode ser vergonhoso ou constrangedor, já que muitas vezes o aluno que foi desrespeitado por um adulto também é, por isso, alvo de gozação dos colegas da mesma idade. Seja como for, nessa pergunta fica evidente a opção das crianças pelo recurso à instância máxima na hierarquia na escola, a direção – possivelmente por essa representar quem pode, efetivamente, resolver o problema dada a posição de poder que ocupa.

Entre os jovens, algumas diferenças podem ser observadas entre garotos e garotas (Tabela 22). Para eles, a resposta mais marcada foi a de não fazer nada, pois não adianta (26,0%), seguida de perto pelas respostas de descarga emocional (21,9%) e de mobilização dos colegas (21,1%). Para elas, a opção mais mencionada foi a de convocar os colegas para uma mobilização (30,2%), seguida pela opção de não fazer nada (28,1%) e, em seguida, por levar o assunto até a direção (21,2%). A reação de chutar o veículo e xingar o motorista (descarga emocional) está presente como a segunda resposta mais citada pelos garotos, e aparece como a menos mencionada pelas garotas (6,2%), o que pode ser entendido pelas diferenças culturalmente construídas nos modos de expressão de emoções e afetos entre os dois gêneros. Assim, vemos que a diferença de gênero parece pesar na distribuição das respostas. Ainda que as respostas que se referem a não fazer nada e mobilizar os colegas tenham aparecido nos primeiros lugares para garotos e garotas, a descarga emocional foi privilegiada apenas pelos rapazes. Neste caso, o gênero parece orientar para um tipo de resposta, de expressão emocional pela ação, que se traduz por ‘fazer alguma coisa’, ‘reagir de algum modo’, nem que essa ação seja pouco produtora, explicitando apenas um descontentamento visível com a situação.

Lidando com a injustiça: quando o desrespeito ao estudante é de ordem estrutural

Assim como na pergunta anterior, que queria saber o que os alunos fariam em situações de preconceito e desrespeito dentro e fora da escola, esta pergunta foi elaborada para saber o que pensam os estudantes sobre uma situação hipotética em que estariam sendo privados de algo básico na escola: a presença de um professor. Sabemos que essa situação é, infelizmente, muito comum, especialmente na rede pública de ensino, sendo um problema que se repete ao longo dos anos. Durante as entrevistas preliminares, os estudantes relataram sofrer, recorrentemente, com a falta de professores em diversas disciplinas, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Todos os anos, ao se iniciar o período letivo, é possível encontrar diversas reportagens nos grandes meios de comunicação denunciando a falta de professores na rede pública de ensino. Muitas vezes, essa situação não é resolvida pelas autoridades e os alunos chegam ao segundo semestre sem terem recebido aulas de determinadas disciplinas.

Convocar os alunos a pensar de que forma reagiriam se essa situação ocorresse diretamente com eles, nos permite investigar de que maneira crianças e jovens se posicionam diante de uma situação que lhes concerne diretamente. Ao analisarmos os resultados, tivemos em mente que a solução para situações como essa não é algo simples, ou fácil, que dependa apenas da ação dos estudantes, especialmente se tomarmos a realidade do ensino público no Rio de Janeiro. Entretanto, como veremos abaixo, crianças e jovens reconheceram, em suas respostas, que se trata de um problema que deve ser enfrentado. Os estudantes não se colocaram, em sua grande maioria, como sujeitos submetidos e conformados com uma situação de injustiça estrutural como essa que se repete ano a ano, e que apresenta solução distante, envolvendo atuações de diversos atores sociais, e estando fora do seu campo de ação direta. No caso das escolas públicas, em que a falta de professor é mais freqüente, agravando a má qualidade do ensino, os estudantes ficam à mercê de políticas públicas e investimentos nessa direção. Mesmo se vendo limitados no campo da ação, os estudantes percebem a falta de professor como algo injusto, que os priva da possibilidade do conhecimento, e, na dimensão futura, apontam para os problemas de ingresso no mercado de trabalho causados por um grau precário de instrução.

Com o objetivo de conhecer a posição dos estudantes no que diz respeito a esse problema, foram elaboradas duas versões diferentes da pergunta, uma para as crianças e outra para os jovens. A questão colocada para as crianças pedia que elas imaginassem que estão sem aula de Português por falta de professor, o que prejudica os estudos. Depois, pedia que as crianças marcassem o que elas fariam. Para os jovens, a situação foi apresentada em forma de uma manchete de jornal que noticiava a falta de professor de Matemática para alunos do Ensino Médio, perguntando o que o aluno faria se isso acontecesse em sua escola. Ambas as questões retratam situações em que os alunos se encontram constrangidos por uma situação escolar específica, isto é, a falta do professor em sala de aula. As opções oferecidas variavam entre a passividade de não fazer nada porque não adianta, ou esperar que a direção resolva o problema, até a mobilização coletiva dos alunos através de abaixo-assinado, protesto coletivo ou discussão junto ao grêmio estudantil (opção oferecida apenas aos jovens), passando pelo encaminhamento de reclamação individual junto à direção da escola.

De maneira geral, crianças e jovens escolheram algum tipo de mobilização coletiva na situação de falta de um professor. Entre os jovens, a resposta que se refere à organização de um abaixo-assinado de protesto foi a mais escolhida (30,2%, Tabela 24), e entre as crianças, a organização de alguma forma de protestar foi a resposta mais marcada (34,2%, Tabela 23). Essas respostas apontam para o descontentamento com a situação, e para o sentimento de que “algo deve ser feito”. Além disso, tanto entre os jovens quanto entre as crianças, as opções em que não há nenhum tipo de ação ocupam os últimos lugares nos resultados gerais, demonstrando que “não fazer nada” não é uma opção de grande preferência entre os estudantes. Ressaltamos, portanto, esses resultados que apontam para a visão dos estudantes de que, frente à privação injusta de algo na escola, alguma atitude deve ser tomada. Tal atitude, tanto para as crianças como para os jovens, se apresenta, de modo preferencial, como a de se mobilizar e contar com o respaldo dos colegas que padecem da mesma injustiça.

Em oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, foi possível perceber que muitos alunos que se colocam dessa maneira, a favor de uma mobilização mais coletiva, não têm claro para si mesmos como deveriam ser realizadas ou encaminhadas as ações coletivas, ou mesmo, se caberia a eles realizá-las. Em algumas oficinas, um dos pontos colocados pelos alunos dizia respeito ao questionamento sobre quem deveria fazer um protesto na escola – alunos ou pais? – com algumas falas que desautorizavam por completo a ação dos alunos nesse sentido, justificando que esses seriam incapazes devido a sua imaturidade. Além disso, muitos deles encontraram dificuldades para falar sobre quais seriam os passos envolvidos na organização de um protesto, o que nos permite problematizar a vontade de fazer um protesto como distante de sua efetiva realização. As discussões nas oficinas com os jovens e crianças sobre esta questão nos fazem diferenciar a realização efetiva de uma ação e o desejo de concretizá-la.

A escolha pelo engajamento coletivo como resposta à falta de professor parece traduzir mais a inconformidade dos alunos frente à injustiça apresentada nesta situação, do que refletir uma prática real de mobilização que acontece no cotidiano escolar. Podemos afirmar que esses resultados expressam mais a indignação dos alunos, e seu desejo de reverter tal situação, do que sua mobilização efetiva diante de uma situação de injustiça, já que o sentir e o agir, como percebemos nas oficinas realizadas, nem sempre se articulam no cotidiano hierarquizado e institucionalizado da escola.

Durante a realização das oficinas, posteriormente à aplicação dos questionários, estudantes de escolas públicas e privadas escolheram, num primeiro momento, a opção pelo protesto. Os estudantes das escolas públicas utilizaram frequentemente um tom mais agressivo em suas falas quando se referiram ao protesto contra a falta de professor, uma vez que são mais afetados por este problema. Em diversas oficinas, as falas desses estudantes apresentaram-se de forma violenta num primeiro momento, mesmo que, em seguida, tenham podido elaborar de modo mais simbólico, a raiva despertada pela situação de injustiça. A violência dos protestos, propostos por eles, fazia menção até ao uso de “*pedra e traficante*”, fogo, gritos, e à presença da

mídia. Nessas discussões, a violência dos protestos estava mesclada às brincadeiras, dando à situação alguma descontração, ainda que a tensão permanecesse. Os estudantes pareciam demonstrar com isso uma raiva intensa frente à situação de injustiça que vivenciam pela falta de professor.

Embora tenham escolhido a opção de organizar um protesto com tanta veemência, o que pôde ser observado nessas oficinas foi que a ação e a concretização dessa vontade de protestar contra a falta de professor parecem possibilidades distantes para os alunos. Por um lado, devido ao medo de se expor, e por outro lado, devido ao questionamento quanto ao efetivo prejuízo ocasionado pela falta de professor. Surgiu, como um dado interessante dessas oficinas, o medo que os alunos sentem quando se trata de fazer um protesto. Ainda que tivessem dito ao longo das oficinas que protestar “*é lutar contra as injustiças*”, e que queriam fazer com que a direção/coordenação levasse em consideração suas opiniões, os alunos expressaram os riscos que correm ao se expor: receber advertências, levar broncas, ser colocado de castigo... Embora desejem ser ouvidos, e desejem poder perceber os efeitos de suas ações na escola participando dos processos de construção deste espaço, crianças e jovens acabam se deparando com barreiras institucionais, sendo tratados apenas como alunos aprendizes, e não como indivíduos capazes de ser agentes de construção do espaço escolar.

Parece claro que os estudantes sabem o que deve ser mudado na escola, o que os constrange, o que é bom ou ruim, apontando a falta de professores como um problema grave. Contudo, nas discussões das oficinas, vimos que, no que diz respeito à ação que deve ser tomada frente ao problema, o medo ganha espaço e soluções mais individuais são mencionadas, como estudar sozinho em casa, mudar de escola, ou buscar aulas com explicadoras na falta do professor. Além disso, algumas vezes, as opiniões dos alunos se dividiram quanto à necessidade de protestar contra a falta de professor, já que tal fato possui seus aspectos positivos, como voltar para casa mais cedo, ter o tempo livre, ter uma disciplina a menos, e não apenas negativos, como

a defasagem do conhecimento, as dificuldades no futuro para serem empregados, ou ter que ficar em casa sem nada para fazer.

Crianças, e também jovens, escolheram a mesma resposta como segunda opção de como reagir à falta de professor: a opção em que o aluno vai reclamar com a direção. Esta escolha aponta para a aposta dos alunos na intervenção superior ativada pela ação que resta aos alunos: queixar-se com a direção. Nas entrevistas realizadas anteriormente à aplicação dos questionários, os alunos quase sempre apontavam a ida até a direção como uma das poucas possibilidades de ação dentro da escola. Muitos alunos diziam, por exemplo, que, ou era isso, ou nada mais poderia ser feito em relação às situações de injustiça. Nas oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, procuramos entender melhor de que forma esse recurso às instâncias máximas da escola é utilizado por crianças e jovens. Os alunos disseram que, embora falar com a direção fosse uma forma freqüente de solução do problema, muitas eram as dificuldades encontradas para que essa ação tivesse efeitos no dia a dia. Os estudantes presentes nas oficinas falaram de como os caminhos para a participação estudantil são restritos dentro das instituições de ensino, uma vez que, segundo eles, suas opiniões não são levadas em consideração: *“É como se a gente fosse uma estátua, ninguém escuta!”*, além das dificuldades encontradas para expressá-las: *“A hierarquia faz com que os alunos sejam os menos ouvidos, os últimos a serem ouvidos.”*. Relataram o quanto é difícil chegar até figuras como a da diretora, quase sempre sem tempo, e que, em última instância, seria aquela que poderia responder às demandas dos alunos.

As crianças estudantes de escolas públicas (municipais e estaduais) escolheram, em primeiro lugar, a opção que indica a organização de uma forma de protesto. Já entre os alunos de escola particular, a resposta mais assinalada foi reclamar com a direção, ou com os professores. Essa diferença parece refletir, no caso dos alunos de escola particular, a maior facilidade que encontram em resolver seus problemas diretamente com a direção, que efetivamente responde pela qualidade do ensino oferecido. Situação que é oposta à das escolas públicas, onde a quantidade de funcionários quase sempre é insuficiente para atender ao grande número de alunos

dessas escolas, e onde a direção se encontra submetida às determinações hierárquicas das políticas públicas de educação. Essa diferença também pôde ser percebida nas oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários. Quando os alunos de escolas públicas optavam pela realização do abaixo-assinado, ressaltavam a importância de que esse fosse levado até os órgãos públicos competentes (governo municipal e estadual) que estariam acima da direção, já que a expectativa era que essa provavelmente não poderia fazer nada.

A proximidade que estudantes de escolas particulares mostraram ter com a direção na solução de problemas pode ser lida como uma tentativa individualizada de resolver o problema. O aluno que recorre à direção individualmente, como forma de encaminhar suas queixas e reclamações, está, num primeiro momento, reforçando uma visão dada da hierarquia escolar em que o estudante deve recorrer às instâncias superiores, consideradas como capazes de ‘resolver os problemas dos alunos’. Assim, vemos como o ato de procurar individualmente a direção ou coordenação pode estar reforçando a divisão social do trabalho escolar, em que há os que resolvem os problemas, e os que recebem e se submetem às decisões tomadas.

Por outro lado, o submetimento dos estudantes de escolas públicas à realidade das constantes mudanças nas diretrizes que orientam as escolas e o ensino públicos, a precariedade das condições de aprendizagem e a péssima situação que professores e estudantes encontram diariamente nas instituições de ensino, parece ser um fator que afasta o engajamento dos estudantes na participação em suas escolas. Assim como a relação individualizada que pode se estabelecer entre o aluno “cliente” e a escola particular, o submetimento dos estudantes às condições precárias e impostas nas escolas públicas constituem contextos em que a participação e o envolvimento coletivos não se dão de maneira frequente.

Nos questionários elaborados para os jovens, existia ainda a opção de procurar o grêmio estudantil para buscar uma solução para o problema, estando essa opção ausente dos questionários para as crianças. Entre os jovens, contudo, essa foi a opção menos escolhida (9,4%, Tabela 24). O que é interessante notar aqui é que os alunos escolheram em primeiro lugar

respostas que diziam respeito a soluções mais coletivas. Contudo, quando se tratava de levar a situação para a instância da escola que tem como um de seus objetivos principais discutir questões que dizem respeito aos alunos, o grêmio estudantil, essa resposta ficou em último lugar. Isso talvez se deva à falta de grêmios nas escolas, à sua existência precária e à sua ineficiência, o que faz com que os alunos não o tomem como referência para soluções coletivas dos problemas escolares.

Nas entrevistas realizadas previamente à aplicação dos questionários, a inexistência de grêmios pôde ser notada pelo fato de que, quando era solicitada a entrevista com algum aluno gremista, isso não foi possível em muitas escolas. As entrevistas foram, então, realizadas, ou com representantes de turma, ou com representantes do CEC (Conselho Escola Comunidade). Além disso, nas questões das entrevistas que diziam respeito à atuação dos grêmios escolares, algumas críticas se remetiam à pouca eficiência e à atuação quase nula dos grêmios. Os alunos diziam que um grêmio inativo era aquele que não realizava nenhuma atividade de importância, não atendia as reclamações dos alunos, não organizava eventos, não realizava festas ou gincanas, e não fazia a ponte entre os alunos e a direção, ou simplesmente não fazia nada. O que foi notado, no entanto, em todos os tipos de escola acerca da atuação do grêmio, foi sua importância para estabelecer a relação entre alunos e direção.

Falando sobre o que vai mal na escola: a importância de dar a própria opinião

Convivendo diariamente na escola e com seus problemas, crianças e jovens têm suas opiniões sobre o que os cerca. A questão desenvolvida a esse respeito tinha por objetivo investigar as possibilidades que os alunos encontram na escola para expressar suas ideias, levando em conta que isso nem sempre é fácil. A pergunta foi formulada a partir das falas dos estudantes em entrevistas prévias, que apontavam as dificuldades de serem ouvidos na escola e de terem suas queixas atendidas. Assim, essas falas remetiam para as dificuldades de opinar e de agir com que os alunos se deparam no contexto escolar. Ao perguntarmos nos questionários qual

a principal dificuldade que os estudantes encontram para se expressar, procuramos identificar como crianças e jovens se vêem dentro da dinâmica institucional, como se sentem percebidos e ouvidos pelos adultos, e quais são suas principais queixas nesse sentido. Desta forma, buscamos entender a posição que os estudantes ocupam enquanto sujeitos de fala em suas escolas, pois explicitar as dificuldades e constrangimentos é, também, falar desse lugar ocupado pelo aluno, criança ou jovem. Isso nos ajuda a entender sua participação na escola, contexto em que crianças e jovens estabelecem vínculos, se percebem enquanto sujeitos com voz e, de fato, se engajam em ações mais coletivas.

Para as crianças, a questão a ser respondida trazia o desenho de uma menina e de um menino conversando, e a menina pergunta por que o menino não fala das coisas que não vão bem na sua escola. Havia cinco balões com diferentes respostas do menino. Entre as opções, havia afirmações que apontavam algumas das possíveis dificuldades encontradas para serem ouvidos e opinarem na escola. Assim, o questionário para as crianças apresentou como opções de resposta afirmações que se referiam à imaturidade dos alunos para darem opinião, aos constrangimentos vivenciados pela zoeira dos colegas no momento de opinar, ao fato dos professores não darem importância à opinião do aluno, e ainda uma afirmação sobre a impossibilidade dos alunos opinarem por serem crianças. Esta última foi pensada devido à posição de inferioridade que as crianças ocupam na hierarquia escolar. Além dessas, ainda estava presente uma opção que afirmava que é possível para o aluno dar sua opinião na escola. O enunciado pedia, então, que o aluno escolhesse uma das respostas.

Para os jovens, o enunciado da pergunta também partia do pressuposto de que existe algum tipo de dificuldade em opinar na escola, e pergunta por que é difícil para o aluno(a) dar sua opinião na escola. E, do mesmo modo como a questão foi levada para as crianças, para os jovens foram apresentadas opções que se referiam às dificuldades de opinar, além de uma outra opção em que a dificuldade era negada, isto é, em que se afirmava a possibilidade de dar opinião. Uma diferença entre as perguntas elaboradas para os jovens e para as crianças foi o número de opções

a serem marcadas: para os jovens, foram apresentadas seis opções de resposta, enquanto que para as crianças, apenas cinco, pois se pretendia simplificar as alternativas. As opções que diziam respeito aos colegas zoarem, aos professores não darem importância, ao fato de que os alunos são muito imaturos e a opção de que podem opinar foram mantidas. As opções apresentadas para os jovens, que não mantinham correspondência com o questionário oferecido às crianças, diziam respeito ao fato de a direção não ter tempo, e à situação em que nenhum membro da escola dá importância à opinião do aluno.

É significativo que, tanto para as crianças como para os jovens, a opção que afirmava a possibilidade de dar a sua opinião na escola foi a mais escolhida. Como podemos observar na Tabela 27, uma parcela significativa das crianças escolheu nessa pergunta a opção em que afirmavam poder falar sobre as coisas que não vão bem na escola (33,9%). Além de ter sido a resposta mais assinalada, essa escolha foi significativamente mais alta do que a segunda resposta mais escolhida, em que as crianças afirmam a impossibilidade de opinar devido à imaturidade dos estudantes (21,0%). Esses resultados indicam que um número significativo de crianças sente-se à vontade para expressar sua opinião sobre aquilo que as incomoda na escola; ou, ao menos, que não se sentem constrangidas de falar o que pensam.

Assim como entre as crianças, uma parcela significativa dos jovens estudantes também reiterou o fato de que na escola eles podem opinar (33,4%), como podemos ver na Tabela 28. Essa resposta dos jovens se destaca ao ser comparada à segunda resposta mais marcada, em que se queixam de que na escola suas falas não têm importância (19,1%).

Os jovens, estudantes de escolas municipais, particulares e federais, escolheram, em primeiro lugar, a opção que afirma que podem, sim, dar sua opinião na escola. Apenas entre os jovens de escolas estaduais observamos que a resposta mais escolhida é a de que ninguém dá importância à opinião dos alunos. Entretanto, é interessante notar que, no caso dos alunos de escolas estaduais, as três respostas mais assinaladas não apresentam grandes diferenças percentuais entre si (Tabela 28): em primeiro lugar, estando a afirmação de que ninguém dá

importância (28,1%); seguida da opção que diz que os alunos podem opinar (24,0%); e, em terceiro lugar, a opção que afirma que a direção não tem tempo para ouvir os alunos (23,1%). Supomos que os alunos das escolas estaduais se sentem, muitas vezes, “perdidos” dentro das instituições, que atendem um número maior de estudantes, e nas quais a direção geralmente está mais distante do aluno. Além disso, nessas escolas, há grande concentração de alunos mais velhos (cursando o Ensino Médio), que parecem ser convocados a terem maior autonomia (ou “se virarem por si mesmos”), já que o quadro de funcionários quase sempre parece ser insuficiente para atender ao grande número de alunos. Talvez essa condição, somada à precariedade das instalações e do ensino das instituições públicas, tenha gerado tais percentuais semelhantes em respostas tão diferentes. Os alunos de escolas estaduais se dividiram, principalmente, entre os que não vêem sua opinião acolhida como algo importante na escola, os que acham que podem opinar, e os que acham que a direção se encontra muito distante dos alunos.

Também é interessante notar que há diferenças entre as respostas de jovens e crianças (Tabelas 27 e 28). Para as crianças, a opção que se refere à imaturidade dos estudantes ficou em segundo lugar (21,0%), enquanto que para os jovens essa opção ficou em quarto lugar (11,8%). Assim, é provável que as crianças se sintam menos autorizadas a dar sua opinião na escola, ou, como foi colocado na pergunta, a falar das *coisas que não vão bem na escola*, quando comparadas com os jovens.

De maneira geral, observamos que ao marcarem a opção de que os alunos *podem dar sua opinião na escola*, tanto crianças quanto jovens não enfatizaram as dificuldades encontradas para se expressarem sobre os problemas da escola, num primeiro momento. Essa escolha evidencia a importância que poder dar sua opinião na escola tem para os alunos. Além disso, esta opção contradizia o enunciado da pergunta, que quer saber por que o aluno não consegue opinar na escola. Ao escolherem esta resposta, os estudantes enfatizam a importância de serem ouvidos e poderem participar dos rumos da escola.

Isso não significa, entretanto, que os alunos estejam afirmando que sua voz é ouvida no cotidiano escolar. O que fica claro é que a maioria dos estudantes, crianças e jovens, marcou respostas que elencam dificuldades para darem sua opinião, tais como: a zoação dos colegas, a pouca ou nenhuma importância que as opiniões e ideias dos alunos têm na escola, a falta de tempo da direção para ouvir os alunos e a imaturidade dos estudantes. Percebemos com isso que, quando os alunos respondem que podem opinar, apontam para o fato de que a opinião deles parece ser importante e deve ser ouvida, mas, por outro lado, a maioria afirma as muitas e diferentes dificuldades encontradas para que isso seja possível.

Discussão dos Resultados

Consideramos, inicialmente, necessário aprofundar a discussão acerca do conteúdo da resposta mais escolhida por crianças e jovens em que afirmam a possibilidade de opinar em suas escolas. Como falamos anteriormente, essa pergunta do questionário foi formulada ao ouvirmos, em inúmeras entrevistas, que os estudantes não se sentem ouvidos na escola, que suas queixas e reclamações não são levadas a sério por professores, funcionários e direção. Ao obtermos os resultados apresentados acima, nos perguntamos sobre como os alunos compreendem o ato de ‘dar sua opinião’ na escola.

Certamente, as escolas não proíbem que os alunos falem entre si, com os professores, ou mesmo com a direção sobre o que lhes incomoda, sobre o que não vai bem. As respostas dos estudantes possivelmente refletem que não há censura no ambiente escolar, e que é possível reclamar. Ao marcarem a opção que afirma que é possível opinar, os alunos parecem valorizar o fato de poderem mencionar problemas, ou se queixar deles na escola. Ao que parece, a *opinião* que boa parte dos estudantes afirma poder dar consiste em expressar abertamente suas queixas. No entanto, as respostas dadas pelos demais alunos falam das dificuldades encontradas (direção não dá ouvidos, nada é feito, ninguém dá importância) para que essa opinião possa reverberar na escola. Ao apontarem os problemas encontrados para fazerem valer sua voz na escola, crianças e

jovens estão também afirmando a importância que sua opinião *deve ter* no contexto escolar, de maneira a permitir que construam conjuntamente um espaço que também lhes pertence. Algumas pesquisas, levadas a cabo em outros países, também chegam a esses resultados (Alderson, 2000; Morrow, 1999)

Falar sobre o que vai mal na escola, sobre o que incomoda, ou sobre aquilo que constrange, é um primeiro passo para a participação coletiva e, potencialmente, para a ação política. Os afetamentos individuais podem, através da enunciação e da ação coletivas, ser condições para a subjetivação política de crianças e jovens. Para Critchley (2007), a ação política surge a partir da raiva e da indignação frente às injustiças vivenciadas ou percebidas. O afeto se constitui como motor inicial da participação em esferas de negociação e decisão coletivas. O autor critica, assim, a noção de um indivíduo puramente racional da política e do mundo público, pois, em sua concepção, ele está enredado no outro e é dependente dele. É através do enfrentamento das injustiças vividas pelo indivíduo que pode emergir uma nova maneira de se posicionar no mundo e de se engajar coletivamente nele.

Entretanto, para falar sobre o que não vai bem em uma instituição hierarquizada como a escola, crianças e jovens não encontram interlocutores que estejam facilmente disponíveis e interessados no que eles têm a dizer. Foi o que pudemos constatar através das respostas dos alunos que elencaram diferentes dificuldades para expressar sua opinião na escola, como discutido no item anterior. A frequente convocação à fala e à participação do estudante por parte da escola é, muitas vezes, vazia, e tem que ser concretizada pela escuta adequada das reivindicações e comentários que aí aparecem. Além disso, ao convocar crianças e jovens para participar, os adultos têm que estar disponíveis para enfrentar os conflitos e os antagonismos que as queixas, reclamações e reivindicações possam fazer emergir.

Em interessante artigo, escrito a partir de pesquisa com crianças, professores e diretores de escolas primárias irlandesas, Devine (2002) discute as dinâmicas estabelecidas entre crianças e adultos, os efeitos dessas relações hierarquizadas na maneira como as crianças se vêm e

entendem a escola, e as possibilidades de interação e participação. A autora aponta, por exemplo, para o fato de que a maioria das crianças nesse estudo considera que fazer as tarefas escolares de modo limpo e organizado, corretamente, e terminando-as no prazo, é importante para fazê-las se sentirem felizes na escola. Nesse sentido, os pequenos identificam o seu bem-estar ao cumprimento das expectativas dos adultos (e da escola, de maneira geral) a seu respeito. Mas isso não os torna indiferentes aos problemas da escola. No estudo em questão, as crianças mencionaram frequentemente que o pátio – espaço destinado exclusivamente às crianças – era sempre o lugar menos cuidado na escola, revelando para elas seu baixo status (e sua pouca importância) na hierarquia escolar. Além disso, as crianças percebiam o mobiliário das escolas como “duro”, “desconfortável” e “apertado”. Mas essas opiniões dos alunos não eram ouvidas, ou consultadas. Para a autora, há uma retórica nas escolas, difundida entre os adultos, de que os estudantes devem participar, e devem opinar nos processos decisórios da instituição. No entanto, ainda que crianças e jovens tenham seus pontos de vista acerca do dia a dia escolar, os mesmos não são levados em consideração pelos mais velhos. Devine acredita que os alunos teriam muito a contribuir se pudessem dividir com professores e direção as suas percepções sobre o funcionamento da escola.

Numa pesquisa com quase 1.000 crianças na Inglaterra, Morrow (1999) discute o que as crianças entendem por direitos e participação, tendo como mote a Convenção dos Direitos da Criança da ONU, aprovada em 1989. Seu estudo foi realizado com grupos focais e, nesses espaços, as crianças falaram sobre seu dia a dia na escola, e sobre o lugar que acreditam que suas opiniões têm entre os adultos. Morrow enfatiza que as crianças reconhecem, em suas falas, os limites de sua autonomia: elas não querem decidir tudo sozinhas em suas vidas, mas querem ser incluídas nas discussões em que os adultos decidem coisas que lhes dizem respeito. Elas afirmam poder contribuir com seus pontos de vista, trazendo percepções sobre o que é importante para elas, percepções essas que, provavelmente, os adultos não podem ter por não serem crianças. Assim como ocorreu em nossa pesquisa, quando convidadas a falar sobre como se dá, na prática,

o exercício de seus direitos, e que espaço suas opiniões têm, surgiram comentários positivos, tanto quanto negativos, sobre “ser considerado/a pelos adultos”. As crianças do estudo de Morrow, assim como as de nossa pesquisa, falaram que podem dar sua opinião na escola, por exemplo, mas que essa opinião nem sempre é acolhida como deveria.

Em seus respectivos artigos, Dayrell (2007) e Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), apontam o fato de que as escolas não levam em consideração a condição juvenil, não reconhecendo os alunos enquanto jovens. Assim, os estudantes se vêem na dupla tarefa de, tanto cumprir as normas e demandas escolares exigidas, orientadas sempre pela visão do “bom aluno”, quanto, ao mesmo tempo, afirmar uma subjetividade juvenil com ideias, desejos e opiniões próprios. Problematicamos até que ponto tais posições são disjuntas. Se, por exemplo, o aluno questiona a falta de professor por se sentir prejudicado na concorrência futura no mercado de trabalho, seu questionamento emerge tanto da sua condição de aluno privado de algo que lhe é devido na escola, como também como jovem que se preocupa com projetos de futuro e carreira. Pelo que discutimos neste capítulo, a condição do jovem enquanto aluno, por ser subordinada à do adulto, professor ou diretor, desfavorece, mas não impossibilita a participação. O fato de os estudantes se sentirem pouco ouvidos na escola, e possuírem poucos espaços reais de fala e participação, deve-se mais à necessidade do controle dos adultos sobre os mesmos, legitimando e reforçando o *status quo* hierárquico da escola, do que ao não reconhecimento da condição singular da juventude, com suas necessidades de encontro, de conversa com os pares, de relacionamentos e vestimentas que os identifiquem a determinado grupo. O que parece ameaçar mais a “autoridade” dos mais velhos seria a perda de seu lugar inquestionável daquele que dá as regras, considerando a voz dos estudantes, se expressa, possibilidade de conflito a ser enfrentado. O contexto escolar não parece possibilitar ao jovem a participação em decisões relacionadas à escola, e nem mesmo permitir que ele tenha sua opinião ouvida. A condição juvenil, como *diferença identitária* em relação aos mais velhos, pode até ser reconhecida sem conduzir efetivamente a uma maior participação dos

alunos, quando, por exemplo, ela é levada em consideração para apaziguar os ânimos, pacificar conflitos, e manipular descontentamentos por meio da concessão de pequenos privilégios.

Ao se perceberem em situações de injustiça cometidas por adultos nas escolas, crianças e jovens sentem-se profundamente incomodados e *desrespeitados*. Vimos que as crianças privilegiaram o recurso à direção, figura de decisão máxima dentro da escola. Essa hierarquia, presente na dinâmica escolar, que faz com que as decisões caibam apenas à direção, pode ser observada por meio da atuação quase nula de um dos dispositivos escolares que congrega, por excelência, os alunos: o grêmio estudantil. Em nossa pesquisa nas escolas do Rio de Janeiro, notamos que, quando existiam grêmios nas escolas, estes estavam de certa forma a serviço da própria direção, auxiliando-a em funções de controle e conscientização dos alunos, numa postura pouco contestadora. O grêmio, como destacam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), possui pouco espaço na escola, não sendo legitimado pela direção, e até mesmo pelos próprios alunos, que vêem nele pouca eficácia. Em pesquisa realizada em escolas de São Paulo e do Ceará com alunos do Ensino Médio, esses autores apontam que muitas queixas da direção foram observadas a respeito de posicionamentos mais questionadores de alunos gremistas. Segundo esses autores, o grêmio, que deveria servir como dispositivo de enunciação dos alunos, se transforma numa ameaça à tranquilidade da hierarquia escolar, que prevê a submissão do aluno, e não uma postura crítica. Em outras palavras, o jogo de forças que o grêmio faz emergir acaba por gerar uma disputa de poder entre alunos e educadores. Além disso, o grêmio acaba tendo sua atuação diminuída justamente por fazer parte da organização formal da escola, estando sujeito a pressões da instituição.

Quando a injustiça vivida pelos estudantes não se restringe ao que se passa dentro dos muros da escola, mas se remete a contextos mais amplos de opressão e desigualdade, a sensação de desamparo e de “não ter a quem recorrer” se faz presente – foi o que observamos nos resultados discutidos. Mas vimos também que crianças e jovens percebem essas situações de injustiça estrutural, e falam delas mobilizadas por sentimentos de raiva, de inconformidade e de

revolta. Especialmente no caso dos estudantes do ensino público, perceber-se submetido a uma injustiça que se repete e se reifica no caminho para a escola, ou nas possibilidades restritas de acesso a um ensino de qualidade, foi algo que evocou falas e respostas que devem ser consideradas em toda a sua intensidade.

Ao longo deste capítulo, discutimos as possibilidades de inserção de crianças e jovens no cotidiano de suas escolas. Sob a constante supervisão de adultos – professores, coordenadores e diretores –, os estudantes muitas vezes encontram dificuldades de se colocar, de falar sobre o que lhes incomoda, ou mesmo de expor injustiças que acontecem no dia a dia da escola. Certamente, participar de maneira ativa enquanto estudante de uma instituição hierárquica como a escola não é tarefa fácil, porque as posições se encontram muito demarcadas: quem deve ensinar, quem deve aprender; quem deve decidir, quem deve acolher as decisões. Mas com os dados discutidos aqui, percebemos que crianças e jovens têm o que dizer, e que se a escola acolhe essas falas, inserindo os alunos no processo de discussão e decisão de assuntos que também concernem a eles, efeitos positivos podem ser sentidos, especialmente no que diz respeito ao exercício da participação.

CAPÍTULO 7

“A escola que queremos”:

O lugar do estudante na transformação do espaço escolar



“A escola que queremos”:

O lugar do estudante na transformação do espaço escolar

Crianças e jovens vivenciam cotidianamente momentos agradáveis na escola em que estudam, assim como problemas e dificuldades. É na escola que eles se deparam com diferenças de perspectiva, gosto, e interesse, lidam com questões comuns a todos, e são constrangidos por regras e normas da convivência com os outros. Nesse espaço, crianças e jovens precisam abrir mão de seus desejos pessoais, internalizando as normas, para que se construam as condições de aprendizagem. Por outro lado, também podem aproveitar os aspectos positivos da convivência, fazendo amizades e criando novos laços sociais.

Por passarem grande parte do seu tempo na escola, crianças e jovens têm algo a dizer sobre a realidade escolar: o que gostariam de mudar e propor para que esse espaço se torne mais compatível com os seus interesses e desejos. À medida em que a escola oferece condições para que os estudantes participem da sua construção, ela pode se tornar um espaço propício à descoberta das potencialidades de suas ações. Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço privilegiado de participação de crianças e jovens, no qual eles podem se dar conta de que a transformação do que está posto é possível, e vivenciam as conseqüências de suas ações.

Neste capítulo, discutimos as opiniões de crianças e jovens a respeito do que eles consideram importante mudar na escola, e como entendem o seu papel nessas transformações. Temos como objetivo examinar como se dá a expressão de opiniões, desejos e interesses por parte dos alunos, assim como eles se responsabilizam pelas decisões que são tomadas nesse espaço. Para isso, apresentamos e discutimos as respostas dadas por crianças e jovens a cinco perguntas presentes nos questionários. Na primeira seção, “A escola que queremos: o que crianças e jovens desejam transformar na escola”, analisamos os resultados de duas perguntas que versavam sobre as mudanças do espaço escolar propostas pelos estudantes. Na segunda seção, “Como crianças e jovens entendem o seu papel na construção da escola?”, nos detivemos

na discussão de três perguntas que tratavam sobre como crianças e jovens dão suas opiniões, e como justificam seu lugar nos processos de decisão da escola.

O desejo de transformar a escola

No dia a dia da escola, crianças e jovens estabelecem relações afetuosas, de grande afinidade ou notáveis diferenças, entre seus colegas e com os adultos. As identificações dos estudantes com a escola podem se dar de diferentes maneiras, a partir das trocas de experiência, de conhecimentos, das redes de amizades, e de outras interações produzidas nesse espaço.

Nessa seção, apresentamos os resultados de duas perguntas presentes nos questionários aplicados aos estudantes, que tratavam do desejo de ter uma escola que atendesse melhor aos seus gostos e interesses. A primeira pergunta pediu aos estudantes que considerassem o que seria importante transformar na escola. No questionário, apresentamos um leque de alternativas que já haviam sido apontadas, nas entrevistas realizadas anteriormente, como aspectos do espaço escolar que consideravam importantes de modificar. As opções de respostas se referiam à renovação ou instalação de espaços físicos e de aprendizagem compartilhados por todos, tais como, biblioteca espaçosa e equipada; ginásio coberto para a prática de esportes; sala de computador para uso dos professores e dos alunos; horário integral com atividades como artes, teatro e música. Outras opções indicavam a criação de um jornal e de uma rádio dos estudantes e o aumento do tempo do recreio. Além disso, foram oferecidas opções de respostas que apresentavam mudanças em relação a situações de desconforto e incômodo, como a obrigatoriedade do uso do uniforme, não poder ir ao banheiro e não poder atender o celular a qualquer momento. Na formulação dos questionários, algumas alternativas um pouco distintas foram construídas para atender aos interesses diferenciados de crianças e de jovens.

Crianças (31,6%) e jovens (25,3%) escolheram como a principal reivindicação de mudança na escola a *não obrigatoriedade do uso do uniforme* (Tabela 30 e Tabela 31). Essa resposta esteve presente tanto entre os alunos das escolas particulares quanto entre os das

escolas municipais e estaduais. Parece-nos importante ressaltar que esta alternativa foi significativamente mais escolhida do que as outras opções, resultado que nos pareceu desafiador no sentido de compreender seu significado como a mudança mais desejada na escola.

Nas oficinas que realizamos em um momento posterior à aplicação dos questionários, pudemos nos aprofundar nos sentidos que essa mudança tão desejada adquire para os estudantes. Muitos disseram não gostar do uniforme por considerá-lo “feio e quente”, e por ser algo imposto pelos adultos. Alguns afirmaram que seria interessante modificá-lo ao seu gosto, podendo imprimir, assim, marcas pessoais ou de grupo, que são, muitas vezes, proibidas pelas normas escolares. Outros, mais ‘radicais’, desejavam substituí-lo por roupas de que gostam, como camisas de times e de marcas específicas. Além do uniforme, crianças e jovens reclamaram de não poder usar acessórios, como *piercings* e bonés. Um jovem cita o caso dos alunos que, como ele, estavam com o cabelo “feio” e que, por isso, queriam usar boné no colégio, mas os professores não deixavam, dizendo que “*usar boné na escola é coisa de marginal*”.

Nessas oficinas, crianças e jovens justificaram o seu incômodo em usar o uniforme por não terem sido consultados a respeito do seu modelo; além disso, os adultos – professores e diretores – não precisavam usá-lo, somente os alunos e, às vezes, os serventes e faxineiros. Por isso, muitos deles alegaram que o uniforme é uma “forma de punição” dos adultos em relação às crianças e jovens. Uma menina disse que os professores deveriam também usar o uniforme, “*para sentirem como ele é ruim de vestir*” e “*para se sentirem no lugar dos alunos*”. Entendemos que este “lugar dos alunos”, a que se refere a menina, adquire um sentido pejorativo, pois significa um lugar de submissão e de silenciamento. A obrigatoriedade do uso uniforme parece ser considerada uma norma injusta, já que não se aplica a todos os membros da escola. Esta opinião vai de encontro ao que Thornberg conclui a partir de suas pesquisas com estudantes em escolas suecas: “os estudantes entendem as regras como inconsistentes e injustas porque os professores não estão submetidos a elas” (2007, p.422). Parece que o uso do uniforme incomoda por expressar a cristalização de normas existentes na escola que refletem a assimetria

na relação entre adultos e crianças, marcando, assim, a subordinação e a falta de reciprocidade entre estudantes e outros atores da escola.

Por outro lado, nas oficinas realizadas, alguns estudantes também afirmaram que seria “*impossível*” mudar a regra da existência do uniforme. Apesar de se sentirem muito incomodados, eles justificam o seu uso como algo que simplesmente “*tem que existir*”. Esses alunos defenderam a existência do uniforme, afirmando que, sem ele, a escola seria uma “*zona*”, uma “*bagunça*”. No imaginário desses estudantes, a obrigatoriedade do uso uniforme parece ser a condição para o funcionamento da instituição, sem a qual a vida escolar poderia beirar o caos. Essas falas expressam sua fantasia de descontrole e desordem caso possam sair da posição de subordinação concretizada pela submissão à regra tão atávica na vida escolar como o uso do uniforme.

No caso dos estudantes de escolas municipais e estaduais, a vontade de mudar o uniforme escolar esteve relacionada ao desejo de não serem identificados como alunos de escolas públicas. Muitos estudantes afirmaram, nas entrevistas realizadas anteriormente à aplicação dos questionários, sofrer preconceitos e discriminações nas ruas por estarem usando o uniforme de escola pública. Um menino disse que “*os alunos de outras escolas ficam zoando a gente na rua*”. Outra jovem afirma: “*sinto muita vergonha, porque as pessoas deboçam*”. Eles exemplificaram situações de dificuldade de acesso gratuito aos ônibus por serem estudantes de escolas públicas. Dessa maneira, o uniforme, ao identificar a condição de estudante daquele que o veste, coloca-o em uma posição publicamente inferiorizada, o que torna seu uso ainda mais problemático.

Apesar de darem vários sentidos negativos ao uso do uniforme, alguns aspectos positivos também foram discutidos. Eles colocaram que usar o uniforme é bom porque reduz a competição entre os alunos, e o “*desfile de marcas*” na escola. Para um jovem de escola pública, “*nem sempre é ruim usar o uniforme da escola na rua*”, pois assim “*os alunos da comunidade não são confundidos com bandidos*”. Nesse caso, usar o uniforme assegura para esses jovens,

moradores de espaços populares, um lugar diferenciado frente aos preconceitos vividos, servindo como uma proteção diante das incursões policiais, muitas vezes, marcadas pela violência.

Crianças (23,9%) e jovens (16,2%) elegeram, no conjunto geral, como segunda opção de resposta, a alternativa que versava sobre a criação de uma sala de computadores para professores e alunos (Tabela 30 e Tabela 31). Sabemos que hoje em dia, a internet assumiu um espaço importante em suas vidas, seja como forma de se obter informações, seja por propiciar um espaço de interação e sociabilidade. Apesar disso, nas escolas municipais, principalmente, notamos que os estudantes não têm acesso à sala de informática, ou essa simplesmente não existe. Isso explicaria o fato de crianças (22,9%) e jovens (31,8%) dessas escolas terem escolhido a criação da sala de computadores como a sua segunda opção de mudança desejada na escola, dentre todas as outras. Em contrapartida, essa alternativa foi uma das menos escolhidas entre as prioridades de mudança para as crianças (13,5%) e os jovens (6,6%) das escolas particulares, como podemos observar na Tabela 30 e na Tabela 31, o que pode sugerir que os lugares onde estudam possuem maior investimento e acesso à tecnologia. Além disso, no caso de estudantes de escolas municipais, diferentemente daqueles de escolas particulares, o contato com o computador e com “a rede” é mais restrito. Por isso, eles desejam que as escolas públicas possibilitem o acesso a internet e a aprender a usar o computador.

Crianças (18,5%) e jovens (12,9%) elegeram, como terceira opção geral, o aumento do tempo de recreio (Tabela 30 e Tabela 31). Os estudantes gostariam de passar mais tempo com seus colegas, fora da sala de aula, e em tempo livre, para fazerem o que têm vontade. Nas oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, os alunos afirmaram que, se o recreio passasse a ser de uma hora, teriam mais tempo para “*se divertir com os amigos, conversando, brincando e jogando bola*”. Um menino comenta que o recreio é o único horário em que eles podem conversar, brincar e se divertir sem que ninguém os incomode e, completa sua fala dizendo, “*contamos os minutos pra chegar o recreio!*”. Essas falas demonstram o

desejo enorme de crianças e jovens estarem entre colegas de forma mais livre, o que nos leva a supor que esses momentos são sentidos como insuficientes.

Como podemos observar na Tabela 30 e na Tabela 31, entre os alunos de escolas particulares a opção de aumentar o tempo do recreio obteve porcentagens mais altas do que em outras escolas, tanto para crianças (26,1%), quanto para jovens (23,4%). A maioria dos alunos que frequenta esse tipo de escola pertence às classes média e alta. Para esse segmento da sociedade, é comum que grande parte do tempo das crianças e dos jovens, quando não estão na escola, seja dedicado a atividades extra curriculares, ou transcorra em casa, onde eles ficam sozinhos ou na companhia de adultos. Em uma oficina realizada em uma escola particular, uma jovem disse: *“está errado o recreio ter apenas 30 minutos, se as aulas têm 50 minutos”*. Essa afirmação parece indicar que o recreio deveria significar mais do que um simples e curto intervalo entre aulas, já que ele assume uma função importante na vivência escolar. Para esses jovens, a escola é vista como um lugar importante de brincadeiras e conversas com pessoas da mesma idade. Este resultado nos leva a uma conclusão diferente da proposta por Dayrell (2007), que afirma que a função de sociabilidade na escola ganharia maior dimensão entre os jovens pobres devido à ausência de equipamentos públicos de lazer. Segundo as respostas aqui obtidas junto aos jovens de escolas particulares, são justamente esses, que possuem maior possibilidade de desfrutar de outros espaços de encontro e lazer, como parques, clubes e praças existentes na cidade, que se ressentem mais da insuficiência dos momentos de convivialidade na escola.

A quarta opção geral entre os jovens foi a criação da rádio dos estudantes (12,9%). Entre os alunos das escolas estaduais, essa opção ficou em primeiro lugar (18,1%) com o mesmo número de respostas dado à alternativa da não obrigatoriedade do uso do uniforme (Tabela 31). Essa escolha parece indicar dois importantes aspectos: primeiro, o desejo de construir um espaço de convivência e de ação coletiva entre os estudantes em que possam ter autonomia para escolher o que vai ser dito e escutado por todos; segundo, o de experimentar o uso de tecnologias de comunicação. Nas oficinas que realizamos junto a crianças e jovens,

posteriormente a aplicação dos questionários, a opção de criação da rádio dos estudantes foi justificada porque, através dela, eles poderiam opinar e reclamar das coisas ruins. Segundo um jovem, na rádio eles poderiam “*falar o que pensam e fazer entrevistas também*”. Além disso, a criação da rádio serviria para os alunos ouvirem “*músicas legais durante o recreio*”. Neste sentido, a rádio, com suas músicas, entrevistas e programas feitos pelos jovens, faria da atmosfera escolar algo mais próximo a eles e mais com a ‘sua cara’.

A outra pergunta do questionário, que solicitava aos estudantes sua opinião sobre mudanças na escola, consistia na apresentação de uma situação hipotética em que eles teriam cinquenta minutos do horário diário, sobre cuja utilização eles deveriam decidir. As alternativas de resposta oferecidas, muitas delas colhidas a partir das entrevistas realizadas anteriormente com crianças e jovens, traziam modos diferentes dos estudantes aproveitarem o tempo: prática de esportes, conversa entre amigos, aulas de reforço, de computação, palestras sobre temas que interessem aos jovens e filmes educativos para as crianças. Também foi oferecida uma opção de preenchimento do tempo extra com a oportunidade de discutir as regras, os problemas e o uso do dinheiro da escola.

As crianças (32,3%) e os jovens (27,6%), em geral, elegeram a prática de esportes como a atividade que mais gostariam de realizar no tempo livre. Em segundo lugar entre as crianças (29,2%) e em terceiro lugar, entre os jovens (18,7%), apareceu a conversa com os amigos (Tabela 32 e Tabela 33). De acordo com esses resultados, entendemos que os estudantes parecem conferir grande importância aos momentos de convivência, de lazer e de troca entre pares, reforçando o resultado observado anteriormente, no qual crianças e jovens atribuem ao espaço escolar a função de sociabilidade. Notamos, mais uma vez, que essas respostas foram dadas, principalmente, por crianças e jovens de escolas particulares.

Muitas crianças e jovens também escolheram a opção de realização de atividades pedagógicas no tempo extra, valorizando, assim, a escola como um lugar de aprendizado. Os jovens demonstraram interesse por assistir palestras sobre o tema da sexualidade e drogas

(20,6%), ficando essa atividade em segundo lugar entre as suas preferências (Tabela 33). As crianças, por sua vez, optaram por ter aulas de computação (22,4%), resultado esse que corresponde ao terceiro lugar entre as atividades elencadas (Tabela 32). Novamente podemos perceber convergências entre as respostas que apontam a utilização do computador na escola como um dos principais interesses dos alunos. Entendemos que essas respostas dizem respeito à vontade dos alunos de que a escola dialogue com questões do seu cotidiano, tornando o conteúdo daquilo que é aprendido mais atual e próximo de suas vidas. Por exemplo, observando a Tabela 34, percebemos que as meninas (25,6%) gostariam de obter mais informações sobre sexualidade e drogas do que os meninos (15,1%), talvez por não poderem falar sobre isso em outros espaços. Para além das aulas tradicionais, o aprendizado também deveria envolver temas relevantes e necessários do seu cotidiano.

O aparecimento de atividades pedagógicas, como assistir palestras e aprender a usar o computador, entre as opções mais escolhidas pelos jovens de escolas públicas, ao lado de praticar esportes, parece indicar também o desejo de que haja uma diversificação dos conteúdos ensinados nessas instituições. Diferentemente dos jovens de escolas particulares que, em sua maioria, pertencem a uma classe com poder aquisitivo maior e, por isso, têm maiores possibilidades de se manterem bem informados, de possuírem computadores em suas residências, e de freqüentarem cursos, os jovens de escolas públicas encontram na escola a principal fonte de conhecimento formal. Para esses jovens, a escola continua sendo o lugar de obtenção e contato com o conhecimento “poderoso” (Young, 2007) responsável pela melhoria das suas condições de vida. Como Müller também observou em seus estudos, para os menos favorecidos *“a escola é entendida como uma possibilidade de mobilidade social para as crianças”* e *“é vista como a esperança de um futuro melhor para o filho, diferente da situação atual dos pais.”* (Müller, 2008, p.132)

De modo em geral, crianças e jovens demonstraram pouco interesse em utilizar o tempo extra para discutir as regras, o uso do dinheiro e os problemas da escola. Como observamos,

outras atividades parecem ser mais atrativas do que participar coletivamente dos rumos da instituição da qual fazem parte. De acordo com a Tabela 32 e Tabela 33, esta foi a alternativa de resposta menos escolhida pelas crianças (3,4%) e pelos jovens (4,3%). A criação de um tempo extra exclusivamente destinado a esse tipo de atividade pode parecer algo “maçante” e “chato” para os estudantes, quando comparado a outras possibilidades de aproveitamento, tais como o estar entre amigos e aprender coisas novas. A aparente falta de interesse dos alunos em opinar e ajudar a decidir sobre as questões que dizem respeito a todos, pode estar relacionada à atribuição dessa responsabilidade aos professores e à direção. No espaço escolar, os alunos dificilmente são convocados a participarem de processos decisórios, sob a justificativa de que são imaturos e despreparados. Assim, eles não percebem essa função de decisão como sendo própria e cabível aos alunos. Além disso, é preciso lembrar que esta opção foi a menos escolhida, em relação a outras, que foram eleitas prioritariamente. Isto é, a não prioridade da discussão das normas escolares e de como utilizar os recursos da escola indica sua posição relativa frente a outras opções, e não absoluta, o que não quer dizer que os alunos estejam desinteressados pelos rumos da escola.

Consideramos que o interesse e o envolvimento dos estudantes nas discussões coletivas seriam formas próximas de uma participação política, envolvendo o diálogo e a troca de opiniões sobre os destinos da escola. As discussões sobre regras, problemas e o uso do dinheiro da escola fazem com que crianças e jovens tenham que lidar com diferentes pontos de vista e buscar acordos, o que levaria a se sentirem mais comprometidos com a comunidade escolar, responsabilizando-se pelo que ocorre ali. Podemos também relativizar a menor preferência em relação à atividade de discussão de regras e do uso do dinheiro da escola, na medida em que outros espaços, como as conversas e trocas entre amigos, também cumprem a função de viabilizar a discussão sobre o que vivenciam no cotidiano escolar.

Nessa seção vimos quais são os mais acalentados desejos de transformação que crianças e jovens nutrem sobre a escola. Na primeira pergunta, que versava sobre as mudanças

prioritárias na escola, observamos que o principal desejo de mudança está no uso do uniforme escolar que, para os alunos, adquire diversos significados. Além disso, as alternativas relativas à criação de uma sala de computadores, à possibilidade de serem oferecidas aulas diferenciadas, ‘conectadas’ com seus interesses, e ao aumento de espaços de convivência, parecem mobilizar os estudantes. Observamos também que, nas respostas sobre o uso do tempo extra, crianças e jovens ratificaram seu interesse pela criação de espaços de sociabilidade, de trocas entre os pares e de aprendizagens novas que a escola poderia promover. Na seção seguinte, buscamos compreender como essas impressões e perspectivas próprias de crianças e jovens, os convocam e instigam a participar ativamente de suas escolas.

Como crianças e jovens entendem o seu papel na construção da escola?

A participação de crianças e jovens está articulada com seus desejos de transformar a escola em que estudam, de criar algo novo capaz de atender as suas expectativas e demandas. Participar se acompanha de vislumbrar sonhos, objetivos e projetos, e poder agir em função deles. O espaço para participar não é algo dado de antemão, mas é conquistado na própria prática, na medida em que crianças e jovens se veem fazendo parte da escola em que estudam e colaborando na sua construção. Dessa forma, seus interesses e opiniões podem dialogar com as perspectivas já instituídas, e repercutir nas transformações do espaço escolar. Se, por um lado, crianças e jovens podem ver os efeitos de suas ações, por outro, também respondem pelas suas conseqüências, sejam elas positivas ou negativas.

Para investigarmos como ocorre a participação de crianças e jovens na escola, buscamos saber as formas e os meios escolhidos por eles para poderem falar sobre suas impressões e pontos de vista, e como entendem o papel dos estudantes nos processos decisórios, que repercutem, tanto em suas vidas, quanto nas dos outros com os quais convivem no espaço escolar. Para tal, analisamos as respostas dadas a três perguntas presentes nos questionários referentes a: como crianças e jovens dão sua opinião na escola; quem as crianças consideram

como responsáveis pelas decisões, neste contexto; e quais justificativas os jovens dão para o direito de participarem dos processos decisórios.

Caminhos e formas que crianças e jovens encontram para darem sua opinião na escola

A pergunta analisada a seguir teve como objetivo mapear as formas pelas quais crianças e jovens expressam as suas opiniões na escola e a quem eles recorrem para dizer sobre o que pensam. As maneiras que eles encontram para darem as suas opiniões dizem respeito às possibilidades de contribuírem com ideias, sugestões e críticas para a construção do espaço escolar. Apesar das diferenças entre as opções dos questionários das crianças e dos jovens, as alternativas de respostas convergiam para os seguintes modos de expressar a opinião: por meio da relação direta com as autoridades escolares; por meio de ações entre os estudantes; da representação dos pais e não fazendo nada.

A opção que tratou de uma relação direta dos estudantes com as figuras de autoridade na escola (os professores, inspetores e a direção), a opinião das crianças e dos jovens é levada direta e individualmente a essas figuras. Outra opção de resposta dava a possibilidade de se construir um jornal de alunos, ou um mural de opinião (no questionário dos jovens), ou se conversar com os colegas (no questionário das crianças) como formas dos estudantes expressarem sua opinião, ao compartilharem opiniões, interesses e, até, de se organizarem entre si a partir do diálogo e da interação entre pares. Outra opção de resposta dava como possibilidade o recurso aos pais para que esses representassem os estudantes nas suas queixas frente à escola. Uma última alternativa de resposta era a que os alunos não fariam nada para manifestar suas opiniões, demonstrando, assim, uma resignação e conformismo diante dos problemas escolares.

Na análise das respostas aos questionários, a ideia de que os estudantes permanecem passivos diante dos problemas e das decisões na escola, e não agem para emitir suas opiniões não foi prevalente. A principal maneira escolhida por crianças (42,1%) e jovens (39,8%) para

darem suas opiniões na escola foi através da conversa direta com as autoridades escolares (Tabela 26 e Tabela 27). Eles preferem falar com aqueles que são considerados figuras de poder na escola, como direção, professores ou inspetores, e que estão autorizados a colocarem as mudanças em prática. Nessa forma de agir, cada estudante procura se fazer ouvir por aqueles que consideram “importantes” e “poderosos”. Se, por um lado, percebemos nessa atitude uma aproximação dos alunos com as figuras de autoridades, por outro, esta opção acaba por reforçar o lugar de submissão que crianças e jovens ocupam na hierarquia escolar, na qual as decisões são tomadas pelos adultos, reiterando as relações estabelecidas e cristalizadas nesse espaço. Não há, portanto, lugar para deslocamentos nas posições e funções ocupadas pelos diferentes atores (alunos, professores, diretores).

Notamos que crianças e jovens de escolas particulares recorrem mais às figuras de autoridade do que os demais estudantes. Nas escolas particulares, o papel que a direção ocupa é diferente daquele das escolas públicas, uma vez que ela é, de fato, a responsável por tomar as decisões na instituição, sem precisar recorrer às outras esferas de poder. Nas escolas públicas, a direção tem menos poder de decisão uma vez que muitas de suas ações ficam atadas às instâncias governamentais, como as Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) e a Secretaria de Educação. No caso das escolas particulares, é a direção quem deve resolver os problemas, demitir os funcionários, convocar os pais, penalizar os alunos e impor mudanças. Por outro lado, ela tem uma preocupação maior em manter os alunos satisfeitos, pois precisa que eles permaneçam na escola já que também são os seus financiadores. Sabendo desse poder que a direção possui, os alunos de escolas particulares optam por expressar suas críticas e sugestões às autoridades, muitas vezes de forma individual, na busca de que elas solucionem os problemas e atendam as suas reclamações.

Uma diferença de gênero foi observada nos resultados, pois tanto entre as crianças quanto entre os jovens, são os do sexo masculino que recorrem mais à conversa direta com as

autoridades, como observamos na Tabela 28 e na Tabela 29. As meninas parecem compartilhar mais suas impressões e opiniões com colegas.

As crianças elegeram, como segunda possibilidade de dar a sua opinião na escola, a de recorrer ao apoio dos colegas (31,6%). Elas preferem conversar com os outros alunos que vivenciam as mesmas situações, trocando opiniões entre si, a recorrerem aos seus pais ou a não fazerem nada. Essa opção escolhida pelas crianças foi semelhante às respostas dadas pelos jovens. No conjunto de respostas, 23,2% dos jovens escolheram montar um mural de opiniões, e 20% gostariam de construir um jornal dos alunos (Tabelas 26 e 27). Essas respostas esboçam propostas diferentes de participação, entretanto, todas elas apontam para o fortalecimento da ação dos estudantes na transformação do espaço escolar. Seriam maneiras de socializar as dificuldades entre os alunos e de, quem sabe, poder construir soluções e opiniões conjuntamente. Compartilhar experiências e impressões entre pares pode ser o primeiro passo para que haja a construção de uma causa dos estudantes e uma mobilização em direção a uma ação coletiva. No entanto, percebemos que recorrer aos colegas como uma forma de dar visibilidade às suas opiniões se configura como uma opção que ainda não é prevalente no espaço escolar, uma vez que crianças e jovens escolheram, em primeiro lugar, recorrer às autoridades.

Entre as crianças, observamos a preferência por buscar a ajuda dos pais (15,4%) para os representarem na escola, antes de desistir de agir (10,0%), como vemos na Tabela 26. Por mais que essa opção tenha ficado em terceiro lugar entre as preferências das crianças, notamos que há, ainda, uma crença de que a família possa ajudá-las a resolver os seus problemas, e a participar do processo de transformação da escola.

A opção de recorrer à família se posiciona de forma diferente para os jovens, que preferem não fazer nada (12,1%) a contarem com o apoio dos pais (4,6%). Isso fica claro especialmente entre os jovens de escolas estaduais, que são os entrevistados mais velhos, pois apenas 1,4% elegeram a reclamação via pais, como uma alternativa para manifestarem suas opiniões (Tabela 27). Essa exclusão dos pais do contexto escolar, no caso dos jovens, parece

expressar a procura pela independência e por desejar sair da tutela familiar. Os jovens buscam separar o que eles vivenciam na escola, com seus amigos e na relação com os professores e a direção, daquilo que é vivido em casa, preservando o espaço escolar da interferência familiar. Outro ponto que poderia justificar estes resultados seria a possível associação pelos jovens de que a presença dos seus pais na escola aumentaria a possibilidade de saberem mais sobre sua vida escolar, e seus eventuais deslizes. A partir dos resultados obtidos, supomos que os estudantes não se veem representados pelos pais para expressarem o que pensam da escola. Esses últimos parecem estar mais “aliados” às figuras de autoridade escolar do que a eles mesmos.

Dentre os jovens, os estudantes de escolas estaduais foram os que mais optaram por não expressar sua opinião na escola. Cerca de 20% desses jovens escolheram essa alternativa, o que pode apontar para um sentimento de resignação e a descrença em sua capacidade de gerar mudanças significativas nos problemas vividos nas escolas (Tabela 27). Pudemos observar também que, entre as crianças, os alunos das escolas municipais (12,3%) foram os que mais optaram pela resposta que indicava abrir mão de expressar suas opiniões (Tabela 26).

Existem, portanto, duas maneiras principais de crianças e jovens expressarem suas opiniões na escola: via reclamação direta com as autoridades escolares e por ações e conversas entre os colegas. Na primeira, eles recorrem às figuras dos professores, inspetores e diretores para expressarem suas críticas e posicionamentos. Na segunda, eles compartilham suas queixas e reclamações entre os pares e contam com os colegas para trocarem opiniões, seja pela construção de um mural de opiniões ou pela confecção de um jornal dos alunos. Nesse sentido, há formas diferentes de perceberem o papel dos estudantes na transformação do espaço escolar. Para alguns, a participação se dá de forma mais individual, através da denúncia do que vai mal às figuras de autoridade na escola na expectativa de que elas implementem as mudanças desejadas na escola. Para outros, seria na troca entre os próprios alunos, por meio de ações compartilhadas.

O direito de crianças e jovens participarem dos processos decisórios na escola e suas justificativas

Duas perguntas do questionário tinham o objetivo de saber: como crianças e jovens entendem a ação dos estudantes na escola e nas decisões sobre os conteúdos que irão estudar; como justificam essa participação. Para os jovens, elaboramos um enunciado que traz a afirmativa de que os alunos devem ter o direito de decidir sobre o quê estudar na escola. Oferecemos como opções de resposta os motivos que justificariam a participação dos jovens nas decisões. As alternativas apresentadas eram: “Não sei se os alunos devem decidir sobre isso”, que introduz uma dúvida sobre a participação dos alunos nas decisões; “Cada um sabe o que é melhor para si”, que traz uma perspectiva individual, na qual cada um sabe o que convém para si próprio, e por isso poderia escolher o que lhe serve melhor; “Os alunos devem ter os mesmos direitos que os professores”, perspectiva que apresenta uma simetria de posições entre alunos e professores; e, “os alunos têm seu modo próprio de ver as coisas”, alternativa que se refere a uma perspectiva singular dos alunos, um ponto de vista próprio ao grupo de estudantes.

Na pergunta elaborada para as crianças, deixamos em aberto quem teria o direito de decidir sobre o quê os alunos vão estudar, com o intuito de que elas escolhessem os responsáveis por tais decisões no contexto escolar. Como primeira opção de resposta à pergunta “Quem tem o direito de decidir sobre o que os alunos vão estudar na escola?”, demos “A direção e os professores”, indicando que haveria autoridades na escola responsáveis pela decisão. A segunda opção, “O governo”, representando a instância mais distante e mais poderosa a quem caberia, em última análise, a decisão. Na terceira alternativa de resposta, “Os pais e a escola”, em que foi incluída a família neste processo, e, na quarta, “Os professores, a direção e os alunos”, optamos por incluir também as crianças como atores responsáveis pelas decisões, conjuntamente com aqueles entendidos como as autoridades dentro do espaço escolar. Dessa maneira, a pergunta feita aos jovens tinha como intuito saber as justificativas que eles davam para o direito dos estudantes de participarem das decisões escolares, enquanto que, para as crianças, a pergunta se referia a

quem era o responsável por essas decisões.

Nas respostas ao questionário, os jovens demonstraram dúvida em relação ao direito de *decidir* sobre os rumos de sua aprendizagem. A opção que punha em dúvida se os alunos deveriam ter essa responsabilidade foi a mais escolhida por eles, com 33,1% das respostas (Tabela 36). Essa opinião parece reiterar a noção, presente no imaginário social, dos jovens como “aprendizes”, quem ainda não possui competência para saber e decidir sobre o que seria melhor para suas vidas. Isso justificaria a dúvida dos estudantes a respeito do direito de participarem das decisões dos conteúdos a serem ensinados.

Quando os jovens assumem o direito de participar das decisões sobre o que vai ser estudado na escola, elegem, como principal justificativa, “cada um sabe o que é melhor para si”, com 27,3% de respostas a essa alternativa. Como observamos na Tabela 36, essa opção ficou em segundo lugar geral nas preferências dos jovens. De acordo com essa resposta, cada aluno escolheria o que vai estudar segundo os temas e as disciplinas que considera importante para a sua formação. Essa concepção se baseia numa visão individualista do processo de aprendizagem e da dinâmica de transmissão, como se cada indivíduo pudesse ser o mentor de seu próprio processo educativo. Os debates e as negociações em direção a um acordo do que seria importante para todos os alunos não seriam necessários, já que cada um saberia aquilo que lhe convém. Os conteúdos ensinados deveriam corresponder aos interesses pessoais de cada um.

Nas oficinas realizadas após a aplicação dos questionários, buscamos aprofundar como os jovens viam seu papel nas decisões sobre os conteúdos a serem ensinados na escola. O que pudemos observar foi que a própria dinâmica grupal acontecia de forma bastante individualizada, cada estudante emitindo sua opinião sem que houvesse uma negociação e discussão entre as diferentes perspectivas que levasse a uma posição comum. Essa forma do grupo se relacionar pareceu corresponder ao que observamos nas respostas dadas ao questionário, uma vez que cada jovem *saberia o que era melhor para si*, dando sua opinião sem negociar com os outros para chegar a uma perspectiva coletiva.

Durante essas oficinas, os jovens criticaram a forma pela qual os professores exerciam a sua autoridade em sala de aula, fazendo imposições e ensinando temas que eles, os estudantes, achavam sem sentido. Na opinião dos jovens, eles deveriam escolher estudar as matérias que mais lhes interessavam, e que seriam relevantes para o futuro de cada um, de acordo com a profissão que gostariam de exercer. Um aluno disse *“têm matérias que a gente estuda que são importantes para todos, como português e matemática, mas também tem outras, como ciências e filosofia, que não servem para nada”*. Uma jovem afirmou que os alunos poderiam escolher as disciplinas a serem estudadas, mas não o conteúdo abordado em cada uma delas. Isto deveria continuar a cargo dos professores já que os alunos não seriam maduros e nem teriam o conhecimento suficiente para decidir sobre o quê deveria ser ensinado. De acordo com um jovem: *“Se chegar ao ponto em que os alunos tiverem que decidir o que vão estudar vai ser o cúmulo, por que eles não têm a menor ideia do que falar”*. Alguns jovens colocaram que poderiam contribuir apenas acrescentando outros temas que interessassem a eles, ou reclamando, caso o professor esteja repetindo um conteúdo que tenha sido ensinado anteriormente.

Dessa maneira, mesmo quando os jovens defendem o direito de participarem dos rumos de sua aprendizagem, sob o pretexto de que *“cada um sabe o que é melhor para si”*, continuam considerando os professores como os responsáveis pela decisão final do conteúdo a ser ensinado na escola. Nessas oficinas, os estudantes colocaram que o lugar de decisão caberia aos professores, ainda que pudessem questionar a falta de vontade e de paciência de alguns para explicar a matéria aos alunos.

A opção dos jovens de elegerem a justificativa que valoriza os posicionamentos individuais, é reforçada quando observamos a alternativa que ficou em último lugar entre as preferências. Os jovens se identificaram menos (15,5%) com a opção que afirma existir uma perspectiva singular, própria dos alunos (ver Tabela 36). Eles não se percebem como podendo aglutinar um ponto de vista comum, resultante da posição singular que ocupam na hierarquia escolar. No entanto, nas oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, os

jovens disseram que era importante participarem dos processos decisórios na escola, pois acreditavam que tinham o seu modo próprio de ver as coisas. Para eles, os professores são mais “*cabeça dura*”, têm ideias já prontas, enquanto que os alunos seriam mais flexíveis, podendo mudar de opinião e incorporar novas perspectivas ao que já está estabelecido.

Percebemos que as respostas dadas pelas crianças apontam para algumas semelhanças quando comparadas com as dos jovens. Em geral, elas parecem divididas entre a opção que delega a responsabilidade aos professores e à direção (35,4%) e a que inclui os alunos nos processos decisórios (34,1%). Essas duas perspectivas obtiveram um número de respostas próximo entre si, como vemos na Tabela 35. As respostas das crianças de escolas particulares (44,5%), em relação às de escolas municipais (36,9%), parecem delegar mais poder à direção e aos professores o direito de decidir sobre o que vão estudar.

Para entendermos melhor seus posicionamentos e as justificativas dadas para cada uma dessas opções, fizemos oficinas com as crianças, após a aplicação dos questionários, em que se discutiu coletivamente sobre quem deveria ter o direito de decidir sobre os conteúdos a serem estudados na escola. Nesses grupos, nos chamou a atenção a forma como as crianças rapidamente se colocavam, dizendo que elas deveriam ser as responsáveis por escolher o que seria estudado. As crianças falavam de maneira animada, chegavam até a gritar, demonstrando, assim, o desejo de poder ter a sua opinião levada em conta na escola. Percebemos, entretanto, que, muitas vezes, elas usavam um tom de brincadeira como se não acreditassem realmente que essa possibilidade pudesse se concretizar. As crianças defendiam, sobretudo, que elas deveriam ter o direito de *participar das decisões* porque, assim, poderiam dizer sobre o que pensam e gostam de estudar, tornando a escola menos “chata” e distante de suas vidas. Se são eles que vão estudar, então, nada mais justo que escolham o conteúdo a ser aprendido.

Ao longo do encontro, as crianças começaram a ponderar e a questionar se deveriam ter mesmo o direito de participar das decisões. Elas se perguntavam: “*como podemos saber o que aprender se nós ainda não aprendemos?*”. Além do conhecimento prévio, a inteligência foi citada

como um pressuposto para a participação nas decisões da escola, como, segundo um aluno: “*não dá porque a gente é burro*”. Também percebemos que muitas crianças justificaram a sua não participação nas decisões em função da existência de alunos considerados “irresponsáveis” e “bagunceiros”. Por exemplo, um estudante disse que a “capacidade mental” de crianças e adultos é a mesma, mas em seguida relativizou esta afirmação dizendo que “*certos alunos não utilizavam essa capacidade*”, referindo-se aos seus colegas. Muitos expressaram o medo de que os maus alunos decidam, pois não teriam aula já que seria decretado intervalo o tempo todo: “*só iriam querer ter a hora do recreio*”, ou, então, “*não iriam querer estudar nada*”. Algumas crianças disseram que eles até poderiam estudar alguma coisa, mas desqualificaram o conteúdo que seria proposto: “*os alunos iriam querer estudar a história do Flamengo, a tabuada, a televisão*” ou “*só iriam querer aprender coisas fáceis*”. Desse modo, as crianças começaram a refletir sobre como seria a participação no caso de terem que decidir sobre o quê estudar: como as opiniões divergentes entre eles (bons e maus alunos) seriam resolvidas.

Assim, observamos que as crianças querem participar nas decisões sobre os conteúdos a serem estudados na escola, e ter as suas opiniões levadas a sério, no entanto, parecem assustadas com as conseqüências de suas escolhas e as dos colegas. As crianças argumentaram que faltam aos estudantes organização, responsabilidade e conhecimento para decidirem sobre o que seria importante a ser estudado na escola. Elas defenderam que os professores seriam os mais autorizados a decidir sobre o conteúdo a ser estudado, uma vez que eles não somente detêm ‘o saber’, mas, também, estão em contato diário com as dificuldades e interesses apresentados pelas crianças. Nessa perspectiva, os alunos elegem os seus mestres para serem seus porta-vozes neste assunto. Diferentemente da direção ou dos governantes, os professores são considerados os mais qualificados para tomar as decisões sobre a aprendizagem devido à proximidade que possuem com os alunos.

Parece-nos importante ressaltar que a opção menos escolhida entre as crianças (13%), em geral, é a que convoca os pais a participarem da decisão do conteúdo estudado na escola, ficando

atrás da alternativa que aponta o governo como sendo o responsável por esta decisão (16,3%), como podemos ver na Tabela 35. Segundo as crianças, os pais seriam mais rígidos, pois proporiam avaliações com um grau de dificuldade maior, e desejariam que elas permanecessem mais tempo na escola. Algumas crianças também argumentaram que os pais não teriam capacidade de decidir sobre o conteúdo a ser estudado porque não possuíam escolaridade suficiente. Para outras, os pais só iriam querer que conteúdos fáceis fossem ensinados, de modo que os seus filhos pudessem passar de ano sem dificuldades. De acordo com essas falas, as crianças parecem não querer incluir a família na participação sobre as decisões tomadas no espaço escolar. Mais uma vez, a escola é percebida como um lugar delas, de seus professores e diretores, onde não é cabível a interferência familiar.

Discussão dos resultados

Crianças e jovens, ao mesmo tempo em que reclamam do uso do uniforme escolar, da imposição de regras que os impedem de usarem os acessórios e roupas que desejam, de aulas desinteressantes, monótonas e cansativas, afirmam a importância da escola como um lugar de aprender coisas novas e de estar com os amigos. Eles criticam o modelo tradicional de sala de aula, e desejam se sentir mais estimulados pelo processo de aprendizagem. No entanto, eles valorizam a escola como um lugar de transmissão de conhecimentos úteis para sua vida futura, e esperam também que os seus ensinamentos possam dialogar com os problemas e situações vividos no cotidiano.

Nas oficinas, pudemos observar como os significados da escola vão sendo construídos. Em um primeiro momento, afirmaram as vantagens de não precisar ir para a escola, e poder ficar em casa “no computador”. Contudo, logo ressignificaram essa fala dizendo que ficavam entediados, e estar em casa sozinho passava a “ser chato”. Falaram que a escola fazia falta, pois era nela que podiam conviver com pessoas diferentes e estar com seus amigos. Tanto crianças, como os jovens, reconheceram a função da escola de promover encontros, propiciar amizades, a

prática de esportes e brincadeiras.

Alderson (2000) destaca a importância que crianças e jovens dão aos momentos de troca entre amigos. Em sua pesquisa, ao perguntar para os estudantes o que eles mais gostam na escola, verifica que “eles demonstram grande satisfação em encontrar os amigos” (Alderson, 2000, pp. 125-126). Apesar dessa valorização da sociabilidade na escola, crianças e jovens consideram os momentos de estar livremente com os colegas como sendo curtos e escassos e desejam realizar mais atividades que promovam o encontro e a convivialidade.

Percebemos também que a expectativa mais importante é quanto à mudança do uniforme escolar. Em graus diferentes, o uniforme é entendido como uma regra imposta, que homogeneiza a aparência dos alunos, restringindo a expressão de uma identidade: seja a do grupo, ou a própria, singular de cada um. A rejeição dos estudantes ao uso do uniforme escolar nos fornece um material interessante para pensar as relações e vínculos que eles estabelecem com a hierarquia escolar e suas regras, os colegas e a cidade em que vivem.

Concordamos com Thornberg (2007) quando afirma que crianças e jovens não são contrários à existência de regras escolares e que consideram muitas delas importantes para o funcionamento da escola. Para o autor: “se as regras escolares fazem sentido para os estudantes, eles geralmente as consideram como boas regras, mas quando eles não dão relevância ou não acreditam nas explicações do professor sobre elas, mais frequentemente eles têm atitudes negativas a respeito delas” (Thornberg, 2007, p. 420).

Assim como o autor, percebemos que muitas crianças e jovens criticam as “regras de etiqueta”, como o uso do uniforme escolar, considerado-as inúteis ou injustas. Percebemos, ao longo da pesquisa, que os estudantes querem ser consultados na elaboração de regras que os afetam, pois somente assim, as suas justificativas poderiam se tornar mais claras e as regras criadas também considerariam suas necessidades e interesses.

Outra questão que a obrigatoriedade do uniforme traz, diz respeito ao impedimento do uso de roupas e acessórios por crianças e jovens como mediadores dos grupos dos quais pertencem e

como “expressões de si”. Para Dayrell (2007), a escola ao considerar o jovem somente a partir da identidade “de aluno”, dificulta a “expressão simbólica da condição juvenil”. Segundo o autor, as juventudes se fazem na expressão de uma “condição juvenil”, isto é, na forma pela qual a sociedade constitui esse momento de vida dentro de uma dimensão histórico-geracional, e como essa condição é vivida a partir das diferenças sociais, tais como: gênero, classe, etnia. Pelo uso de roupas, bonés, calçados e diferentes tipos de acessórios, os jovens dizem quem são, e demarcam uma “identidade juvenil”. Assim sendo, ao ter como regra a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar, a escola impediria os jovens de marcar a sua “identidade juvenil”, pessoal ou de grupo, que existiria para além da identidade “de aluno”.

Contudo, podemos problematizar esse ponto de vista nos perguntando se a “condição juvenil” desses estudantes não poderia ser expressa em outros âmbitos da vida escolar, que estejam para além desse, estritamente atrelado à aparência. Quando os jovens demonstram o desejo de ter o computador mais presente na escola, aulas sobre temas atuais, e poder ter mais tempo livre para estar com os amigos, estão também pedindo que a escola se torne mais próxima da sua “condição juvenil”. Por outro lado, entendemos que a condição de estudantes também perpassa a juventude, a partir do momento que crianças e jovens se subjetivam pela vivências de seu lugar de aluno na escola.

Desse modo, entendemos que o significante “uniforme” parece servir como metonímia para a situação que crianças e jovens vivem, não apenas na escola, mas na sociedade hoje. Ele representa o seu lugar de subordinação, no qual se encontram em relação aos adultos, de sua exclusão da construção das regras e da participação em decisões que regulam suas vidas. Além disso, o uniforme marca esse período de “moratória social”, em que crianças e jovens estão excluídos de outras formas mais significativas de inserção social. Isso se evidencia nos preconceitos e discriminações narrados por eles, ao circularem pela cidade, em que são alvo de gozações por ainda serem jovens e também crianças.

Percebemos que para se fazerem notar, crianças e jovens recorrem ao apoio das

autoridades estabelecidas (professores, diretores e inspetores), por considerarem essa maneira a mais rápida de verem suas reclamações e sugestões atendidas. Notamos também a emergência de formas de dar opinião que remetem a ações mais coletivizadas. Pela conversa entre amigos, criação do jornal, do mural ou da rádio entre os estudantes, crianças e jovens demonstraram valorizar a troca entre eles para que suas opiniões e interesses possam ganhar força e visibilidade na escola.

Apesar de darem importância às ações entre os estudantes, quando perguntamos se crianças e jovens deveriam ter o direito de decidir sobre os conteúdos a serem estudados nas escolas, eles demonstraram dúvida em relação ao seu papel. Criticaram as aulas e os professores que têm, mas abriram mão de assumir a responsabilidade por decidir aquilo que deveriam aprender. Essa função pertence ao adulto, possuidor de maior conhecimento e experiência de vida. Para eles, não faz sentido que tenham que decidir sobre o que deverá ser ensinado nas aulas, se os estudantes ainda não têm o conhecimento das possibilidades do que existe para aprender. No entanto, quando os jovens defendem o direito de participarem das decisões sobre o que vão estudar, consideram a escola como um projeto individual. É o interesse pessoal que dá a base para tal decisão.

Pelo fato de não se responsabilizarem pelas decisões do que seria estudado nas aulas, alimentam uma “passividade queixosa” (Kehl, 2005), em que permanecem inertes e passivos frente ao quê a escola lhes reserva. Muitas vezes, os estudantes colocam-se na posição de vítimas – dos problemas e das injustiças que ocorrem na escola – à espera de que alguém superior (professores e diretores) possa fazer alguma coisa por eles. Essa “passividade queixosa” impede que os estudantes se percebam como possíveis agentes de transformação da escola. Outro resultado que também ampara esta interpretação foi a pouca aderência dos estudantes à proposta para discutir questões importantes como as regras e o uso do dinheiro escolar. Desse modo, crianças e jovens se excluem de formas de ação que poderiam ser consideradas mais ativas, assustados talvez com as possíveis consequências de suas ações, e com a perda de uma situação de

proteção e tutela dos mais velhos.

Por outro lado, para os estudantes, não são os governantes ou a direção da escola os mais qualificados para tomarem as decisões sobre sua aprendizagem, mas sim, seus professores. Os professores seriam aqueles mais capacitados para decidir sobre o que deve ser estudado, uma vez que estão em contato diário com as dificuldades e interesses dos estudantes, sendo o quesito que falta aos governantes e, até mesmo, à direção. Dessa maneira, entendemos que a decisão do aprendizado na escola deveria caber aos porta-vozes competentes, que são os professores, ainda que os estudantes desejem que suas opiniões sejam possam ser consideradas. Eles parecem defender, assim, o fato de que os alunos têm interesses próprios que, mediados pelos adultos, podem conferir mais sentido e relevância ao que aprendem na escola. Todavia, seus interesses não constituem uma perspectiva coletiva, um ‘ponto de vista do aluno’, mas manifestações individualizadas sobre o que cada um quer e pensa.

CAPÍTULO 8

O laço social dos estudantes com a realidade mais ampla



O laço social com a realidade mais ampla

Crianças e jovens estão inseridos numa realidade social que vai além da casa e da escola. Por isso, não estão imunes ao que acontece na sua cidade e em seu país, e com certeza se mobilizam a respeito de problemas e questões da cidade, do país e do mundo. Ainda que tenham poucas oportunidades para pensar e discutir sobre questões mais amplas, que não os atingem diretamente, crianças e jovens, invariavelmente, escutam e veem pela tevê, rádio, e atualmente, internet o que acontece no mundo, seja de bom, seja de ruim. O interesse por problemas que não estão ligados diretamente às suas vidas individuais resulta de uma aprendizagem complexa, que relaciona circunstâncias e aspectos da vida distanciados no espaço e no tempo e, aparentemente, desconexos. Os problemas da vida urbana, da convivência, e do que acontece no mundo estão sempre instigando os indivíduos com indagações de porque tudo é como é. A perplexidade frente aos acontecimentos mobiliza a indagação, e muitas vezes, a mobilização. A participação de crianças e jovens depende de como são instigados pela realidade em que vivem, e como são conduzidos a refletir e discutir sobre ela. Compreender como crianças e jovens se preocupam por questões do mundo em que vivem é de fundamental importância para se analisar possíveis caminhos para sua participação hoje e no futuro.

Duas perguntas foram elaboradas no questionário para mapear quais problemas mais preocupavam crianças e jovens, e quais desses problemas os convocavam a participar. Por meio dessas perguntas objetivamos conhecer seu interesse pelas questões que vão além de seu mundo mais restrito, e como se dá o vínculo com essa realidade mais ampla.

Quais as preocupações de jovens e crianças no mundo de hoje? Vulnerabilidade na cidade e a causa ambiental

A primeira pergunta que analisamos tratou dos problemas da cidade e do mundo e como eles mobilizam as crianças e os jovens. Interessou-nos conhecer como os problemas relacionados

ao “mundo lá fora” são percebidos pelos estudantes, e quais causam maiores preocupações. As opções de resposta dessa questão ofereciam manchetes fictícias de jornal, e o enunciado solicitava aos estudantes que escolhessem, entre essas manchetes, qual alternativa apresentava o problema que mais os preocupava.

O questionário sofreu algumas adaptações para ser utilizado por grupos de estudantes de idades diferentes. Nosso objetivo era disponibilizar um conteúdo semelhante para jovens e crianças, porém respeitando as características das duas faixas etárias. Por isso, às crianças foram apresentadas menos opções de respostas, e o enunciado das perguntas diferiu um pouco no que diz respeito ao tipo de linguagem adotada, de modo que fosse facilmente compreensível por elas. Ao oferecermos um número maior de opções para os mais velhos, também pretendemos identificar as especificidades da experiência dos jovens em uma grande cidade como o Rio de Janeiro – já que eles vivenciam a cidade de maneira diferente das crianças, pelo fato de terem mais liberdade de transitar pela cidade.

No que diz respeito à pergunta sobre as preocupações com a realidade, os jovens puderam escolher uma entre oito alternativas. A pergunta apresentava como opções de resposta manchetes hipotéticas de jornal, que se relacionavam a problemas como corrupção, meio ambiente, dificuldade de acesso à educação, uso de drogas, violência contra jovens, desemprego entre jovens e homofobia. Já para as crianças, foram apresentadas seis alternativas de manchetes. Essas manchetes tratavam de problemas como corrupção, meio ambiente, dificuldade de acesso à educação, o fato de haver crianças mendigando nas ruas e a insegurança de transitar na cidade devido a balas perdidas. Lembramos também que em ambos os questionários havia uma última alternativa de resposta que permitia ao jovem e à criança afirmarem não se preocupar com nenhuma das manchetes de jornais.

De maneira geral, jovens e crianças convergiram nas suas preocupações, apresentando escolhas semelhantes entre as opções de manchetes. Como se observa na Tabela 38, a resposta mais escolhida pelos jovens foi a manchete sobre a questão ambiental (25,2%). Em relação às

crianças (ver Tabela 37), a pauta do meio ambiente foi a segunda mais escolhida (32,3%), com o resultado bem próximo da primeira escolha, que dizia respeito à preocupação sobre a insegurança na cidade em virtude de balas perdidas (37,8%). No caso dos jovens, eles se mostraram mais preocupados pela pauta do meio ambiente do que as crianças.

Esse resultado nos faz pensar como a preocupação com o planeta, a água, os animais, a preservação da vida e da natureza, a poluição, e assim por diante, tem apelo no imaginário juvenil. Por outro lado, parece-nos, também, que a causa do meio ambiente vem sendo difundida cada vez mais por jovens e para jovens, até pelo fato de que são os jovens os que vão viver por mais tempo (mais que os adultos) em um mundo que pode carecer de condições sustentáveis de vida. Nas oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, em que pudemos discutir com os jovens mais livremente sobre suas escolhas, essa preocupação com um mundo onde as condições razoáveis de vida não estejam asseguradas, surgiu nas conversas. Um jovem afirma que *“o aquecimento global vai acabar matando todo mundo mais cedo”*. Neste sentido, a preocupação com o meio ambiente expressaria o receio de que sua própria vida, e a dos outros, corre perigo. Por outro lado, a par desse aspecto individual, a preocupação com o meio ambiente constitui, também, um problema que atinge a todos, uma problemática de dimensões planetárias. A causa ambiental apresenta-se como uma demanda que envolve a todos nós sem exceção, uma questão que *cabem a todos* e, simultaneamente, uma causa que apela para a mudança de práticas e responsabilidades, onde *cada um deve fazer a sua parte*.

No que diz respeito às respostas das crianças, o meio ambiente foi escolhido como uma das principais preocupações deste grupo, mostrando que o problema ambiental também as mobiliza. Entretanto, a insegurança urbana, expressa pela vulnerabilidade frente às balas perdidas, foi o problema que mais inspirou preocupação às crianças. Essas parecem se preocupar mais com os riscos de circular pela cidade. A escolha dessa manchete diz respeito a vivências específicas das crianças no espaço urbano, em que elas se sentem mais vulneráveis aos perigos, riscos e contingências funestas, como é o caso das balas perdidas. Nas oficinas realizadas

posteriormente à aplicação dos questionários, as crianças manifestaram seu pavor frente ao imprevisível da cidade: “*eu tenho medo de ir pra escola e não voltar mais pra casa por causa de uma bala perdida*”, ou, “*até em casa é perigoso, porque a gente pode tomar um tiro da bala perdida*”. Diante desses resultados obtidos entre os estudantes mais novos, podemos dizer que o espaço urbano na grande cidade não parece ser “amigo das crianças” (*child-friendly*, Malone, 2007; Karsten e Vliet, 2006; Gallagher, 2004), pois não leva em conta que crianças não dominam, tal como os adultos, os códigos do espaço público, e, que, portanto, a cidade deveria dar condições concretas de acolher os mais novos, mais vulneráveis a seus riscos. Imaginamos que essa preocupação manifesta pelas crianças possa, até, interferir negativamente no seu desejo de circulação pela cidade, desestimulando seu acesso a lugares de lazer e encontro.

A importância atribuída por crianças e, em especial, pelos jovens, à manchete sobre o meio ambiente, indica que eles estão atentos a questões globais, que ultrapassam o ambiente privado do lar, ou mesmo da escola. Por sua vez, a opção que ocupou o primeiro lugar entre as crianças, a manchete sobre a insegurança na cidade, se relaciona com o modo como essas sentem a vida nos grandes centros urbanos, uma experiência marcada pelo medo do imprevisível, pela insegurança e por sua maior vulnerabilidade diante do perigo.

Destacamos que, embora a questão ambiental tenha sido a problemática mais escolhida pelos jovens, alguns grupos deram menos destaque a esse problema. Foi o caso dos jovens de escolas municipais, que escolheram a manchete sobre o meio ambiente com menos adesão (19%) que os estudantes dos outros tipos de escola: 29% nas escolas estaduais, 29,5% nas federais e 32,3% nas particulares. Além disso, os jovens de escolas municipais escolheram como a segunda e a terceira maiores preocupações as manchetes sobre o uso de drogas e sobre o desemprego na juventude, com percentuais bem próximos aos da manchete sobre o meio ambiente (17,1% e 16,3%, respectivamente). Embora a pauta do meio ambiente continue sendo a mais escolhida, os jovens estudantes de escolas municipais mostraram que outras preocupações parecem ser tão importantes quanto a pauta do meio ambiente.

As preocupações dos estudantes de escolas municipais podem estar relacionadas a experiências específicas de jovens de classes populares, das quais eles são oriundos em sua maioria. Esses jovens escolheram, com frequência quase igual à manchete sobre o meio ambiente, as manchetes relativas a problemas como o uso das drogas e do desemprego. Ainda que o uso de drogas possa ser considerado um problema mais geral de todo jovem, como discutiremos a seguir, para os jovens das classes populares o uso de drogas pode resultar em sua cooptação pela vida do crime, o que o conduziria, cedo ou tarde, à marginalização e à delinqüência. Como colocou uma jovem na oficina realizada após a aplicação dos questionários: *“muitos jovens começam a roubar e matar pra poder manter o consumo, e muitos acabam se envolvendo com o tráfico que, como vocês sabem, é bem violento”*. A preocupação em relação ao desemprego, por outro lado, consiste, certamente, em problema maior para os jovens das classes populares que recebem, em geral, uma educação de pior qualidade, têm menos chances de acesso à formação profissional qualificada, e, conseqüentemente, se colocam em desvantagem para obtenção de emprego.

Tomando ainda as respostas dos jovens, no seu conjunto, vemos que o segundo lugar entre os problemas que os preocupam, contempla três outras manchetes, relacionadas à vida na cidade, com percentuais de respostas bem próximos entre si, a saber: a dificuldade de acesso à educação (14,7%), o problema do consumo de drogas na juventude (14,7%) e a violência contra jovens (14,5%). Ao escolherem a manchete relacionada à dificuldade de acesso à educação, os jovens indicam a importância da educação nas suas vidas, e sua preocupação quanto às conseqüências negativas de não poder recebê-la adequadamente. Ir à escola pode garantir uma qualificação educacional para se ter um emprego e uma condição de cidadão. A dificuldade de acesso à educação significaria uma barreira que impede acender ao lugar de cidadão e trabalhador.

Já no que se refere à escolha da manchete sobre o uso de drogas entre jovens, empatada em segundo lugar com a preocupação sobre a dificuldade de acesso à educação, já comentamos seu destaque na realidade do jovem das escolas municipais. Porém, ainda que a questão do uso de

drogas possa gerar preocupações intensas aos jovens de classes populares, ela se colocou como preocupação dos jovens em geral.

A outra manchete, que dividiu o segundo lugar de preferência entre os jovens, junto com as manchetes sobre a dificuldade de acesso à educação e sobre o uso de drogas, foi a preocupação sobre a violência na cidade, cada vez mais marcante na vida dos grandes centros urbanos, e da qual os jovens são as maiores vítimas. Percebemos, portanto, que além da pauta ambiental, ganham relevância questões que dizem respeito à vida dos jovens, sejam preocupações de se capacitar para se inserir na sociedade, sejam preocupações sobre os perigos que rondam suas vidas nos centros urbanos, como as drogas, o desemprego e a violência contra eles.

É importante ressaltar que um maior número de crianças afirmou não se preocupar com nenhuma manchete (3,9%) do que se preocupar com a manchete sobre corrupção na política (3,2%), ainda que com porcentagens muito próximas. No caso dos jovens, esses afirmaram não se preocupar com nenhuma manchete (4,6%) com menos frequência que afirmaram se preocupar com a corrupção na política (8,3%). A manchete relativa ao preconceito contra os homossexuais, por sua vez, foi a que os jovens menos apontaram como a manchete mais preocupante (4,4%). Dentre as alternativas de resposta, a homofobia é a que preocupa o menor número de jovens. Para além de um desinteresse pela política que costuma ser atribuído às crianças e jovens, a diferença nas respostas das crianças em relação aos mais velhos, no que concerne à corrupção na política, parece se dever ao modo como as crianças são comumente *poupadas* das discussões relativas à política pelos adultos. A discussão sobre política não é algo que as crianças e os muito jovens tomam parte, pois se considera que ainda não estejam preparados para isso. Esta exclusão sistemática dos muito jovens de discussões sobre a política resulta que encarem essa como algo que não lhes diz respeito.

O engajamento de crianças e jovens: o que os faz participar?

A segunda pergunta que analisamos aqui investiga como as preocupações e problemas da realidade mais ampla provocam o desejo de engajamento de crianças e jovens em algum tipo de mobilização, como por exemplo, o de participar de uma passeata. Perguntamos às crianças e jovens em qual passeata relacionada a problemas da cidade e do mundo eles mais gostariam de participar, buscando identificar quais questões os mobilizam e os convocam a se manifestar.

Os jovens puderam escolher entre oito alternativas: passeata contra o preconceito sexual, pelo ensino público, pela questão ambiental, contra a violência policial, contra a corrupção na política, contra as desigualdades sociais, contra o uso de drogas, e uma última alternativa, não participar de nenhuma passeata. Para as crianças, as alternativas eram: passeata contra a corrupção na política, pela melhoria da escola pública, pelo cuidado com as crianças e meio ambiente, e, ainda, a opção de não participar de nenhuma passeata. É importante ressaltar que a opção de passeata pelo meio ambiente, no caso das crianças, recebeu um enunciado mais genérico, que foi: *“pela proteção da vida dos animais e das pessoas no planeta”*, de modo a facilitar a compreensão.

Entre as possibilidades de passeatas apresentadas, a passeata mais escolhida pelos jovens foi a relacionada à questão ambiental (22,2%), como observamos na Tabela 40. Isso nos faz refletir mais uma vez sobre o lugar que essa causa ocupa no imaginário dos jovens, e o quanto o discurso ambientalista serve de apelo ao engajamento juvenil no contemporâneo. Seja por sua presença nos meios de comunicação, seja por ser uma questão que se endereça a todos indistintamente, ao dizer respeito à vida de todos no planeta. A questão ambiental demandaria um compromisso ético individual que parece ter apelo entre os jovens.

As crianças (ver Tabela 39) também escolheram em primeiro lugar a passeata pelo meio ambiente (35,8%). No entanto, escolheram a passeata pelo cuidado com as crianças praticamente na mesma proporção (34,8%). Apesar de a questão ambiental demonstrar apelo entre as crianças, assim como entre os jovens, a experiência das crianças nos grandes centros urbanos parece estar marcada por uma sensação de desamparo e exposição a riscos. Como coloca uma menina em uma

das oficinas realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, “*a poluição dá pra resolver depois, mas se uma criança tomar um tiro ela morre na hora*”. Então, para as crianças, sua vulnerabilidade na cidade é, sim, uma questão de vida ou morte, não dá para deixar para depois, como seria o caso com a questão ambiental.

Quando analisamos as respostas segundo o tipo de escola, uma especificidade dos jovens de escolas estaduais se mostrou relevante. Esses jovens escolheram primeiramente a passeata pelo ensino público (24,9%), enquanto que a passeata pelo meio ambiente apareceu para esses jovens como a segunda opção mais escolhida (21,7%). É importante ressaltar que os jovens de escolas estaduais estão no fim do percurso escolar, uma vez que essas escolas atendem a alunos do ensino médio, enquanto que as escolas municipais atendem alunos de ensino fundamental. Inferimos que os jovens de escolas estaduais, mais próximos do final da trajetória escolar, sintam com mais intensidade as incertezas do mercado de trabalho cada vez mais exigente em relação a qualificações, e se ressentam pelo fato de que a escola não os prepara para essa realidade. De qualquer forma, observamos que a preocupação com o ensino público também mobiliza os jovens de escolas municipal e federal, aparecendo, portanto, como uma preocupação que mobiliza os jovens de escolas públicas, de maneira geral.

No que se refere às crianças de diferentes tipos de escola, é interessante ressaltar o peso que a passeata pela melhoria da escola pública apresentou também entre crianças de escolas municipais. Como vimos, as crianças dos demais tipos de escolas optaram pela passeata do meio ambiente e pela proteção das crianças como suas primeiras escolhas. No caso das crianças de escolas municipais isso também aconteceu, entretanto elas deram destaque quase igual à passeata pela melhoria da escola pública. Para as crianças de escolas municipais, a passeata pela melhoria da escola pública foi a terceira mais escolhida (25,4%), só que ficando bem mais próxima da primeira e segunda passeatas mais escolhidas, quais sejam, a passeata pela proteção das crianças (34,6%) e pelo meio ambiente (28,7%). Isso reflete o quanto essas crianças se preocupam com a educação que recebem, possivelmente, pela qualidade que fica aquém das suas expectativas.

Os jovens de escolas municipais também apresentaram especificidades relevantes. Apesar de terem escolhido a passeata pelo meio ambiente em primeiro lugar (19,3%), repetindo a escolha dos jovens de outros tipos de escola, eles elegeram outras pautas quase tão importantes como essa. Duas outras passeatas foram escolhidas pelos jovens estudantes de escolas municipais. Foram elas: a passeata contra o consumo de drogas (17,4%), seguida da passeata pela melhoria do ensino público (14,5%). Como vimos na pergunta anterior, sobre as manchetes mais preocupantes para os jovens de escolas municipais, eles parecem se sensibilizar tanto por questões amplas – como o meio ambiente – como com outras questões mais próximas de seu cotidiano, como a questão das drogas e da precariedade do ensino público. Diferentemente, os jovens de escolas particulares parecem ver na questão ambiental sua preocupação preferencial e o que os convoca à mobilização.

Destacamos aqui uma aproximação entre as respostas dos estudantes nas duas questões analisadas. A exemplo do que observamos anteriormente em relação à manchete sobre a corrupção, a passeata contra a corrupção na política foi a que obteve menor adesão das crianças dentre as demais (7,4%). Entre os jovens, a passeata contra a corrupção na política (7,7%) e a passeata contra o preconceito sexual (7,1%) foram aquelas que encontraram menor adesão, obtendo inclusive menor adesão do que a opção de não ir a nenhuma passeata (9,5%).

Discussão dos Resultados

Nas respostas das crianças e jovens, identificamos alguns problemas que os mobilizam e algumas questões da sociedade mais ampla que os preocupam. As manchetes que crianças e jovens escolheram como mais preocupantes foram as relacionadas com a questão ambiental e, no caso específico das crianças, a manchete sobre a insegurança a que estão sujeitas na cidade. Essas questões se repetiram como aquelas que mais despertaram a vontade de participar de passeatas, dentre os temas propostos.

As respostas das crianças e jovens aos questionários, assim como suas falas na oficina, indicam a questão ambiental como uma problemática que os preocupa e estimula ao engajamento. Diante de opções diversas, os estudantes escolheram o meio ambiente como algo que vai mal além dos muros da escola. Essas respostas vêm, portanto, reforçar a relação de proximidade entre o tema do meio ambiente e da juventude. Estes resultados são convergentes com outras pesquisas realizadas no Brasil e sistematizadas pelas revisões bibliográficas realizadas por Boghossian e Minayo (2009) e Sposito (2000, 2009). Esses trabalhos apontam o ambientalismo como uma das formas mais frequentes de participação e engajamento juvenil nos dias atuais. Lembremos, porém, que esse movimento não ocorre só aqui. Skogen e Strandbu (2000) revelam que há vários estudos noruegueses que indicam o meio ambiente como a principal preocupação da juventude daquele país.

Para Carvalho (2004), a questão ambiental se constitui como um campo que vem convocar todos a pensar sobre o futuro, sobre as condições de sobrevivência às quais estamos submetidos. Essas condições são construídas por todos os habitantes do globo e, simultaneamente, afetam a todos nós. A preocupação com as condições ambientais para a vida no planeta confere características peculiares ao engajamento em movimentos em prol do ambiente. A primeira dessas características, que a autora aponta, é justamente o fato de se valer de um discurso que intervém tanto em realidades distantes, quanto em contextos mais locais. A pauta ambiental interfere sobre as práticas adotadas pela humanidade em um nível regional e global ao mesmo tempo, afetando espaços distantes e próximos à rotina de qualquer um de nós. A preocupação de crianças e jovens pela causa do meio ambiente indica que suas preocupações não se restringem aos limites da escola, do bairro ou da cidade, mas chegam mesmo a alcançar dimensões planetárias, se remetendo ao futuro do planeta e da humanidade como um todo.

Visto que a questão ambiental afeta a todos nós, e incide sobre a vida de cada um, percebemos a capacidade de mobilização universal de seu discurso: todos temos de nos haver com ela para garantir a continuidade de nossa própria existência. Esta é uma segunda

característica da questão ambiental: ao mesmo tempo em que nos mobiliza como grupo, também nos induz à transformação de hábitos e práticas individuais, à mudança que pode ser executada também de forma solitária, que se concretiza como uma “boa ação” individual (Skogen e Strandbu, 2000).

Segundo Carvalho (2004), estas são duas características próprias à luta ambiental, e podem explicar por que o tema adquire grande reverberação entre os jovens, estimulando sua adesão. A intervenção local e global, individual e coletiva são marcas próprias do discurso ambiental e servem de estímulo ao engajamento. Desta maneira, o engajamento pode se concretizar com a participação num grupo ambiental, numa passeata, ou também, por exemplo, adotando o consumo preferencial por produtos de origem orgânica ou produção artesanal. A ação ecológica se daria tanto na execução de ações coletivas, quanto na prática de hábitos ecologicamente corretos por parte dos indivíduos, proporcionando uma ligação direta entre a ação local e individual e seus efeitos sobre o meio ambiente, remetendo-o a uma esfera global e coletiva.

Além disso, a luta pelo meio ambiente é efetivada através da execução de ações concretas, da realização de tarefas específicas. A participação na luta ambiental não se dá apenas com o debate sobre o tema, participação em reuniões, seminários, eventos; mas também por meio da concretização de ações ambientalmente comprometidas. A questão ecológica se faz presente também como uma luta “palpável”, um engajamento que promove resultados visíveis. Assim, além de falarmos de um engajamento que não depende da existência de um coletivo, ele se dá de forma eminentemente concreta, factual. Esta é a terceira especificidade a ser destacada na questão ambiental.

No caso da nossa pesquisa, as perguntas analisadas neste capítulo nos permitiram identificar a preocupação dos estudantes com a preservação do planeta e a preferência dos jovens pela participação em passeata desta mesma temática. No caso da segunda pergunta, a alternativa da causa ambiental foi disposta aos estudantes em um formato de ação que contemplou, de

alguma forma, o engajamento com a questão ecológica. Perguntamos a eles qual das *passatas* eles gostariam mais de participar. Sendo assim, o engajamento se daria através de uma ação concreta, a participação em um evento.

A atuação prática também aparece em outras pesquisas como uma justificativa para que a causa ambiental seja escolhida pelos jovens (Boghossian e Minayo, 2009). Aqui, o engajamento, através da pauta do meio ambiente, aparece como uma forma de ação que se distancia das formas *tradicionais de política*. Esta é mais uma especificidade identificada por Carvalho (2004) para justificar como a militância em ações e movimentos ecológicos produz consequências para as compreensões mais clássicas das esferas público e privada e da própria política em si. Quando um jovem muda seus hábitos de consumo, ele está agindo em prol da preservação do planeta e do meio ambiente em uma esfera privada – terreno onde não se reconhece usualmente a presença da ação política vista sob uma perspectiva mais tradicional. Sendo assim, esta inovação rompe com as noções mais rígidas da participação política, e tem gerado questionamentos teóricos importantes. Através da adesão ao compromisso ambiental e/ou participação em grupos de militância, a juventude estaria remodelando os sentidos do público/privado e da política nos dias de hoje. Para jovens e crianças, essa articulação entre o privado e o coletivo promovida pela temática ambiental poderia favorecer sua adesão à causa.

Percebemos então um conjunto de características que fazem da questão ambiental um campo especialmente propício ao engajamento da juventude. Questionamo-nos, no entanto, se a questão ambiental representa de fato uma reconfiguração dos espaços público e privado, e em especial, se ela representa uma transformação dos modos tradicionais de participação política. Mesmo admitindo-se que há sujeitos engajados em movimentos coletivos em prol da causa ambiental, pode-se questionar se o “engajamento” individual, através do consumo consciente – a reciclagem do próprio lixo, a preferência por produtos biodegradáveis, de empresas com “responsabilidade ambiental” representa de fato um novo modo de participação, e em especial, de participação política.

O “engajamento individual” na questão ambiental pode ser mais fácil frente à dificuldade colocada pelos engajamentos coletivos, que demandam o esforço das negociações e da construção de acordos comuns. Além disso, a universalidade e a pretensa concretude da causa ambiental parecem excluir a possibilidade de debate, de discussão a respeito de seus propósitos e sentido, soando como uma prescrição moral. Não há a figura do adversário, já que a causa ambientalista une todos em prol de um mesmo ideal, e aos que ainda não aderiram à causa ambiental, só resta serem esclarecidos a respeito de seu imperativo.

Entretanto, apesar de a questão ambiental apresentar um forte apelo entre os jovens, como entre as crianças, essas demonstram muita preocupação com os riscos a que estão submetidas na vida na cidade. Castro (2004) afirma que a cidade é feita por e para adultos. Ela se apresenta às crianças, que começam a sair do espaço privado do lar para a rua, como “uma obra dada de antemão, sem a participação do sujeito” (p. 202). Na distribuição dos lugares e espaços a serem ocupados na cidade, os ambientes privados da casa e da escola são os lugares onde a criança *deve estar*, lugares de segurança e fixidez. A rua é aberta à ocupação pelos mais velhos, enquanto que a passagem das crianças para esses espaços é feita com esforço e dificuldades. Hill e Wager (2009), em um estudo com crianças escocesas sobre a transição dessas para o espaço público, afirmam que a presença dos pais proporciona segurança e, à medida que a criança se distancia deles, suas escolhas sobre o que fazer se tornam mais influenciadas pelos pares, uma vez que o afastamento da segurança proporcionada pela presença dos pais pode aumentar o escopo das suas experimentações. Essas experimentações, no entanto, demandam um esforço por parte desses indivíduos, e são geradoras de temores e angústias por terem que encarar a tarefa de se deparar com o novo e o inesperado.

As crianças são, assim, confrontadas com o medo do estranho, do diferente, na experiência de progressivamente transitar pela cidade, o que exerce influência no modo como elas se relacionam com a rua, a praça e outros espaços. Ocupar o espaço da rua requer um aprendizado, um domínio de certas práticas que as crianças não têm de antemão, e que terão que

exercitar à medida que se deparam com o estranho e o imprevisível na cidade. “Tendo que lidar ‘com seus próprios recursos’, sobrevalorizando a eficiência e o desempenho e desapegados das referências originais da casa e da família, a criança e o jovem encontram-se solitários perante uma enorme tarefa” (Castro, 2004, p. 38). Malone (2002), em um estudo sobre a ocupação do espaço público por crianças e jovens na Austrália, afirma que esses estão constantemente sob o controle de certas práticas regulatórias, em nome de sua proteção. Segundo a autora, é preciso corresponder a certas expectativas para ocupar o espaço público, e aqueles que entram nesse espaço devem se conformar a essas expectativas.

Em um estudo com crianças na Escócia sobre a distinção que essas fazem dos espaços público/privado, Harden (2000) afirma que elas descrevem a esfera privada do lar em termos de segurança e proteção, enquanto demonstram preocupação a respeito de sua vulnerabilidade no espaço público. Segundo Harden, as percepções individuais das crianças sobre os riscos a que estão expostas ocorrem em um contexto de discursos adultos sobre *segurança* e *riscos* a que essas crianças estão expostas, e que formam suas percepções desses riscos. A experiência das crianças do espaço urbano, então, é muitas vezes mediada pelo discurso do adulto, que enfatiza os riscos de sua exposição aos espaços públicos.

Nesta cidade que não é feita para as crianças, cujo domínio de suas práticas requer exercício e experimentação que não está disponível de imediato para elas, a vida na cidade é sentida como fonte de riscos e insegurança. As crianças mostraram, através das respostas aos questionários e das falas nas oficinas, que se sentem vulneráveis na rua, espaço que para elas traz a marca da imprevisibilidade. Sair de casa implica abandonar o espaço de segurança e proteção e entrar em contato com o risco e a indeterminação da vida social. Ocupar a rua pode significar progressivamente abrir mão da segurança representada pelos pais, o conforto do lar, para se deparar com o contingente do espaço público. Não é gratuito que a bala perdida apareça como uma preocupação para as crianças no que diz respeito à vida na cidade, não apenas nos questionários, mas surgindo espontaneamente nas oficinas de discussão em grupo, ao falarem

sobre a vida na cidade. O caráter de imprevisibilidade e contingência, presente no acontecimento de uma bala perdida, apareceu como um traço marcante da experiência das crianças na cidade do Rio de Janeiro. A bala perdida, um evento inesperado, que não tem uma vítima definida, pode atingir a *qualquer um a qualquer momento*, serve de exemplo estratégico para refletirmos sobre como o espaço comum, a rua, se coloca para as crianças como o espaço inóspito da barbárie, onde a vida humana corre risco.

Entre os jovens, os perigos da vida urbana também os afetam e os mobilizam, porém de forma diferenciada. O fenômeno da violência urbana cresce a cada dia, e os jovens são cada vez mais as principais vítimas da violência nas grandes cidades. De 1993 a 2002, o número geral de homicídios nas regiões metropolitanas do Brasil cresceu cerca de 62%, enquanto que entre os jovens o crescimento foi de cerca de 88%. Em grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro, os jovens são as principais vítimas da violência cada vez mais presente nas grandes cidades. Um estudo publicado pela UNESCO sobre a violência envolvendo jovens no Brasil (Waiselfiz, 2004) aponta que em 2002 o homicídio representou 39,9% das causas de mortes de jovens entre 15 e 24 anos, ao passo que apenas 3,3% nas demais faixas etárias. Esses números, que já são alarmantes, se tornam ainda mais perturbadores no caso do Estado do Rio de Janeiro, em que os homicídios representam mais da metade (55,7%) das causas de óbitos de jovens entre 15 e 24 anos. A violência urbana, da qual os jovens são as principais vítimas, é um fenômeno indistintamente apontado como preocupante por esses, independente de tipo de escola e estrato social. Os jovens estão expostos, de maneira direta ou indireta, à violência presente nos centros urbanos, e isso se manifesta nas suas falas e respostas aos questionários.

Outros problemas, além da violência, sensibilizaram os jovens, em especial, os jovens provenientes de estratos mais desfavorecidos da sociedade. Enquanto os jovens de escolas particulares concentraram suas preocupações na questão ambiental, em primeiro lugar, e em seguida na violência, os jovens de escolas públicas – em geral oriundos de camadas mais pobres da população – apesar de também demonstrarem preocupação com esses temas, se mostraram

mais sensibilizados com outras questões relacionadas à vida na cidade, como o desemprego e o uso de drogas. O uso de drogas não é encarado pelos jovens como um problema de ordem pessoal dos usuários, mas é relacionado diretamente a problemas sociais mais amplos, que afetam a todos. Nas oficinas de discussão realizadas posteriormente aos questionários, os jovens relacionaram as drogas como uma causa principal da violência urbana. Também foi apontada por eles, a relação entre o desemprego entre os jovens e as origens da violência urbana. O desemprego é relacionado nessas falas à condição social do jovem oriundo de camadas desfavorecidas da sociedade: dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, de uma formação que dê condições ao jovem de ocupar uma boa posição no mercado de trabalho, falta de condições materiais que possibilitem ao jovem construir um lugar em que tenha condições dignas de existência.

Suspeitamos, baseados nas falas desses jovens de camadas desfavorecidas da população, que a preocupação com as drogas e o desemprego expressa um sentimento de *injustiça*, que diz respeito a uma condição social sofrida por uma grande parte de jovens que se sente excluída do acesso à cultura, à educação e às oportunidades de trabalho. Acossados pela violência urbana, esses jovens parecem capazes de problematizar as relações entre as desigualdades sociais e as tensões e conflitos decorrentes dela. Relacionando a injustiça social à violência, eles parecem ir além do mero queixume a respeito da violência urbana, questionando suas origens a partir de sua própria experiência crivada de dificuldades, constrangimentos e humilhações.

Em um estudo com jovens em três grandes cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Fortaleza e São José dos Campos), Castro (2001) afirma que os jovens das camadas mais desfavorecidas das populações dessas cidades problematizam a questão da pobreza, através de uma relação de oposição entre ricos e pobres, questionando as desigualdades sociais – por que uns tem tantos e outros tão pouco? – e à sua maneira elaboram as disputas e antagonismos que atravessam as relações sociais marcadas pela desigualdade. Os jovens em melhor situação econômica e social, apesar de também demonstrarem preocupação com as desigualdades, parecem não problematizar

as suas origens ou seus efeitos perversos nas relações sociais. Para esses jovens, a solução da pobreza se dá sem conflitos, sem disputas e sem renúncias, através de uma

obtenção miraculosa de recursos que dissolvem tudo que é conflituoso, difícil e penoso. (...) Para esses jovens, as desigualdades sociais *não suscitam* reflexão e aprofundamento até porque desarticulam uma vontade de ver o mundo como algo apenas a desfrutar. (Castro, 2001, p. 136).

O sentimento de injustiça poderia assim tornar o jovem mais *disponível* a se afetar pelos problemas ao seu redor, sentindo o sofrimento e a desigualdade como uma interpelação: uma obrigação de fazer algo eles mesmos para mudar a situação de desigualdade social (Castro, 2004). Santos (2006) afirma que a presença dos “pobres” na cidade aumenta e enriquece a diversidade socioespacial, pela produção de lugares diferentes e contrastantes na cidade, assim como pelos diversos modos de trabalho e vida que estes introduzem na cidade, aumentando também as possibilidades de interação social. “Por serem ‘diferentes’, os pobres abrem um debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes.” (Santos, 2006, p. 221). Os jovens de camadas mais desfavorecidas trazem, então, uma dupla diferença ao espaço público – na sua condição de *pobre* e de *jovem*.

É nesse sentido que podemos pensar a contribuição de crianças e jovens na cidade. As suas diferenças em relação aos adultos, seus pontos de vista diferenciados, podem produzir deslocamentos e ressignificações, evidenciar tensões e conflitos, contribuindo assim para a construção de novas compreensões do mundo. Como afirma Castro (2004), a *descoberta do mundo* se dá através das diferentes narrativas que podem ser feitas dele. É pela conjunção de diferentes perspectivas que se pode criar um espaço público e democrático, que abarque a pluralidade das experiências do mundo. Só assim, se pode construir uma nova realidade social, pois “para efetuar mudanças, é preciso antes de tudo criar um espaço de interação e de falas que crie a realidade social, a partir dos múltiplos pontos de vista dos atores envolvidos.” (Castro, 2004, p. 211)

As discussões desse capítulo trouxeram questões que se estendem desde a preocupação com o entorno social até o engajamento coletivo. Identificar quais problemas do contemporâneo

afetam essas crianças e jovens é essencial para a compreensão de sua participação, apontando como eles podem construir seu papel de indivíduos ativos. Através dos processos de construção de sentidos coletivos, de causas comuns, as crianças e os jovens se constituem como sujeitos, se engajando em questões do mundo mais amplo. Essa passagem do mundo restrito da casa e da escola para a sociedade mais ampla não se dá de maneira previsível, através de um processo sistemático de aprendizado ou da aquisição de habilidades, mas se dá por meio de tensões e conflitos que, se utilizados como recurso para a reflexão e para a ação, podem provocar mobilizações e a participação efetivas das crianças e jovens.

CAPÍTULO 9

Encarando a política e os políticos



Encarando a política e os políticos

Os estudos sobre infância e juventude apresentam-se, normalmente, como campos separados dos estudos sobre a política. Isto se apoia na justificativa de que crianças e jovens, até atingirem a sua maioridade, estão alijados dos processos políticos. A articulação entre esses campos tem sido significativa apenas para entender como crianças e jovens podem se preparar para exercer a atividade política na idade adulta, quando assim já teriam adquiridos atitudes e condutas indispensáveis para participar das decisões importantes na sociedade. A preparação de crianças e jovens, tendo em vista sua inserção nas redes sociais amplas, é institucionalizada em espaços resguardados do lugar onde a atividade política acontece. Nesse sentido, o lar e a escola adquirem uma grande importância como o lugar onde crianças e jovens convivem e se preparam para alcançar sua condição de cidadão pleno capacitado para o exercício da ação política.

Este capítulo tem como objetivo investigar como crianças e jovens percebem a atividade política institucionalizada comprometida com um projeto amplo de sociedade, como se veem participando dos processos políticos e como articulam suas vivências e suas experiências à política.

As duas perguntas do questionário em que nos baseamos para examinar essa questão mapearam as identificações políticas de crianças e jovens. O enunciado de uma delas oferecia o perfil de alguns candidatos que concorriam a um cargo executivo e pedia para que eles escolhessem, primeiramente, em quem eles votariam, e, em seguida, aquele que seria a pior opção para a cidade deles.

A fim de tornar mais próxima da realidade a simulação da situação, os candidatos dessa pergunta eram apresentados por um nome, seguido de um resumo breve do que eles pretendiam fazer caso se elegessem. O objetivo era caracterizar diversos discursos políticos tendo a preocupação de não estereotipá-los. Por isso tivemos o cuidado de escolher nomes que não

remetessem a figuras conhecidas do nosso cenário político, assim como discursos que não conduzissem tendenciosamente as crianças e os jovens a uma determinada escolha.

O primeiro candidato – João – era um jovem progressista, que primava pela eficiência política e trazia em seu discurso uma visão sobre o governo de uma cidade equivalente a uma gestão empresarial, dava prioridade às obras e à geração de empregos. O discurso de João não mostrava um posicionamento ideológico em relação à política como uma instância mais ampla, que diz respeito não somente ao ‘fazer’, às ‘tarefas’, às burocracias de um cargo ou à administração da coisa pública.

Maria era a segunda candidata, e a única mulher dentre as opções. Ela se apresentava através de sua profissão e como ex-sindicalista. Seu perfil esboçava um posicionamento ideológico, apontando para uma preocupação com um projeto de sociedade, que consistia em reduzir as desigualdades sociais através de investimentos nas áreas da educação e da saúde.

O terceiro candidato era Juliano, que tinha como plataforma de campanha uma preocupação com a segurança da cidade. Sua estratégia para resolver os problemas da violência consistia na redução dos bandidos, mediante o aumento do número de policiais. Juliano não questionou as causas da criminalidade em seu discurso.

O quarto candidato era uma liderança religiosa – o Pastor Carlos –, que para conquistar o apoio dos eleitores se apoiava no discurso assistencialista, como distribuição de cestas básicas e remédio a baixo custo aos pobres e necessitados.

O último candidato, presente apenas no questionário destinado aos jovens, era Tadeu, cujo perfil político acenava para uma visão baseada no princípio de eficiência, mas cuja proposta política estava comprometida com melhorias na infraestrutura da cidade.

A outra questão do questionário também tinha como objetivo investigar o que pensam os jovens e as crianças sobre a política institucionalizada, e quais suas identificações dentro desse campo. Porém, diferente da questão anterior, que simulava uma situação de eleição para um cargo executivo da cidade, essa apresentava uma situação de eleição para um cargo legislativo. A

proposta dessa questão foi oferecer às crianças e aos jovens uma situação em que a ação do político não estivesse relacionada à figura daquele que executa diretamente os programas governamentais, tal como no caso dos prefeitos, governadores e presidentes, mas de poder também associá-la à figura daquele que propõe mudanças legislativas, introduzindo novos parâmetros de convivência na sociedade.

Assim, o enunciado da questão trazia pequenos discursos de três candidatos que concorriam ao cargo de deputado. Teoricamente, cabe aos políticos que compõem a assembléia legislativa de um Estado, como é o caso dos deputados, apresentarem leis de regulação da vida social. Porém não é isso que, em geral, verificamos em nossa realidade política, principalmente durante as campanhas públicas eleitorais, em que nos deparamos com candidatos que se propõem a fazer coisas que não competem ao seu cargo.

Tendo em vista esse fato, apresentamos propositadamente nos discursos de alguns candidatos propostas e promessas descabidas para o cargo de um deputado, a fim de provocar a reação das crianças e dos jovens que responderiam ao questionário, mesmo reconhecendo que talvez não seja claro, para crianças e jovens, que cabe aos deputados apresentar propostas de leis. Outra questão que introduzimos no discurso dos candidatos se referia ao que eles pretendiam fazer. Os discursos variavam em relação a aspectos que diziam respeito, seja à resolução de problemas locais, seja de problemas universais (de todos), apelando para o imaginário do eleitor sobre quais prioridades – localizadas ou gerais – permanecem como orientadoras de suas identificações políticas.

O primeiro candidato abria seu discurso apelando para uma diretriz bairrista, ao propor defender os interesses locais e asfaltar as ruas do bairro. O segundo trazia a ideia de criar leis que melhorassem as condições das escolas e do ensino público. A fala do terceiro e último candidato apresentado às crianças era diferente da que foi oferecida aos jovens: para as crianças, o discurso era paternalista, tentando conquistar sua simpatia ao prometer protegê-las caso fosse eleito; para os jovens, o discurso era propositadamente vago ao propor a ‘luta contra a corrupção’.

Algumas interpretações sobre a identificação de crianças e jovens com alguns posicionamentos políticos, representados aqui pelos perfis dos candidatos, puderam ser extraídas. Partindo do perfil de alguns candidatos, rastreamos como crianças e jovens encaram a política e os políticos e por que vias de participação veem a transformação do mundo. Diferentemente do que se pensa frequentemente, que crianças e jovens nada têm a dizer sobre a política, eles puderam expressar suas opiniões sobre como percebem essa esfera da vida, e como influenciariam os processos públicos, caso fossem credenciados a participar.

O governo de uma cidade pelo olhar da criança e do jovem

As crianças e os jovens que participaram da pesquisa mostraram-se sensibilizados pelo discurso da candidata Maria, que apresentava como plataforma de campanha a pretensão de reduzir a desigualdade social com investimentos nas áreas da educação e da saúde. As respostas distribuídas por tipo de escola apontam que essa candidata foi a escolha da maioria das crianças em todos os tipos de escola (municipal: 55,9%, estadual: 50,0%, particular: 56,7%, Tabela 41), e a escolha mais significativa dos jovens de escolas estaduais (35,3%), particulares (30,0%) e federais (38,1%, Tabela 42).

A qualidade da educação é um assunto que afeta diretamente crianças e jovens, pois faz parte do seu dia a dia. A escolha de um candidato que se propõe a melhorar as condições das escolas e do trabalho dos professores, e também da saúde, parece trazer elementos e preocupações que são familiares aos estudantes, sejam eles de escola pública ou privada. Assim, as situações e problemas vividos por crianças e jovens no universo escolar, que vão desde questões ligadas à infraestrutura – especificamente nas escolas públicas – até aquelas ligadas aos modos de ensino, à participação dos alunos e à forma como a instituição escola concretiza sua vocação de transmissão cultural, podem ter sensibilizado esses sujeitos para escolher Maria como representante.

Em relação ao segundo candidato da preferência dos jovens e das crianças, percebemos

uma diferença que resulta do fator idade. Na opinião das crianças, a segunda escolha recai sobre o candidato Juliano, que trouxe em seu perfil a segurança como prioridade de governo. Já para os jovens, a segunda escolha incide sobre João, um candidato que tinha uma visão empresarial da gestão da cidade e que pretendia expandir as obras e investir na geração de emprego.

Com percentuais de escolha muito baixos, o terceiro e quarto candidato da preferência das crianças para representante da cidade coincidem, respectivamente, com o Pastor Carlos (10,2%), que apoiou sua campanha em uma proposta assistencialista, e João (8,3%), que apostou na geração de obras e empregos (Tabela 41).

A terceira escolha dos jovens (19,1%) em relação ao melhor representante para a cidade voltou-se para o candidato que estava presente apenas nos seus questionários, Tadeu, que relacionou a ação política a um princípio de eficiência, mas também priorizou investimentos na melhoria da infraestrutura da cidade. Em quarto lugar, os jovens escolheram o Pastor Carlos (14,0%), cuja proposta política possuía um caráter assistencialista. O quinto e último lugar da escolha dos jovens foi assumido pelo candidato que traz como proposta política o investimento na segurança da cidade, Juliano (11,3%, Tabela 42).

Ao analisarmos o segundo quesito da pergunta, qual candidato seria a ‘pior’ opção de escolha, também observamos uma diferença em relação à faixa etária. As crianças consideraram como o pior candidato João, aquele que percebia o governo de uma cidade pelo prisma da gestão empresarial, comprometendo-se aumentar a quantidade de obras e emprego, caso fosse eleito (Tabela 43). Os jovens elegeram Juliano como a pior opção para a cidade, candidato que trazia em sua proposta política a segurança como prioridade (Tabela 44).

As diferentes percepções de crianças e jovens em relação ao candidato Juliano, que apela para o discurso da segurança da cidade através de investimento na força policial, podem ser avaliadas ao se considerar o cenário de violência de grandes cidades como o Rio de Janeiro, por exemplo. Essa questão, sem sombra de dúvida, é um ponto crucial que atinge a todos direta, ou indiretamente, mas toca principalmente aos jovens, que circulam mais pela cidade sozinhos, ou,

entre pares. Além disso, os jovens constituem um grupo etário que estatisticamente é o mais afetado pela violência urbana, seja ela advinda de bandidos ou de policiais. No que tange à variação por idade da vulnerabilidade aos riscos da violência urbana, os estudos feitos por Cano e Ribeiro (2007) apontam os adolescentes, jovens e adultos jovens como as maiores vítimas dessa violência.

Por esse fato, poderíamos pensar que um candidato que se propõe a trabalhar em prol da segurança dos cidadãos conquistaria facilmente a simpatia da população, especialmente a dos jovens. Porém não é com isso que nos deparamos nas respostas dos jovens, o que nos leva a questionar se a desaprovação do candidato Juliano por esse grupo não adviria de seu perfil, e da forma como ele pretende combater a criminalidade – com o aumento do número de policiais e da repressão aos bandidos, corrigindo os ‘sintomas’ da violência sem considerar suas causas relacionadas a um cenário social desigual e injusto. Os jovens podem ter percebido no perfil de Juliano o aspecto do combate à violência apenas pela repressão, sem que esse problema fosse encarado como fazendo parte de um cenário social de maior complexidade.

Além disso, cabe ressaltar que a rejeição por Juliano é ainda maior entre os jovens de escola municipal e estadual (Tabela 44), o que nos leva a interpretar as respostas ainda a partir de um viés de classe. Para as classes populares, a experiência com as políticas públicas de segurança não são as melhores possíveis, visto que elas se apoiam em modelos de repressão, e não em ações que promovam o desenvolvimento social e educacional. As consequências negativas desse tipo de política de segurança atingem em maior proporção indivíduos de determinados grupos como, por exemplo, moradores de periferias, em comparação com aqueles que vivem em áreas de maior poder aquisitivo; pessoas do sexo masculino, em comparação com as do sexo feminino; negros, em comparação com os brancos; e jovens, levando em consideração a faixa etária (Brasil/ UNICEF/ Observatório de Favelas, 2009). Os jovens menos favorecidos economicamente sofrem tanto com o aumento da criminalidade, como também quando se aumenta a repressão policial, ao contrário das classes abastadas, que muitas vezes, não sentem o prejuízo do aumento da repressão

da polícia.

Pensando nas repostas das crianças, porém, perguntaríamos por que boa parte delas escolheu Juliano como o candidato que melhor as representam? Essa escolha talvez expresse o sentimento de desamparo vivido por elas frente à situação de violência da cidade, situação essa que não é específica desse grupo, mas que pode as sujeitar, devido a sua fragilidade de perambular sozinhas pela cidade. Para Castro (2004, p.23), “a criança não é mais vulnerável que outros simplesmente porque é criança, mas porque está diante de uma complexidade que ainda não domina, até porque esta complexidade não foi construída por e para ela”, o que as faz idealizarem figuras de autoridades como os políticos, por exemplo. Além disso, a escolha das crianças pelo candidato Juliano pode também se explicar pela condição a que elas estão acostumadas, a de não se ver participando das decisões, e de ter sempre alguém que as protegem e que falam em seu nome.

Em relação ao candidato que tem uma visão empresarial da gestão da cidade, João, que foi preterido pelas crianças, e o segundo da preferência dos jovens quanto ao melhor representante para assumir o governo da cidade, talvez possamos entender o resultado a partir da promessa de emprego presente em sua proposta de campanha. Por esse aspecto, é compreensível que João tenha ficado entre as primeiras opções dos jovens, visto que começa aparecer em suas vidas uma preocupação com o mercado de trabalho, e com as oportunidades de emprego com a saída da escola. Para as crianças, a preocupação com o emprego não constitui ainda um interesse tão próximo de seu momento de vida.

Além da questão do emprego mobilizar os jovens, tendo em vista sua escolha por João como segunda opção no conjunto geral de respostas, podemos também entender essa preferência através de algo muito comum nos processos políticos contemporâneos, o fato de a política ser cada vez mais praticada segundo um princípio da eficiência. A complexidade e a lentidão com que se consolidam os processos políticos institucionais, muitas vezes, fazem com que os indivíduos, guiados pelo princípio da eficiência, optem por candidatos, como João, que propõem

ações cujos resultados possam ser visibilizados e alcançados sob forma de realizações e obras.

Se, por um lado, crianças e jovens apresentam diferentes percepções em relação ao candidato que se propôs a trabalhar com a questão da violência, e àquele que pretende investir na geração de obras e emprego, por outro, não encontramos divergência de opinião entre crianças e jovens em relação ao candidato que fez sua campanha baseada em uma proposta assistencialista, o Pastor Carlos. Para ambos, esse candidato está entre a segunda pior opção para representar a cidade (Tabelas 43 e 44).

A rejeição ao Pastor Carlos, tanto pelas crianças como pelos jovens, pode ser interpretada pelo fato de sua descrição aludir à figura do político assistencialista, tão recorrente na vida real, que se oportuniza da situação de miséria de alguns para fazer dos necessitados seus ‘clientes’, além de apelar para a sua condição de liderança religiosa. Temos vários exemplos em nossa história política de candidatos que se valem do discurso de “*pai dos pobres*”, que prometem resolver os problemas dos menos favorecidos, mas que após sua eleição, ou não cumprem o que prometeram, ou, o que fazem, não é suficiente para solucionar determinados problemas que são de ordem estrutural. É possível que tantos os jovens, como as crianças, tenham identificado esse personagem, infelizmente tão comum em nossa política, com o Pastor Carlos.

Mudanças necessárias à convivência: o que dizem crianças e jovens

Para pensar esta temática, examinamos a pergunta do questionário que simulava uma situação de eleição para um cargo legislativo. Conforme foi dito acima, essa pergunta também objetivava investigar o que pensam os jovens e as crianças sobre a política institucionalizada, e com qual posicionamento político se identificam. No entanto, a diferença que ela traz é a possibilidade de pensar a ação política vinculada à criação de leis, e não somente a sua execução.

Ao analisar a pergunta, percebemos que a maioria significativa das crianças (53,6%, Tabela 45) escolheu o candidato que apelava para o discurso afetivo e paternalista, e que dizia ser seu amigo, pretendendo protegê-las, caso fosse eleito. A preferência pelo candidato que apela

para o discurso paternalista também é maior quando se leva em consideração, tanto as respostas distribuídas por tipo de escola (municipal [53,1%], estadual [65,4%] e particular [51,8%], Tabela 45), quanto por gênero (masculino [57,4%] e feminino [49,0%], Tabela 47). É preciso enfatizar, ainda, que a diferença percentual entre esse candidato e o segundo mais escolhido pelas crianças é significativa.

Aparece aqui mais uma vez algo ligado ao sentimento de desproteção das crianças. Lembramos que na questão anterior a segunda opção das crianças em relação ao melhor candidato para representante da cidade foi aquele que priorizava em seu discurso a segurança como plataforma de governo. Nessa questão, elas escolheram o deputado que dizia ser seu amigo e que queria protegê-las. Desse modo, as crianças parecem expressar seu sentimento de desamparo frente às situações de perigo e desproteção, e atribuem aos políticos a função de ampará-las.

A escolha mais significativa dos jovens (46,6%) foi pelo candidato que pretendia criar leis voltadas para educação (Tabela 46). Também um número expressivo de crianças, seja de escolas municipais (35,9%), estaduais (30,8%) ou particulares (42,4%), apostou nesse candidato (Tabela 45). Os resultados dessa questão, assim como os da anterior, com a preferência das crianças e dos jovens pela candidata que trazia como plataforma de campanha a redução das desigualdades mediante investimento na educação e saúde, nos indicam que crianças e jovens mostraram-se sensíveis à questão da importância da educação. Seja para o cargo executivo, ou para o legislativo, eles apostaram em candidatos que pretendiam trabalhar de alguma forma em prol da educação.

Por outro lado, uma parte expressiva dos jovens também se identificou com o discurso do candidato que tinha como proposta lutar contra a corrupção. Para a maioria significativa dos jovens de escolas federais (55,2%), e para uma quantidade considerável dos jovens de escolas estaduais (45,2%, Tabela 46), esse candidato se apresenta como a melhor escolha. Sua proposta de campanha não parece muito consistente, e provavelmente apela para um assunto bastante

retratado pela mídia, que parece mobilizar os jovens e a população em geral.

De maneira geral, tanto as crianças como os jovens desaprovaram o candidato que fez sua campanha baseada na concessão de privilégios locais. Ao observar as respostas dos questionários, notamos que somente uma parcela significativamente pequena de crianças (6,3%, Tabela 45), e de jovens (9,5%, Tabela 46), é que votaria nele. É importante destacar ainda que a diferença das respostas das crianças e dos jovens relacionadas a esse candidato e aos demais é muito expressiva. A preferência de ambos por esse candidato é muito baixa, levando em consideração a distribuição das respostas, por tipo de escola (Tabelas 45 e 46) e por gênero (Tabelas 47 e 48).

Discussão dos resultados

Os estudos tradicionais sobre política não preveem a participação de jovens e crianças nos destinos da sociedade e da cultura por reconhecê-los como sujeitos imaturos para assumirem as responsabilidades nas tomadas de decisões políticas. Esses estudos abordam a infância e a juventude apenas como etapas preparatórias para a vida política. Crianças e jovens não são considerados como um cidadão completo. Eles não podem participar ainda porque são *imaturos e fáceis de serem manipulados*, ao contrário dos adultos que são *espertos e experientes*.

Ao mesmo tempo em que há uma aceitação incontestável do discurso de que política não é assunto de crianças e de jovens, e de que os lugares reservados a eles são a casa e a escola, onde eles exerceriam aquilo que lhes competem – brincar e aprender para se tornarem cidadãos no futuro –, tem-se observado um aumento do número de pesquisas que questionam a não participação de crianças e jovens no diálogo e nas decisões comuns (Drakeford, Scourfield, e Holland, 2010; Castro, 2009). Dentro dessas pesquisas, algumas perguntas ganham destaque, como: ‘o que sustenta, jurídica, moral e psicologicamente, a expulsão das crianças da discussão e participação nas decisões sobre nosso destino comum?’; ‘quais são as possibilidades de crianças e jovens se inserirem na realidade social e interferirem no seu curso?’; ‘a preparação de crianças e

jovens para a política se faz longe dela?'; 'qual a participação social e política que crianças e jovens deveriam ter na sociedade?'

Buscamos problematizar os modos de inserção da criança e do jovem na realidade social, construídos pelo viés da preparação, investigando a visão que eles apresentam da política institucionalizada. Ao contrário do que se poderia pensar, que crianças e jovens nada têm a dizer sobre esses assuntos, eles expressaram seus posicionamentos sobre a política, por meio do exercício de se imaginar participando dos processos eleitorais, oferecido pelas questões que simulavam eleições para os cargos de representante da cidade e de deputado.

Os resultados da pesquisa nos mostram que as identificações das crianças e dos jovens com o campo da política perpassam, de maneira geral, por seus interesses e, principalmente, por questões que afetam diretamente suas vidas. Sabemos que crianças e jovens dedicam a maior parte de seu tempo à escola, o que faz do ambiente escolar um espaço de referência para eles. Nas duas perguntas analisadas, a educação aparece como um 'interesse' para esta categoria social, que são as crianças e os jovens. Para o cargo executivo e para o legislativo, eles apostaram em candidatos que traziam em sua proposta política o tema da educação.

O investimento educacional na infância e juventude sempre teve uma importância social muito grande, pois é tido como o meio que prepara crianças e jovens para a aquisição de determinadas competências e habilidades necessárias para sua inserção no mundo público e para a atividade política (Castro, 2009). Porém Castro propõe pensar a educação e a escola não apenas como via preparatória e socializadora, mas como tema de valor no debate público, principalmente, frente aos desafios que o mundo contemporâneo nos coloca. Um deles é poder pensar sobre o futuro da democracia com o afastamento cada vez maior dos indivíduos das práticas e instituições que dão sustentação à política. Nesse sentido, a autora ressalta, no que se refere aos jovens e às crianças, que as práticas escolares podem ter uma relevância significativa na construção de outros caminhos que tornem os indivíduos preocupados com as questões

coletivas e com a política, porque a escola é uma instituição importante na formação e subjetivação de crianças e jovens.

Assim, entendendo a participação como o poder de contribuir, e ajudar a construir os aspectos da vida em comum, e tendo em vista as experiências e inquietações vividas por crianças e jovens no universo escolar, poderíamos pensar a educação na escola, pauta suscitada pelas crianças e jovens entrevistados, como o lugar onde se aprende, mas também se mobiliza e se age politicamente. De lugar propedêutico a uma participação futura, a escola pode ser considerada como o lugar em que as questões da convivência, do poder, da injustiça se apresentam e precisam ser discutidas e negociadas por todos os envolvidos.

Drakeford, Scourfield, e Holland (2010) realizaram uma pesquisa em 2001 com 105 crianças, com idades entre 8 e 11 anos, de diversos tipos de escolas, no país de Gales. O objetivo dos autores era investigar as visões que as crianças, de diferentes níveis e lugares desse país, possuem do governo e da participação cívica. Duas crianças apontaram não gostar “*dessas coisas, como o governo*” (p., 253), porque acham chato. Apesar de declarar falta de interesse na política, em geral, as crianças se engajaram entusiasmadamente na discussão de questões específicas, que elas viam afetando suas vidas como, por exemplo, a construção de uma estrada nos bairros onde moram.

Segundo Drakeford, Scourfield, e Holland (2010), as crianças estavam certas de que seus pontos de vista deveriam ser levados em consideração para decidir se, ou não, uma proposta de construção da estrada deveria ser levada adiante, porque “*afinal de contas, elas moram lá também*”. Os autores relatam que as crianças enfatizaram a importância de que todas as opiniões (de crianças e adultos) pudessem ser ouvidas, e relacionam isso à participação política que crianças podem efetivamente ter em questões que lhe dizem respeito. As crianças ainda defenderam a ideia de que todos os implicados em uma determinada situação devessem ser ouvidos, e que a tomada de decisão devesse ser feita por aqueles que estão nela implicados. Na situação da estrada, por exemplo, elas acreditavam que não devesse ser o parlamento do Reino

Unido o único a tomar a decisão, pois não se tratava de uma questão relativa ao país deles. Além disso, as pessoas investidas do poder de decisão não moravam no bairro, e seriam pouco afetadas pela decisão no final das contas.

Nesse sentido, podemos dizer que crianças e jovens, de maneira geral, parecem identificar o impacto das decisões políticas em suas vidas cotidianas. Os jovens de nossa pesquisa consideram o candidato que priorizou a segurança em sua proposta política – Juliano – como a pior opção de escolha para governante da cidade. Como já foi explicitado, o tema da violência mobiliza as pessoas, de maneira geral, e, principalmente os jovens, que constituem um grupo etário que é o mais afetado pela violência urbana (Cano e Ribeiro, 2007). Os jovens que participaram da pesquisa devem ter percebido que as propostas de combate à violência de Juliano não vinham acompanhadas de uma análise do problema como fazendo parte de um cenário social maior, mas, pelo contrário, o candidato pretendia solucionar o problema aumentando a repressão e a força policial. Não é de se estranhar que, entre os jovens de escolas municipais e estaduais, a rejeição por esse candidato tenha sido ainda maior.

As escolhas dos candidatos, por crianças e jovens, articulam-se com questões que afetam diretamente suas vidas. Algumas delas refletem o momento pelo qual eles estão passando. O candidato que traz uma visão empresarial da gestão da cidade, João, foi o segundo lugar na preferência dos jovens para assumir o governo da cidade. A promessa de emprego presente em sua proposta de campanha pode ter conquistado os jovens, cujo interesse por novas experiências, além das escolares, começam a despontar. Para as crianças, que escolheram esse candidato como o pior representante para sua cidade, a preocupação com o emprego ainda é distante de suas realidades.

Em relação à escolha das crianças, percebemos que além delas serem guiadas por questões que afetam diretamente suas vidas, outro fator importante diz respeito à dimensão de sua vulnerabilidade. Nas duas perguntas, observamos uma preferência das crianças por candidatos que traziam o tema da proteção em seus discursos. A segunda escolha das crianças em relação ao

melhor representante para governar a cidade recaiu sobre o candidato que trouxe a segurança como prioridade de governo, e, na questão que simulava uma eleição para deputado, a maioria significativa das crianças escolheu o candidato que apelava para o discurso afetivo e paternalista. O desamparo frente à situação de violência na cidade, além de afetar diretamente a vida das crianças, pode representar para elas uma dimensão complexa que não conseguem compreender muito bem, o que as conduz a idealizarem figuras de autoridades como aqueles que teriam a responsabilidade de ampará-las.

Na pesquisa feita por Drakeford, Scourfield, e Holland (2010), os autores também observaram que quando a situação proposta ganhava uma dimensão mais ampla, como, por exemplo, nas decisões diante de uma guerra (exemplo utilizado pelos autores nos grupos focais com as crianças), as crianças diferenciaram a natureza da responsabilidade cívica, o nível da tomada de decisões que isto requereria, em comparação com questões locais como a construção da estrada, por exemplo. No caso da guerra, muitas crianças se referiram à possibilidade de usar *adultos intermediários* (professores, pais, prefeitos, policiais) pra introduzir seus pontos de vista nos processos de tomada de decisão.

Se, por um lado, crianças e jovens apresentam diferenças em relação ao tema da violência e do emprego, por outro, não encontramos divergência de opinião entre eles em relação aos candidatos que assumiram posturas clientelistas em seus discursos. Tanto as crianças como os jovens desaprovaram tanto o governante que fez sua campanha baseada em uma proposta assistencialista, quanto o deputado, que baseou sua campanha em concessão de privilégios locais.

Embora crianças e jovens sejam considerados imaturos para participar de decisões importantes na sociedade, eles demonstraram, nessa pesquisa, que não são tão fáceis de serem manipulados como se acredita. A maioria das crianças e dos jovens esteve atenta à proposta assistencialista dos candidatos para com os desfavorecidos socialmente. Crianças e jovens parecem desacreditar que a ajuda momentânea, filantrópica e pontual, através de doações de alimentos e medicamentos, por exemplo, seja capaz de transformar a realidade social.

Rastreando como crianças e jovens encaram a política e os políticos, percebemos que eles expressam suas opiniões quando a eles é dada a oportunidade de participar. A visão que crianças e jovens têm sobre o governo de uma cidade decorre de sua percepção sobre o impacto das decisões políticas em suas vidas. Nessa pesquisa, a educação aparece como um tema que interpela crianças e jovens dentro do campo da política. É através de investimentos na área da educação que eles percebem as mudanças necessárias à sociedade. E diferente do que se imagina que crianças e jovens são imaturos para assumirem as responsabilidades nas tomadas de decisões políticas, eles se mostraram *espertos* quanto aos discursos dos políticos oportunistas, pelos quais muitos adultos ainda se deixam levar. Assim, os resultados dessa pesquisa parecem provocar a asserção de que política não é assunto de crianças e jovens.

CAPÍTULO 10

A visão dos educadores sobre o lugar das crianças e dos jovens no mundo de hoje e a participação estudantil

A tarefa de preparação das gerações mais novas – crianças e jovens – está socialmente delegada à escola e à família. O processo de preparação consiste, de maneira geral, em uma série de aprendizados para os quais a criança e o jovem são direcionados com o objetivo final de que possam compartilhar plenamente da vida social, adentrar a vida cívica e ocupar um posto de trabalho. Os anos de preparação dados pela escola e pela família têm o objetivo de oferecer às gerações mais novas os códigos sociais e conhecimentos necessários para se inserirem na sociedade plenamente. Nesse ponto nos cabe apresentar a questão: haveria uma idade certa para participar?

Nesta pesquisa, buscamos saber a opinião dos educadores sobre essa questão, colocando nosso foco nas possíveis tensões entre as gerações no que diz respeito à participação. Essa aproximação se fez necessária devido à implicação dos educadores na formação das novas gerações. Além disso, o olhar destes reflete as (im)possibilidades de os estudantes tomarem um papel mais ativo na escola e, posteriormente, no exercício da cidadania na sociedade. A visão dos adultos sobre o lugar das crianças e dos jovens determina suas possibilidades de participação, seja na escola, seja na sociedade mais ampla.

Nosso objetivo, neste capítulo, é analisar como o corpo docente compreende a participação das gerações mais novas, se enxergam os mais novos apenas como aprendizes, ou, também, como construtores da educação que recebem e da sociedade em que vivem. Essa análise nos ofereceu elementos que explicitaram alguns dos embates que os estudantes, crianças e jovens, têm de lidar em seu cotidiano dentro e fora da escola.

As discussões apresentadas neste capítulo se referem a duas etapas distintas do projeto de pesquisa, ambas realizadas com os educadores. A primeira se refere a 68 entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2008; a segunda, a 12 rodas de discussão, que aconteceram no encontro *'Diálogos Universidade-Escola'* com educadores, em junho de 2009, quando tivemos a oportunidade de fazer uma apresentação dos resultados preliminares da pesquisa, e conversar com eles sobre isso. Neste capítulo analisamos sua visão sobre a participação de crianças e jovens na escola, especialmente em relação ao grêmio, e como pensam a posição de crianças e jovens na sociedade.

A visão dos educadores sobre a participação dos estudantes na escola

É geralmente na escola que as crianças fazem sua primeira entrada na vida social mais ampla. Na escola saem do âmbito puramente familiar para entrar em contato com realidades distintas, com crianças e adultos pertencentes a outros contextos, que, de certo, oportunizam às crianças o encontro com valores diferentes dos que já estavam acostumadas. É quando ficarão separadas de seus pais para, entre outras coisas, vivenciarem relações com a autoridade de outros adultos, que não os seus pais, ou familiares. É quando experimentarão regras e limites que se remetem a uma coletividade não familiar, a normas que foram construídas socialmente e que devem ser repassadas para todos os cidadãos. A vivência escolar insere a criança e o jovem no universo mais amplo do espaço público, mas que, ao mesmo tempo, não deixa de garantir certa continuidade com a proteção característica do espaço privado familiar.

A educação escolar foi estabelecida como forma institucional de preparar as gerações mais novas para a vida em sociedade e de apresentar os conteúdos tidos como necessários para a vida de um cidadão. A escola reflete e reproduz os discursos sociais sobre o lugar de cada um na sociedade. Assim, tais discursos influenciam na visão que os estudantes (crianças e jovens) constroem sobre si, sobre a sociedade em que vivem e sobre a participação que podem ter nela. Além disso, a compreensão dos educadores sobre como os estudantes podem ou devem participar

na escola também influencia na abertura ou no fechamento dos espaços de participação para as gerações mais novas.

Nas entrevistas realizadas durante a investigação, perguntamos aos educadores sua opinião acerca da participação dos estudantes na escola. Procuramos investigar: quem deve participar, desde que idade e de que formas os alunos podem ou devem participar, e se a participação é apenas desejável, ou é algo fundamental para a vida escolar.

De modo geral, a visão dos educadores sobre a participação de estudantes, e especificamente, sobre os grêmios estudantis, variou de acordo com o tipo de escola (pública ou privada), e também com a idade dos estudantes envolvidos.

As escolas municipais, que oferecem o primeiro ciclo da educação básica, atendem a uma faixa etária mais jovem. Os educadores dessas escolas demonstraram uma grande preocupação em orientar os estudantes sobre como participar. Eles descrevem as crianças como imaturas e incapazes de se organizarem entre si. Em geral, afirmaram que a participação dos alunos poderia ser positiva na condição de que os representantes dos alunos agissem como uma “boa ligação” entre o corpo discente e a direção. Nesse caso, eles poderiam ajudar a direção a controlar e supervisionar os demais estudantes, a conscientizar seus pares a zelar pela escola e ajudar nas tarefas escolares, como festas e campanhas. Assim, a participação das crianças se aproximaria mais de uma colaboração às ações da direção do que da realização de iniciativas próprias. Essa visão ficou bem aparente nas falas a seguir:

“Ela (a presidente do grêmio) está sempre perto de mim, ela conhece a escola, suas dificuldades, fala com os colegas, me informa quais estão sem o uniforme, ela é como uma espiã...” (diretora, 45 anos).

“Eu acho que a contribuição do grêmio para a escola, no momento, é a disciplina. Nos ajudar a fazer as crianças respeitarem o patrimônio público, não sujar as paredes. É muito importante conscientizar os jovens de que o prédio é deles” (diretora, 64 anos).

Assim, os estudantes aparecem como ajudantes (ou até *espiões*) da direção para dar continuidade ao “bom funcionamento da escola”. A ação dos estudantes deveria, então, estar submetida à fiscalização e ao controle dos adultos.

Aliada a esta perspectiva, está a visão sobre os mais novos tidos como “perdidos”, que demandam orientação aos educadores, e indicações sobre o caminho que devem seguir:

“Eu acho que os estudantes se sentem perdidos, eles não sabem como agir. Saber que agora eles fazem parte do grêmio – e como isso torna as coisas diferentes para eles – e que eles devem agir, é muito difícil. É por isso que eles precisam de um professor ao lado, para dar umas dicas” (diretora, 39 anos).

Percebemos, nas falas dos educadores, a compreensão de que a imaturidade seria *inerente* a essa fase da vida, e isso impõe limites à participação dos pequenos. Tal imaturidade, se não devidamente orientada, poderia conduzir a demandas irresponsáveis e exorbitantes. Muitos temem, por exemplo, que a instância de representação dos estudantes – os grêmios – seja tomada por maus alunos, algumas vezes, irresponsáveis, que desencaminhariam os outros.

“Alguns estudantes, essa é a minha opinião, participam passivamente dos grêmios; os estudantes são imaturos, eles querem apenas fazer festas.” (diretora adjunta, 60 anos).

“Alguns estudantes fazem uso do grêmio para matar aula, eles fingem que estão fazendo algo para o grêmio e não vão às aulas... Não precisa ter um controle coercitivo, mas é bom saber e ter certeza do que eles estão fazendo” (diretora adjunta, 56 anos).

Nas falas acima, as diretoras demonstraram preocupação em avaliar quem ocupa os lugares representativos dos estudantes. A preocupação reside em diminuir a possibilidade de que “maus exemplos” possam passar de uns para outros. Vemos que a *irresponsabilidade* e a *imaturidade* dos alunos, poderiam ser contornadas através da supervisão constante dos educadores. Existe o medo de que o grêmio seja um espaço de fuga das aulas regulares, que são a prioridade da escola. Os educadores parecem demonstrar certa desconfiança em relação aos

propósitos dos estudantes. Daí viria a necessidade de saber sempre o quê estão fazendo para dar o aval final.

A visão corrente que alguns educadores têm das crianças e jovens (de que são imaturos, irresponsáveis, indomáveis) pode servir para legitimar uma prática de tutela e orientação mais impositiva. Assim, não é estranho que os educadores se sintam com a incumbência de dizer o quê e como os estudantes devem atuar. A dificuldade em escutar o que crianças e jovens têm a dizer pode ter ligação com questões dos próprios educadores, que teriam que aceitar o risco de repensar suas práticas para dar espaço para a voz das gerações mais novas. Uma orientação no sentido de tutela imposta aos mais novos garante a distância geracional entre os adultos/educadores e as crianças/educandas, além de prescrever com mais clareza o que seria esperado para o comportamento adequado de um estudante. Neste caso, fica aparente a preferência por *bons alunos* que possam ser representantes e corresponder às expectativas dos mais velhos no contato junto aos outros estudantes.

As escolas estaduais, que oferecem o segundo ciclo da educação básica, atendem os estudantes mais velhos (entre 15 e 18 anos, geralmente). A principal preocupação dos educadores sobre a participação discente em relação a este grupo etário se refere à possibilidade da representação dos estudantes assumir objetivos divergentes daqueles estipulados pelas normas e ideais escolares. Dois tipos de reclamações aparecem com mais frequência: primeiro, a vivência da representação discente faz com que os estudantes desconsiderem o investimento acadêmico; segundo, a representação dos estudantes pode ser exercida como partidarismo político. Também aparece o medo de que a representação dos estudantes seja assumida por estudantes irresponsáveis.

“No ano passado nós finalizamos as atividades do grêmio. A liderança estudantil aqui é negativa por causa dos estudantes eleitos. O grêmio costuma causar confusão. Estamos conscientizando os estudantes para que eles pensem no quê querem fazer. Não tem sentido ter

grêmio só para ter. Nós tivemos sérios problemas com isso ano passado. Quando fomos limpar a sala deles, tinha bebida alcoólica escondida lá” (diretora adjunta, 54 anos).

O discurso de que os alunos não são capacitados serve de justificativa para diminuir a *legitimidade* e a *seriedade* da participação discente através do grêmio:

“Eu nunca vi seriedade no trabalho dos grêmios. Sempre teve partidatismo político, e não é disso que se trata” (diretora, 43 anos).

Até agora vimos que os educadores, de forma majoritária, se preocupam e se questionam acerca da relevância da participação estudantil, uma vez que essa possa vir a se desvirtuar – pela falta de maturidade dos estudantes e/ou por perseguir objetivos que não são legítimos. Entretanto, uma minoria de entrevistados destacou outros aspectos marcantes sobre a participação de crianças e jovens na escola. Um olhar positivo sobre a participação de estudantes, ainda que menos freqüente, destaca a importância da participação de jovens na escola como um instrumento para o desenvolvimento de valores de cidadania e uma mentalidade política crítica.

“Eu acho as atividades do grêmio benéficas porque eles estão no início de uma experiência política em uma instituição social que eles conhecem, com normas, direitos e responsabilidades. É no grêmio que os alunos vão aprender a viver politicamente, vão aprender a agir em sociedade” (diretora adjunta, 51 anos).

Na fala acima, a diretora parece acreditar na participação dos jovens como algo que se constrói a partir da vivência. O grêmio poderia funcionar, então, como uma experiência que levaria à maior responsabilidade e amadurecimento sobre a participação social. Aqui, a experiência vivida pode ser entendida como fator essencial, não estando necessariamente presa à expectativa de que os estudantes sigam um formato pré-estabelecido desde o início.

Alguns educadores também veem nos grêmios o papel de proporcionar uma ligação entre a direção e o corpo discente e a prática de valores cívicos através da participação dos alunos.

“Eu acho que (o grêmio) é muito importante porque pode ser o princípio de uma prática de cidadania. Pela importância da democracia, o grêmio deve ser estimulado. Mas temos que

fazer o esforço para que os alunos saibam o que é o grêmio, como participar... saber que críticas podem ser devidamente justificadas e debatidas com a direção” (coordenadora pedagógica, 43 anos).

Assim, há o reconhecimento da importância do grêmio e da participação dos alunos como conquista e possibilidade de experiência da democracia nas escolas.

“É fundamental a existência do grêmio porque eles proporcionam aos estudantes com noções de cidadania. Nesses espaços eles podem votar, se organizar, em uma palavra, ter uma experiência direta de construção de atitudes cívicas” (diretora, 36 anos).

No entanto, muitos diretores também reclamam que hoje os estudantes não estão motivados a participar e parecem apáticos. As razões dessa desmotivação não se limitam à realidade escolar. O desinteresse em agir, em se associar com os colegas, em tomar parte, aparece frequentemente como reflexo do próprio funcionamento social mais amplo, que estaria promovendo a constituição de indivíduos mais voltados para si:

“Talvez por causa da falta de consciência política, não há motivação nos mais jovens para acreditar na força das organizações. Nós temos jovens muito individualistas, que não acreditam na política, nos movimentos de trabalhadores, nas organizações formais” (diretora, 39 anos).

As direções das escolas privadas também reclamaram sobre a falta de motivação para participar dos estudantes. Além disso, os educadores dessas escolas se afinam com a perspectiva de que a escola precisa vigiar a atuação irresponsável dos estudantes. Assim, os grêmios precisariam de orientação e controle.

“Pelo grêmio nós vemos os modos de forjar atitudes de acordo com a política da escola. Nós damos apoio aos estudantes para que eles possam se organizar. Se bem conduzido, o grêmio pode ser uma representação legítima do corpo discente”. (coordenadora pedagógica, 52 anos; grifos nossos).

Algumas vezes são expressas dúvidas a respeito do interesse dos estudantes em se organizarem e expressarem suas opiniões. Os estudantes são de alguma forma *testados* para demonstrarem se têm um interesse real em participar.

“Eu acho interessante ter grêmios na escola, mas eu acho que os estudantes não têm interesse em ficar mais tempo na escola se as atividades do grêmios demandarem. Mesmo para as aulas extras eles não ficam muito tempo...” (coordenadora pedagógica, 54 anos).

Em geral, vimos que, embora os educadores reconheçam a importância da participação dos estudantes, e mesmo apoiem a existência dos grêmios em suas falas, a questão da participação discente vem acompanhada de dúvidas e temores em relação ao que pode ser produzido a partir da movimentação dos estudantes. Parece-nos que qualificar a voz discente como *imatura e irresponsável* pode constituir um recurso para *ir em frente* com as obrigações da rotina escolar que deixam pouco tempo e disponibilidade para dar conta da diversidade de outras demandas dos estudantes. Vemos que o papel de supervisão e de orientação por parte dos educadores é majoritariamente ressaltado, mesmo que as atividades como o grêmios sejam entendidas como estimulantes para a vida democrática.

Ressaltamos este ponto de tensão que surge no processo de transmissão geracional, quando a maior experiência dos mais velhos tende a minimizar a posição de aprendizagem criadora e inventora dos mais novos. Se consideramos que para aprender temos que recriar, e reinventar, então, deve caber um espaço maior para possíveis “desvirtuamentos” que parecem ser inerentes à experimentação como elemento do processo de aprendizagem. Ressaltamos aqui a diferença entre a orientação de alguém mais experiente que pode ajudar a dar forma às ideias das gerações mais novas, e uma orientação que se amedronta com a participação do outro, principalmente, porque essa pode criar caminhos diferentes e imprevistos. Nesse último caso, é como se as crianças e jovens, por serem mais novos, devessem estar sempre no lugar de espera, de preparação para uma posição de participação legítima no futuro. Vamos discutir, posteriormente, as implicações deste posicionamento.

Nas rodas de conversa com educadores, realizadas em junho de 2009 no Encontro *Diálogos Universidade-Escola*, os desafios e as dificuldades relacionados à participação discente foram os temas que mais geraram debate. Percebeu-se que a participação discente ainda demanda melhor entendimento, visto que gera controvérsias. É de difícil compreensão o próprio conceito do que vem a ser tal participação na escola de hoje.

Em primeiro lugar, uma questão importante foi: a escola, os professores e a direção devem *mostrar ao aluno* como eles devem participar? Pareceu claro, para muitos educadores, que sem os espaços criados pela escola e pelos professores/direção, os estudantes não conseguem participar. Os motivos para a dificuldade de participação discente iam desde uma desorganização de sua força, até uma posição de espera e de passividade dos estudantes. A partir disso, estaria posta a necessidade de orientar a participação discente.

Muitos educadores têm medo de que os alunos exorbitem quando não conduzidos pelos mais velhos. Um dos problemas e desafios postos pela participação seria, então, a linha tênue entre participação discente e o ultrapassar dos limites, o deslizamento para a falta de autoridade, de leis e regras. Deixar um espaço mais aberto e livre para os estudantes parece, às vezes, significar perda de espaço e de autoridade para o educador. Por outro lado, os educadores reconheceram que essa *necessidade de orientação* também pode gerar um autoritarismo por parte dos educadores, como algo que barra a participação. Em um contexto escolar autoritário demais, nem a participação discente, nem a participação docente acontecem. Sem liberdade e respeito recíprocos, estudantes e docentes podem ficar barrados em suas ações.

Dessa forma, a participação de estudantes e professores só emerge em um contexto de confiança e de respeito à opinião do aluno e do educador. De acordo com os comentários de muitos educadores nas rodas de conversa, esse contexto de confiança é, muitas vezes, difícil de acontecer nas escolas. A existência de conflitos foi ressaltada como desestabilizadora das relações entre gerações nas escolas. Tais conflitos talvez fossem menos aparentes quando a sociedade e as instituições sustentavam o papel de autoridade dos educadores como adultos que

legitimados em seu lugar de saber. A atual fragilidade de papéis institucionais traz mais insegurança para os educadores e, talvez, mais necessidade de se impor como autoridade. Ao se dar mais espaço para os estudantes corre-se o risco de se criarem situações imprevisíveis e difíceis para as quais não parece haver respaldo suficiente na institucionalidade de regras e papéis. Um contexto de compartilhamento de ideias e respeito às diferenças ainda é algo difícil de ser pensado e, certamente, bem mais complexo de se criar na prática. A questão complica-se ainda mais quando acrescentamos o fato de que os educadores já se encontram fragilizados por conta do contexto atual de desvalorização de sua profissão e aparente indiferença da sociedade às questões da educação pública.

Os educadores presentes ao evento *Diálogos Universidade-Escola* apontaram muitos problemas que dificultam uma participação maior dos estudantes. Muitas vezes, pareceu que a participação só vai acontecer quando muitas coisas *já tiverem mudado* na escola, ou seja, quando muitas condições já tiverem sido asseguradas, quando a escola estiver “pronta”. Por exemplo, quando (nas escolas públicas) determinadas regras já tiverem sido mudadas, quando determinadas condições do ensino já tiverem melhorado... Mas, perguntamos, será que não seria justamente esse contexto um propulsor de participação na medida em que convocaria os alunos e professores a agir? A participação pode se tornar necessária e fundamental justamente quando vivemos *tempos sombrios*, em que temos certeza da importância das mudanças, mas não sabemos ainda se, e quando, elas vão ocorrer. A posição de espera parece indicar certa passividade dos educadores, talvez a mesma que eles vêem nos estudantes. Em vez de buscar as mudanças necessárias por meio de ações em conjunto, as falas de muitos educadores parecem acreditar que a realidade vai mudar “magicamente”, e somente então o contexto de confiança e liberdade para todos poderá ser construído. Fica esquecido que é na própria ação que a participação coletiva vai tomando forma.

Por onde se poderia começar nesses *tempos sombrios*? Nas rodas de discussão do *Diálogos*, muitos educadores chegaram à conclusão por meio do debate nos grupos de que as professoras/direção/escola têm medo da *voz dos alunos*, que essa voz é sentida como ameaçadora,

ela causa desconforto. Na maior parte das vezes, ela é ignorada para que a escola continue e dê conta das suas rotinas. Para assegurar o cotidiano previsível e conhecido, a escola “deixa pra lá” aquilo que pode provocar tensões, deslocamentos e mal-estar. E a voz dos alunos está entre esses elementos disruptivos do cotidiano da escola. É possível que essa voz não apareça, algumas vezes, do modo como os educadores imaginam que ela deva aparecer, mas como comportamentos que se classificam como *bagunça, desrespeito, imaturidade*.

Alguns educadores apontaram que freqüentemente os estudantes trazem formas “avessas” de participação quando sua voz não consegue ser ouvida. Essas “formas avessas”, como a bagunça, a falta de respeito, a indisciplina, geram uma resistência ainda maior por parte dos professores, dando munições para profecias educacionais autorrealizadoras do tipo: “*viu como eles não podem mesmo ter liberdade?*”, “*viu como são incapazes de ter responsabilidade?*”. Quando se crê que alguma coisa vai necessariamente acontecer, se criam condições para que aquilo aconteça.

Talvez pese aqui a questão do *bom aluno*, como aquele que pode e deve participar para dar exemplo aos colegas. A expectativa em relação a ação dos estudantes fica condicionada a certos limites: estudar e tirar notas boas, ficar em silêncio, obedecer, participar das aulas com respostas corretas... ser um *bom aluno*. No dia a dia da escola, participação e *alunos bagunceiros* não combinam. Uma maneira de manter tais estudantes como nada tendo a dizer ou contribuir ao cotidiano escolar seria cristalizá-los no lugar de bagunceiros e irresponsáveis. Além disso, novamente, podemos nos remeter ao medo dos educadores de perderem sua autoridade, afinal, se para abrir mais espaço para *bons alunos* já é difícil, fazer o mesmo com todos fica mais complicado ainda. Conviver com a diversidade de ideias na escola parece ser algo complexo e difícil de realizar.

Por fim, muitos apontaram a importância do diálogo, algo que é tão falado, justamente porque parece difícil de acontecer, não apenas dentro da escola, como também fora dela. Tudo

parece concorrer para que o diálogo entre as diferentes partes do processo educacional fique ainda mais complicado.

Voltando às respostas das entrevistas, em geral, há o medo do quê os alunos poderiam fazer se estivessem empoderados com recursos (um espaço só deles, por exemplo), e com a possibilidade de poder dar voz às suas opiniões. A variedade dos medos é grande: em primeiro lugar, e mais freqüentemente, de que eles não saibam o quê fazer. Se não, medo de que “saibam demais” e façam demandas exorbitantes. Além disso, medo de que suas demandas não se alinhem com a visão da direção escolar sobre o que eles “deveriam” demandar: por exemplo, de que eles demandem festas ao invés de outra coisa.

Dessa forma, justifica-se que a participação dos alunos seja mantida sob controle, para não perturbar a rotina da escola e as obrigações dos professores. A ideia de que grêmios podem mediar relações entre a direção e o corpo discente surge em um contexto onde graves problemas afetam as escolas públicas no Brasil, como violência, drogas, indisciplina, problemas médicos e sociais de toda ordem, que parecem desorientar professores exaustos. A direção, nesses casos, sente que precisa desenvolver algum tipo de aliança com os estudantes de modo a evitar o caos. No entanto, tais alianças são também instrumentalizadas para manter um controle estrito e vigilância sobre os alunos, prevenindo-os de experimentar novas possibilidades de estar na escola que não no papel do estudante que responde ao desejado quando indagado, do estudante obediente.

O olhar dos educadores sobre a participação de crianças e jovens na escola foi marcado, sobretudo, pela relação de tutela dos mais velhos sobre os mais novos. Retrato que se repete, como veremos a seguir, quando os educadores foram convidados a pensar sobre a participação de crianças e jovens além dos muros da escola, na sociedade.

A visão dos educadores sobre a atuação de crianças e jovens na sociedade de hoje

Compreendemos a importância da participação social como uma forma de o indivíduo, desde cedo, adotar uma postura ativa diante da realidade que o cerca construindo a si próprio e o mundo que o cerca. Ao longo dessa trajetória destacamos as tensões entre as gerações, ou melhor, as repercussões das diferenças geracionais para o exercício da participação na sociedade. Conceber que crianças, jovens e adultos podem e devem participar ativamente do mundo fora da escola, não significa dizer necessariamente que a experiência da participação se dá da mesma maneira para os mais velhos quanto para os mais novos. Significa problematizar a assertiva de que crianças e jovens *não devem participar* ou *não estão aptos a participar* porque *não estão preparados*.

A pergunta que analisamos em seguida, feita aos educadores, foi: como você vê a atuação dos jovens/crianças hoje na sociedade?

De início, percebemos que os educadores demonstram ter uma impressão da juventude como um grupo pouco combativo em relação aos problemas de nossa sociedade, de modo que a maioria das entrevistas trazia o retrato de uma juventude pouco ou nada mobilizada. Tomemos um trecho da fala de uma educadora como exemplo:

“Já foram mais atuantes. O último movimento foi o ‘caras pintadas’? Acho tão alheios. (...) Por isso digo que é importante a participação na escola. Pois incentiva a lideranças positivas e a mobilizar a própria sociedade”. (orientadora educacional, 39 anos).

Além da impressão geral de que crianças e jovens estão mais apáticos, destacamos um segundo ponto importante: mesmo quando a pergunta para os educadores mudava um pouco, tentando sair da participação no âmbito escolar para a sociedade mais ampla, as respostas eram remetidas à experiência cotidiana do espaço escolar. Sendo assim, é também a partir dos sentidos que a participação tem nesse contexto que eles vão pensar os sentidos da participação dos jovens fora dele. A escola aparece em muitas falas como o lugar que deve incentivar a participação, como o local de onde isso pode nascer. Observemos o trecho da fala de outra educadora onde isso fica mais explícito:

“Acho que as crianças para se organizarem é preciso que tenham visto alguma coisa ou dentro da escola, ou com os pais. É preciso que elas sintam ou tenham alguma experiência”. (diretora pedagógica, 51 anos).

A partir desse depoimento percebemos que, ao perguntar sobre a participação na sociedade, os educadores retomam a escola e, nesse caso, não apenas a participação dos estudantes na escola, mas também o papel desta instituição na preparação das gerações mais novas para a atuação no mundo mais amplo. A experiência de participação na escola aparece como uma prerrogativa para a participação desses jovens em outros espaços mais abrangentes, outras instituições. Podemos reconhecer, então, que se parte do pressuposto de que a preparação oferecida pela escola capacitará o aluno a intervir no mundo. Na visão dos educadores, o credenciamento oferecido pela escola passa também por um processo de amadurecimento necessário à participação. Dito de outra forma, a questão do *amadurecimento* é colocada como condicionante à participação. Vejamos:

“Na nossa realidade o jovem participa pouco da política por causa da idade deles. Isso é uma coisa mais relacionada aos níveis de 2º e 3º graus. Dentro da minha área (ensino fundamental), eles tomam conhecimento do que está acontecendo. Quando houve eleição pra presidente eles fizeram um simulado, no computador, pra eles saberem como aquilo funciona. Mas eu acho que a participação política daqui é muito pequena. Eles ainda não têm aquela formação, aquela base pra poder entrar no contexto. É o despreparo, a faixa etária... A participação deles não existe. Eu acho que eles ainda não estão amadurecidos não... não faz parte da faixa etária deles. Meus alunos aqui têm no máximo 15 anos... a gente faz aquela iniciação, muito pouco...”. (diretora de escola municipal, 60 anos; grifos nossos).

No entanto, se por um lado, a pouca idade remete os educadores à imaturidade como um dificultador ou impeditivo para a participação, por outro lado, a esperança e uma maior possibilidade de renovação são apontadas como atributos essenciais à participação próprios dos mais novos. Crianças e jovens possuiriam uma visão mais ampliada, em contraponto à

perspectiva já “contaminada” dos adultos. Dessa forma, as gerações mais novas poderiam trazer questionamento e inovação. Seria necessário apenas terem mais orientação. Vejamos abaixo trechos de entrevistas que ressaltam respectivamente: a capacidade de renovação dos mais novos, e a *perspectiva mais ampliada* dos jovens, que, no entanto, é encarada como uma habilidade que necessita direcionamento dos mais maduros.

“Aqui eu procuro dar possibilidade para os jovens participarem, procuro dar vez a eles. A participação dos jovens pode trazer renovação” (diretora, 56 anos).

“Eu acho que jovem e criança têm muito a colaborar. Temos que filtrar as coisas que eles falam e fazer melhor as coisas para eles e para você. A visão deles é mais ampliada porque a nossa já está contaminada” (diretor adjunto, 56 anos).

Quando os educadores fazem comparações entre o momento atual e a sua época de juventude, emergem algumas diferenças que parecem influenciar o potencial de participação e de engajamento dos estudantes. Um desses aspectos é a orientação dos mais velhos para com os mais novos, o auxílio que eles julgam fundamental para a participação dos estudantes e que, em outras épocas, era feito de forma mais eficaz pelos mais experientes. Vejamos:

“Teve um exemplo da participação dos alunos aqui na escola com uma passeata. É bonito eles reivindicarem, mas eles só fizeram isso porque os professores os instigaram a lutar. A escola tem que ser comprometida a formar com qualidade. Então se os professores começarem a ensinar essa juventude eles vão começar a reivindicar os direitos deles, os bons direitos deles” (coordenadora pedagógica, 53 anos).

“Acho que eles trazem uma espontaneidade, uma alegria frenética, uma empolgação, que faz com que a gente se lembre que a gente já foi assim um dia. Eles têm essa preocupação com o momento presente, o brincar, o bom humor, essas são coisas que gente deve preservar”. (orientadora educacional, 30 anos; grifos nossos).

Alguns educadores indicam em suas falas que, hoje em dia, os desafios à participação são diferentes dos desafios que eles enfrentaram quando eram jovens. O uso das novas tecnologias

seria uma das características próprias do contemporâneo que incide sobre a participação das gerações mais novas. Esses instrumentos tecnológicos de comunicação, na opinião dos educadores, transformaram o cenário e as relações sociais influenciando também as possibilidades de participação de crianças e jovens; em alguns momentos facilitando, em outros dificultando. Os educadores reconheceram a mídia e as tecnologias como canais importantes de participação dos jovens, mas que também podem contribuir para a alienação. A dualidade nos usos das ferramentas tecnológicas para a participação pode ser percebida a seguir:

“Jovens e crianças precisam aprender na família e na escola a questionar as coisas, a participar. (...) A televisão é um canal tão importante na formação de opinião e poderia ajudar de forma mais responsável a estimular o senso crítico, o questionamento, mas infelizmente faz isso muito pouco” (diretora adjunta, 46 anos).

“A sociedade não treinou os jovens para contribuir. Os educadores têm uma grande função junto aos jovens que têm os defeitos da sociedade moderna que é a comunicação tecnológica. Também é uma qualidade, eles têm as possibilidades de ter as informações de um mundo globalizado”. (diretora, 65 anos; grifos nossos).

Essa última fala nos traz um elemento novo à discussão. Reforçando o coro da maioria dos entrevistados, a diretora explicita os aspectos negativos e positivos no uso das tecnologias, mas, além disso, ela também nos indica que as gerações mais antigas têm um papel a cumprir junto às mais novas, mas que estariam falhando no cumprimento desse papel.

Vários outros fatores foram evocados como dificultando a participação dos jovens na sociedade: as mazelas sociais, o crescimento da corrupção e o (des)respeito entre as gerações. Embora estes fatores influenciem de formas diferentes, todos eles foram identificados como elementos que dificultam a construção de uma postura mais participativa de crianças e jovens perante a sociedade de hoje. São características de nossa sociedade que fazem com que as gerações mais novas participem menos e se envolvam cada vez menos com os problemas de nossa organização social.

O reflexo das desigualdades sociais sobre a possibilidade de participação na sociedade aparece muito nas falas dos educadores como um contexto que dificulta e chega mesmo a impossibilitar a participação dos jovens de grupos sociais mais empobrecidos e populares. A pobreza, a miséria, a violência, as precárias condições de vida seriam algumas das mazelas sociais que compõem o cenário onde vivem as crianças e jovens de classes populares. Para os educadores, esses seriam alguns dos fatores que dificultariam a construção de sua postura mais proativa.

Vejamos alguns dos impactos que a questão das desigualdades sociais pode gerar na questão da participação, segundo a ótica dos educadores. O trecho a seguir sintetiza as consequências das desigualdades sociais sobre a realidade dos jovens mais pobres:

“As crianças estão começando a ter uma participação mais diferenciada, principalmente as de classe média. As de classe baixa ainda ficam no coitadismo. Escolas, movimentos sociais, contribuem para essa situação de mudança. Com relação ao jovem eu sinto uma angústia muito grande. A realidade é tão cruel que muitos se deixam levar. Perdem as esperanças. Participam de movimentos para chutar lata de lixo e gritar. Uma revolta gerada pela descrença” (orientadora educacional, 47 anos).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, então, os estudantes que não tivessem de enfrentar estas mazelas teriam mais facilidade em participar. Seria de se esperar, portanto, que os jovens e as crianças estudantes de escolas particulares enfrentassem menos adversidades para participar efetivamente. Contudo, não é isso que dizem acontecer os educadores das escolas particulares. Esses se queixam da pouca ou nenhuma participação dos alunos dentro da escola ou na sociedade de maneira mais ampla. Logo, não é porque os alunos de escolas particulares enfrentam menos obstáculos, não lidando com a miséria em suas casas, por exemplo, que eles participam mais. Reconhecemos os impactos de um contexto social adverso sobre a participação de jovens e crianças, mas isso não nos permite dizer que, na ausência de adversidades, há mais participação – embora seja essa a avaliação de alguns educadores.

Há uma desesperança maior associada aos estudantes de realidade mais pobre, mas que também diz das crenças dos próprios educadores sobre a forma como percebem suas condições de trabalho. Se os estudantes das escolas públicas são percebidos como *desesperançados*, é com essa realidade que estes adultos têm de lidar cotidianamente. Nas escolas públicas, os próprios educadores parecem estar sem esperança, e com sentimentos de revolta e de descrença. Falam de jovens sem rumo, desorientados por não contar com a ajuda dos mais velhos, mas também de professores perdidos, como uma classe que é pouco reconhecida pela sociedade.

Além das desigualdades sociais, os educadores consideram que os casos de corrupção agravam a situação de apatia dos mais jovens, por constituírem referências negativas da política. Os episódios de corrupção parecem retirar um tanto da credibilidade das gerações mais antigas perante as mais novas. Toda uma geração está, de alguma forma, sendo denunciada quando um caso de corrupção envolve um deputado, um senador – um adulto, antes de tudo. A falta de credibilidade das figuras políticas traria uma maior sensação de abandono para a população, e aqui podemos incluir crianças, jovens e adultos.

“Acho que eles estão em piores condições do que eu na idade deles. Há uma falta total de estrutura para a participação, de orientação, de exemplos políticos, de seriedade... Há um abandono.” (diretora adjunta, 51 anos).

Além disso, neste momento de nossa sociedade, as características de uma vida cada vez mais voltada exclusivamente para as satisfações pessoais, para o individualismo, afastariam os mais novos do cenário mais amplo da sociedade, de se preocuparem com as questões que esse cenário lhes apresenta. Houve uma crítica, por parte dos educadores, ao desrespeito dos jovens para com os mais velhos como algo que é cada vez mais freqüente no atual contexto social. Crianças e jovens estariam se transformando em cidadãos alienados, consumistas e individualistas. Vejamos trecho de entrevista abaixo:

“Eu não gosto de generalizar, há exceções, mas os jovens hoje têm muito isso de consumismo, individualismo, não se pensa mais no coletivo, pensar nisso é careta agora. Não

vejo um pensamento no outro, eles têm que ser sacudidos. Eles não estão preparados pra isso. Não é nem muito essa a questão, mas há uma total falta de interesse, não sei onde está o erro, se é na família, na escola...” (diretora adjunta, 45 anos).

Como vimos, são vários os fatores identificados pelos educadores como elementos que contribuem para a não participação de jovens e crianças no mundo hoje. O lugar da geração mais nova é eminentemente marcado pela apatia, pelo uso indevido das novas tecnologias, pelo consumismo e individualismo. Esses elementos caracterizam o olhar dos mais velhos sobre os mais novos e, simultaneamente, dificultam uma maior proximidade entre as gerações. Para os educadores, é difícil se identificar com uma experiência geracional tão diferente e que não foi a deles, contribuindo para a reificação da distância entre educadores e estudantes que, de certo, traz impactos e conflitos nas interações do ambiente escolar.

Em nossa pesquisa, percebemos que, apesar de trazerem poucos exemplos práticos, os educadores ressaltam alguma importância da participação de crianças e jovens na sociedade. Contudo, os educadores apontam que os mais velhos não têm se ocupado da tarefa de orientar as gerações mais novas, que são negativos os exemplos dos políticos corruptos, levando a uma apatia dos mais novos e a uma desorganização nos grupos juvenis. O esvaziamento do sentido da autoridade dos mais velhos estaria dificultando a participação, aliada ao fato de que a nova geração estaria cada vez menos envolvida em causas coletivas. Por mais que crianças e jovens possam e devam participar, na visão dos educadores, isso não se dá sem a supervisão e orientação dos mais velhos. Assim, a carência de orientação e de referências aparece como principal impedimento para a participação de crianças e de jovens.

“São bem conduzidos quando têm na família e na escola uma discussão ampla. O que vejo hoje são jovens que não se envolvem politicamente, não se posicionaram, não sabem ver que o que está aqui dentro é dinheiro de imposto pago pelos pais deles. Você vê a falta de respeito com o próximo se não tiver figuras em casa para conversas, eles não vão ter aspectos positivos ressaltados. Acho que eles têm a oferecer e a aprender. Estão em processo de construção do

conhecimento, vão se aperfeiçoando. Uns vão ter apoio da família, outros não, mas eles estão aí tanto como aprendizes como construtores”. (diretora, 39 anos).

“Está faltando limites. Os pais que estão, muitas vezes, omissos por eles trabalharem o dia inteiro, chegarem em casa cansados, uma vida dura, às vezes uma vida cruel, eles não têm às vezes a força de chegar e sentar com seu filho. Os filhos ficam soltos com 12, 13 anos ainda não sabem o caminho que querem seguir. Eu acho que está faltando ao jovem limites, mas não é falha deles, é falha das pessoas que estão ao redor deles; simplesmente dos pais que às vezes estão falhando porque é mais cômodo o’ sim’ do que o’ não’. E com o’ sim’ nem sempre aprende”. (diretora, 42 anos).

Embora falem das crianças e dos jovens, vemos que os próprios adultos também se colocam como perdidos e sem esperança, o que os torna pouco disponíveis psicologicamente para orientar as novas gerações. Assim, a sociedade como um todo estaria falhando em sua função de dar condições para que a participação juvenil aconteça de forma eficaz.

Discussão dos resultados

Os educadores parecem reconhecer, de alguma forma, a importância da participação dos alunos na escola e na sociedade – embora eles direcionem a maior parte de suas falas para as impossibilidades e dificuldades dessa participação. Na escola, a participação dos estudantes é fundamentalmente entendida como a atuação adequada do papel de aluno, ao desempenho de suas obrigações como aprendizes, reforçando, assim, as posições estabelecidas e legitimadas de adultos e crianças na escola. Como tal, a participação de crianças é mantida dentro dos limites do que é esperado delas, não devendo perturbar a rotina “normal” da escola e servindo para a suave reprodução das práticas escolares. Os diretores relataram como alguns estudantes eram impedidos de concorrer às eleições porque eles não eram alunos bons o bastante; como os grêmios podiam ser fechados porque ofereciam aos alunos uma desculpa para faltarem às aulas; como os representantes dos estudantes eram controlados para agir de acordo com o ponto de vista da

direção e daí em diante. As sanções podiam ser, então, legitimamente aplicadas se a participação dos alunos não fosse suficientemente engajada em suas posições prescritas de desempenho acadêmico.

Muitas vezes, a participação se restringe aos bons alunos, àqueles que tiram boas notas, e conseqüentemente, exercem liderança. Esta constatação se acompanha de uma *visão normativa* de quem (que tipo de aluno) *deveria participar*. Se é “natural” que aqueles alunos que são bons *devam* exercer liderança junto aos seus colegas, parece que os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e relacionamento devem ficar à margem, como se a participação fosse um prêmio apenas para os bons.

Um aspecto relevante para poder participar levantado pelos educadores seria *saber participar*. A noção de *maturidade*, tão explorada nas visões da criança e do jovem, foi evocada para relacionar essa possibilidade de participação com as capacidades que são adquiridas com o amadurecimento. Mas, perguntamos: a participação não favoreceria o amadurecimento? Não seria ela a “condição” para as crianças e jovens se tornarem mais críticos e sagazes? Talvez seja a própria experiência que proporciona o amadurecimento necessário para a participação, e não o passar do tempo em si.

A capacidade para participar esteve também relacionada a outro aspecto: qual é a relação entre participação e responsabilidade? Em outros termos, desde quando os alunos podem, e *devem* participar na escola? A portaria de março de 2006, sobre os Conselhos Escola-Comunidade, permite que crianças, a partir de 9 anos, possam votar em seus representantes para esta instância. Tal concepção já pressupõe que os mais novos do que isso não seriam capazes, e/ou responsáveis, para participar de votações na escola. Por outro lado, alguns afirmaram que a participação tem que acontecer na vida escolar da criança desde pequena. Por exemplo, poder participar da vida escolar faz com que a criança, mesmo pequena, cuide do mundo que a cerca: os objetos escolares que usa, o colega com quem brinca, etc. Neste sentido, a idade não seria tão importante assim para implicar a criança, ainda que pequena, no processo de participação.

Entendemos que tal adiamento e reserva quanto à participação das gerações mais novas pressupõe uma visão de educação na qual o adulto é aquele que detém o saber; a escola é entendida como um pequeno modelo da sociedade adultocêntrica na qual ela está inserida. A hierarquia fechada entre gerações assegura o papel que cada faixa etária deve cumprir. Bourdieu (1983) tratou dessas divisões etárias como sendo um objeto de disputa de poder. Embora as divisões entre idades sejam arbitrárias, no sentido de que a fronteira entre velhice e juventude pode variar nas diversas sociedades, “a representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos” (Bourdieu, 1983, p. 112). Assim, ficam estabelecidos limites de relação entre os indivíduos da sociedade. Mexer nesses limites implica em repensar construções sociais e culturais, questionando os papéis que cada um já está acostumado a ter.

Os resultados da pesquisa indicam o quão difícil é, para crianças, jovens e adultos, visualizar outras formas de relação que não aquelas já enraizadas nas práticas sociais que posicionam os mais novos como seres imaturos cujo direito seria participar como aprendizes dedicados no processo de transmissão intergeracional. As posições hierárquicas nas escolas cristalizam essas interações mesmo em face da retórica recente, que recomenda uma *gestão democrática das escolas*. O modelo mestre-aprendiz de relação se torna a lógica para a ação assim que eles atravessam as portas da escola. Essas assimetrias levam a uma relação não recíproca entre educadores e estudantes. Dubet (1999) confirma essa avaliação da falta de reciprocidade entre o adulto educador e o estudante jovem. O autor atenta para essa falta de reciprocidade quando fala das obrigações que os estudantes têm que cumprir e que os professores não têm – estes seriam os casos nos quais os alunos devem seguir regras específicas que os professores, por sua vez, não seguem. Os estudantes que não se conformam a tais práticas e querem algo mais correm o risco de serem considerados crianças e jovens não conformistas, desviantes ou não acadêmicos.

Apesar de reconhecer o potencial dos mais novos, é comum que os educadores sintam-se mais distantes da experiência compartilhada pela geração de crianças e de jovens. No entanto, a visão dos mais velhos é importante exatamente porque pode relativizar a visão dos mais novos com elementos do *como era antes*, a memória viva da nossa história que contrasta o atual com o que já passou. Por outro lado, essa memória, que provoca um certo estranhamento na experiência dos mais novos, não pode ser colocada como uma verdade que dá o formato único para a compreensão da realidade. Se assim for, os jovens só aprenderão a reproduzir a história de uma mesma maneira, sem inová-la. As dificuldades entre gerações podem conduzir à construção de uma postura defensiva dos educadores, fazendo com que eles adotem uma orientação mais impositiva no dinamismo das relações no espaço escolar.

Em nossa pesquisa, muito raramente as diretoras admitiram que a ação das crianças e a participação na escola poderiam instigá-las a verem a si mesmas de outra maneira, ou fazer com que elas mudassem suas próprias práticas. Mas não é isso que a participação dos alunos deveria produzir, no final? Um questionamento das posições legitimadas, um desafio ao *status quo*? Se apostarmos num sentido de participação enquanto uma experiência questionadora das relações institucionais e pessoais, então um de seus objetivos seria justamente gerar efeitos transformadores da realidade.

Falemos agora das consequências dessa perspectiva. Para as crianças, essa potência traz vários pontos positivos, entre eles, a possibilidade dos estudantes se perceberem como responsáveis por uma parcela do processo educativo a qual eles estão submetidos; afinal eles poderiam perceber que suas intervenções produzem resultados concretos na escola e na sociedade. Isso poderia ter efeitos positivos na sua postura de apatia e passividade de que tanto os educadores reclamam. Por outro lado, essas intervenções mexem também com os professores, que podem se sentir mais ameaçados na sua autoridade e no exercício do seu poder frente aos alunos. A maioria dos educadores se colocou muito mais no lugar de sofrimento e medo diante da iminência de terem de repensar sua prática.

É pela dificuldade de repensar práticas que o processo educativo, muitas vezes, fica preso a recursos já conhecidos e institucionalizados (prioridade para aulas regulares, a forma de organizar os conteúdos e a sala de aula, a divisão do tempo e do espaço na escola, o conhecimento sendo passado dos adultos para os mais jovens) e perde de vista outras possibilidades que poderiam apresentar potencial educacional de forma menos programada na escola: os espaços de socialização que os estudantes elegem (mesmo as festas do grêmio), os tempos livres sem uma atividade mais dirigida, a aceitação da geração mais nova como produtora de saberes próprios. É mais fácil permanecer com um formato já conhecido e padronizado de educar, ainda mais se pensarmos na diversidade presente nas escolas. Afinal, lidar com o novo é sempre mais arriscado. No entanto, isso pode trazer uma limitação para recursos ainda não observados e trabalhados institucionalmente.

Em revisão bibliográfica sobre participação e juventude, Boghossian e Minayo (2009) apontam que um dos sentidos frequentes para a participação juvenil é o de *adaptação*. Dito de outra forma, a literatura da área reconhece que quando pomos em questão a participação das gerações mais novas na sociedade, muitas vezes, esta perspectiva se restringe a adaptações dos jovens aos moldes, causas e instrumentos de atuação que já estão postos e socialmente legitimados. Para essas autoras, quando se fala de uma *função adaptadora* não se pode dar a essa vivência o status de participação já que participação pressupõe um movimento de questionamento àquilo que está dado, a coragem de romper com a naturalização do estado das coisas e a organização da sociedade.

Não é surpreendente que a participação dos estudantes esteja principalmente acomodada no espectro do bom comportamento acadêmico e da lealdade ao ponto de vista da direção. A existência de grêmios fornece um recurso institucional para mobilizar os estudantes, mas muitas vezes eles aumentam o medo da direção de perda do controle, reforçando a vigilância sobre possíveis “desvios” e sufocando qualquer luta que possa produzir mais mobilização de estudantes em torno de interesses emergentes. Nesse sentido os grêmios não garantem que o ponto de vista

do estudante – uma construção da experiência escolar da perspectiva dos estudantes – possa ser fortalecido.

Queremos ressaltar que são os adultos que podem garantir as condições necessárias para que crianças e jovens participem socialmente, tanto na escola quanto fora dela. Sem que a participação dos mais novos seja legitimada pelos mais velhos, ela continuará aprisionada, semântica e politicamente, como sendo revolta, bagunça ou comportamento inadequado. Somente com a ajuda e a orientação dos adultos, os jovens poderão manifestar sua resistência ao *status quo* de forma a construir outras possibilidades de vida e experiência. Partindo de uma visão adultocêntrica de como deva ser o desenvolvimento humano, os caminhos de participação ficam limitados a uma maturação, preparação e espera até a idade adulta; mas se há uma maior abertura e compartilhamento de experiências legitimadas, a voz de crianças e jovens pode se juntar a dos adultos na construção da coletividade social. É importante apontar que, em nossa pesquisa, os educadores reconheceram esse potencial participativo das gerações mais novas, ainda que se vejam tendo que conduzir o passo a passo dessa participação.

O contexto social mais amplo foi um ponto a destacar quando se problematiza a participação de crianças e de jovens na sociedade; contexto que afeta não só os mais novos, mas também os adultos. Educadores e jovens mostram-se igualmente perplexos diante de um quadro de valores deturpados, de corrupção política e de desigualdades sociais. Não só crianças e jovens, mas também os adultos estariam desamparados e sem referências em tal sociedade. As desigualdades sociais e, mais precisamente, as limitações impostas pela pobreza, afetam diretamente estudantes e professores de classes populares, e incidem sobre as formas desses atores construir seu cotidiano no espaço escolar. Esse contexto se traduz sob a forma de *falta de esperança*. Já para estudantes privilegiados, de classes médias/altas, essa realidade social seria vivida na forma de individualismo. Para os professores, se concretiza o quadro de uma profissão cada vez mais desvalorizada que está, também, submetida a normas equivocadas, rígidas, que lhe retiram a autonomia e a criatividade. Neste sentido, alunos e professores, principalmente nas

escolas públicas, parecem *sobreviver* frente a um retrato institucional que é marcado pelo abandono que lhes é impingido.

O retrato que se desenha parece complexo: se por um lado reconhecemos a centralidade do papel dos adultos na participação de crianças e jovens, por outro lado também sabemos das condições desfavoráveis que chegam mesmo a achatar as possibilidades de concretização de ações mais criativas que envolvem estes diferentes segmentos geracionais.

Não é sem razão que crianças e jovens se sintam intimidados a participar socialmente, já que raramente são incentivados pelos mais velhos. Além disso, participar e tomar decisões envolve ter responsabilidade sobre o que se está construindo, e isso pode ser sentido como um peso, principalmente se não se pode compartilhar essa responsabilidade com mais ninguém. Quando acontece um compartilhamento de responsabilidades, os jovens podem se sentir mais seguros. Dessa forma, a participação de jovens permite que esses reafirmem suas diferenças em relação aos adultos, e também os ajuda a construir suas identidades enquanto atores políticos. O envolvimento faz com que tomem parte da estrutura social que influencia suas vidas, podendo experimentar algum efeito de suas ações sobre o mundo tal como está posto. Por isso, concordamos com Cockburn (2007) quando ele afirma que as fronteiras entre público e privado deveriam ser repensadas para que a cidadania de crianças e jovens possa ser mais participativa. E para que isso ocorra, depende também do quão justas os adultos sentem que são essas mudanças, se aventurem a romper com o medo e disponibilizem-se para a construção de novos valores e direções normativas entre as gerações. Para esse novo pacto ser estabelecido, os conflitos e disputas devem ser expressos e negociados. A retórica da participação, a despeito de “estar na moda” em nossos dias, precisa dar conta do modo como crianças e jovens estão gradualmente emergindo como *agentes ativos*, que permanecem não apenas como um construto teórico para os estudiosos da infância, mas como um processo social com conseqüências reais para crianças, jovens e adultos.

CAPÍTULO 11

Os educadores e sua participação na escola e na sociedade

A concepção hegemônica do lugar da criança e do jovem como sujeitos em desenvolvimento foi responsável por fornecer um horizonte normativo nas relações geracionais, onde as posições da criança/ jovem e do adulto eram vistas como unívocas – superiores e inferiores, tutores e aprendizes, provedores e receptores, respectivamente. De acordo com esse contexto, a escola assume um lugar de destaque na sociedade, pois a ela é atribuída formalmente a responsabilidade de orientar o desenvolvimento da criança e do jovem, preparando-os para assumir sua condição ulterior de ator social e político, quando adultos.

A figura do educador representa um papel importante, competindo diretamente a ele a função de ensinar e disciplinar crianças e jovens. Sua ação pode se apresentar como facilitadora da participação discente, na medida em que cria condições para que crianças e jovens expressem opiniões e desenvolvam projetos coletivos de sua iniciativa. Por outro lado, a ação dos educadores pode se tornar constrangedora da participação da criança e do jovem, quando ela privilegia de forma exclusiva o desempenho individual e a construção de uma racionalidade instrumental no estudante. Na verdade, favorecer ou inibir a participação discente parece depender, dentre outros aspectos, das experiências que os educadores vão construindo, ao longo de sua vida pessoal e profissional, a respeito de sua própria participação. Como eles mesmos participaram, enquanto estudantes e universitários, e participam como profissionais, parece ser relevante para a visão que têm a respeito da participação das crianças e jovens de quem são responsáveis como educadores. Neste sentido, torna-se importante investigar como a participação dos educadores se deu ao longo de sua vida, por que caminhos ela foi (ou não) trilhada, e como os educadores veem, no momento atual, suas possibilidades de participação na escola e na sociedade.

Este capítulo teve como objetivo investigar os significados atribuídos pelos educadores à participação, as condições subjetivas e objetivas para participarem dos processos políticos na escola e na sociedade, assim como avaliar as vicissitudes de sua participação ao longo do tempo: passado e presente. A visão que professores, diretores e coordenadores venham ter sobre os processos coletivos e políticos revela suas visões de mundo e de sociedade, suas crenças, esperanças e desapontamentos, o que reflete na maneira como atuam e conduzem os rumos da escola e como acolhem a participação dos estudantes.

A análise apresentada neste capítulo se baseia nos depoimentos de 68 educadores, na forma de entrevistas semiestruturadas, realizadas ao longo de 2008. O grupo incluiu diretores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais, municipais, federais e particulares do Rio de Janeiro, de ambos os sexos, cujas idades variaram entre 30 e 60 anos (Tabela 3). Vale ressaltar que a grande maioria dos entrevistados era do sexo feminino. De maneira geral, as entrevistas buscaram apreender a visão que eles tinham sobre sua própria participação, no passado, como estudantes, e hoje, enquanto adultos e educadores.

A análise acerca dos aspectos da participação dos educadores incluiu os dispositivos afetivos e ideológicos importantes para sua participação estudantil, e os obstáculos para seu engajamento em causas coletivas. Outra pergunta avaliou a participação dos educadores na sociedade mais ampla: se eles estavam engajados em algum movimento político ou sindical no momento em que foi feita a entrevista; e quais os principais impasses para participar dessas instâncias coletivas. Buscamos, em outra pergunta, conhecer o regime político com que coordenadores e diretores se identificavam e quais eram suas orientações políticas. Finalmente, procuramos saber sobre como os coordenadores e diretores percebiam a participação dos professores de sua escola, e o quê eles viam como dificultando essa participação.

Os educadores e sua participação enquanto jovens: a construção de uma trajetória

A maioria dos educadores afirmou ter tido algum engajamento durante o período em que freqüentaram a escola ou a universidade. Dos 68 educadores entrevistados, 40 afirmaram que participaram no passado, seja de associações estudantis, projetos culturais e religiosos, seja realizando algumas ações pontuais desvinculadas de algum grupo.

Observamos que o engajamento dos educadores se iniciou na escola, pois dos 40 educadores que afirmaram participar em seu tempo de aluno, a grande maioria (n=32) disse ter participado na escola, mas tão somente durante o período escolar. Um número muito pequeno (n=6) afirmou que atuou na escola e que continuou atuando ao ingressar na universidade. Dois educadores relataram ter iniciado seu engajamento na universidade.

Os educadores, majoritariamente, viveram seu momento de estudante durante a ditadura. Não nos surpreendeu o fato de que esse momento político fosse lembrado com grande recorrência, nessa pergunta, que indagava sobre sua participação estudantil. O posicionamento que os educadores assumiram em relação à ditadura ganhou duas dimensões. A ditadura apareceu na fala de alguns dos educadores como uma força opositora que inviabilizou a participação dos estudantes, uma vez que provocava medo, impunha regras e promovia a desarticulação dos movimentos: *“Fui aluna na época da repressão, e a participação se resumia a seguir normas”* (educadora, 47 anos, escola estadual); *“A participação não era muito política porque a gente estava na época da ditadura e a repressão era muito grande”* (educadora, 51 anos, escola particular); *“Não participava porque não existia, estávamos no meio da ditadura, logo não dava pra fazer nada”* (educadora, 59 anos, escola estadual). Para esses educadores que disseram não participar dos movimentos políticos porque a ditadura os impedia, os relatos eram carregados de descrições afetivas do medo que eles tinham: *“Lembro dos carros do DOPS [Departamento de Ordem Política e Social] em frente a minha escola, vivenciei vários momentos de conflito, tinha muito medo”* (educadora, 56 anos, escola municipal); *“tive colegas que morreram e eu nem sabia que estavam envolvidos. Eu tinha medo”* (educadora, 65 anos, escola estadual); *“Eu peguei a*

época dura da repressão militar. (...) Diziam, na época, que o porteiro era olheiro dos militares (...) *conheço pessoas que foram torturadas*” (educadora, 57 anos, escola municipal).

Para outros educadores, a ditadura propiciou um momento político que demandou um posicionamento dos indivíduos à medida que ela representava um inimigo claro a ser combatido: *“Acho que pela época da nossa história [época da ditadura] havia uma mobilização maior. Nós éramos quase que obrigados a participar, a reivindicar”* (educadora, 55 anos, escola particular; grifos nossos); *“era muito ativo por causa da ditadura”* (educador, 52 anos, escola particular). Nas falas desses educadores, o fato de se estar vivendo durante um período em que os indivíduos têm suas liberdades individuais e políticas cerceadas, determina uma impossibilidade de se omitir, e se isentar de lutar por uma forma de governo mais justa e democrática, o que justificava o engajamento nos movimentos coletivos.

Os educadores apontaram outros fatores que dificultaram a participação estudantil naquela época. Alguns dos obstáculos assinalados diziam respeito à escola e ao fato de que ela não proporcionava um ambiente favorável à participação dos estudantes. Eles ilustraram por meio de alguns exemplos, o estudo em colégio religioso e militar, que, segundo alguns educadores, são mais rígidos e conservadores em relação ao engajamento dos estudantes em movimentos políticos; a escassez de meios de participação na escola, como a inexistência de grêmios, por exemplo; e a falta de espaço e liberdade para a opinião do estudante. Muitos educadores relataram que o simples ato de ir à direção para expor alguma opinião já era algo muito temido pelos alunos, pois conversar com a diretora sem ser convidado não era uma prática comum: *“Eu jamais entrava na direção”* (educadora 39 anos, escola municipal); *“a direção estava sempre de portas fechadas”* (educadora, 41 anos, escola municipal).

Outras dificuldades acenadas pelos educadores se referiam a questões individuais, como a falta de interesse do estudante de participar de algum movimento político; a preocupação exclusiva com o desempenho nos estudos e, nesse caso, a crença de que participar do movimento estudantil poderia acarretar um baixo rendimento escolar: *“Eu era excelente aluna, participava*

das tarefas acadêmicas da escola, não participei do grêmio. Meu objetivo era de nortear o estudo para entrar na universidade, porta de entrada para o mundo” (educadora, 56 anos, escola particular).

Os educadores observaram uma continuidade nas dificuldades para a participação do estudante encontradas no passado e as que eles notam hoje, principalmente, a falta de espaço oferecida pela escola para o estudante se expressar, somada ao desestímulo do estudante em se envolver com questões que estão para além de seus interesses particulares.

As respostas dos educadores relacionadas aos modos de como participaram na sua época de estudante acenaram para uma multiplicidade de sentidos compreendidos desde a atuação em movimentos coletivos até o interesse pelas aulas. Alguns educadores relataram sua participação estudantil em manifestações políticas, como passeatas, associações estudantis, como o grêmio e o Centro Cívico, e, mais tarde na faculdade, o Centro Acadêmico e Diretório Central dos Estudantes (DCE). Outros se sentiam participativos porque promoviam abaixo assinados, ou porque eram alunos que se interessavam pelas aulas e interagiam com a matéria dada e com o professor, ou, ainda porque eram representantes de turma: *“Sempre fui muito participativa. Participei como representante de turma, mas nunca do grêmio”* (educadora, 59 anos, escola particular); *“Do primário à faculdade, participava ativamente. Era representante de turma”* (educadora, 50 anos, escola municipal).

Foi expressivo o número de falas entre os educadores que relacionaram a participação ao desempenho do papel de ‘bom aluno’, como aquele que se dedica e presta atenção nas aulas, tira boas notas e respeita os professores, além de participar de atividades extraclases como, por exemplo, bandas, aulas de dança, concurso de poesia e gincana de redação: *“Sempre fui primeiro lugar, muito estudiosa. Sempre fui muito dedicada”* (educadora, 56 anos, escola estadual); *“Participava bastante perguntando tudo em sala de aula, fora as atividades extraclases da escola”* (educadora, 40 anos, escola municipal); *“Eu era uma aluna bem CDF, participava de tudo. Se tivesse que cantar, cantava”* (educadora, 50 anos, escola municipal).

Alguns educadores, no entanto, levantaram alguns questionamentos acerca dos modos de participação na escola, relativizando se determinadas práticas se configuravam, realmente, como um tipo de participação política. Uma dessas críticas se referia ao envolvimento no grêmio estudantil, considerado como uma participação não política quando o grêmio servia apenas como dispositivo à promoção de lazer e cultura, sem qualquer engajamento político: “*quem participava do grêmio eram as pessoas muito dadas, que só organizavam festas*” (educadora, 58 anos, escola municipal).

Houve também outros educadores que discutiram a legitimidade da participação política do representante de turma. Para esses educadores, tal papel não se configurava, necessariamente, como uma forma de participação política, no sentido de mobilizar estudantes em torno de algumas reivindicações. Segundo esses educadores, quase sempre, o representante de turma se comportava como um mero auxiliar do professor, não atuando como um “*representante participativo*”. No entanto, eles não mencionaram se o representante deveria ter outro papel para além de auxiliar o professor.

Do mesmo modo, o desempenho do papel do ‘bom aluno’, representado por aquele que presta atenção nas aulas, obtém boas notas e obedece ao professor, foi considerado, por alguns educadores, como não tendo uma relação direta com a participação política estudantil. Para esses educadores, o estudante pode se dedicar aos estudos e a sua profissão, sem se preocupar com que tipo de ensino e de escola são proporcionados aos estudantes, de modo geral; com a discrepância que existe entre o ensino público e privado; ou mesmo sem questionar qual a sua função dentro da construção da sociedade. Nesse caso, o esforço que é dirigido ao projeto de vida particular apenas, como passar em uma matéria, não teria o *status* de participação política.

A participação atual dos educadores

As respostas dos educadores sobre as forma de participação no momento presente puderam ser acomodadas dentro de três eixos: dos 68 entrevistados, 47 educadores declararam

não participar de nenhum movimento político ou sindical no momento atual; 13 declararam ser filiados a sindicatos, mas sem participar efetivamente; e apenas 8 alegaram participar, de alguma forma, desses movimentos.

Ainda que a pergunta aludisse especificamente à participação política e sindical, os educadores trouxeram outras situações de participação, tanto fora quanto dentro da escola. A participação no interior da escola referia-se ao exercício da própria profissão de educador, principalmente, no seu aspecto de que a função do magistério está para além da prática em sala de aula, isto é, ela demanda um compromisso mais abrangente com a formação dos estudantes enquanto cidadãos. Nesta acepção, a participação está relacionada a possuir uma determinada visão de mundo que implica uma postura ética como educador. Desse modo, os educadores acreditam que há uma relação entre seu compromisso ético na preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de sua consciência crítica e sua participação nos processos políticos.

Os modos de participação para além da escola variaram desde uma vinculação a grupos institucionalizados de mobilização política, como partidos políticos – especialmente o PT – e sindicatos, até a inserção voluntária em projetos sociais e religiosos, onde os educadores realizam atividades como doações de roupas e sangue, por exemplo, e prestam ajuda comunitária.

É preciso enfatizar que os poucos educadores que disseram participar de partidos políticos e sindicatos relativizaram seu engajamento nesses movimentos ao afirmar que são filiados, mas que não atuam efetivamente nas reuniões e reivindicações: “*Sou filiada ao SEPE [Sindicato Estadual do Profissional de Educação], mas não participo, faço trabalho voluntário*” (educadora, 56 anos, escola particular). Em relação às ações que a maioria dos educadores realiza fora do ambiente escolar que eles relacionam a uma forma de participação política, o trabalho voluntário se destaca.

Outros educadores apontaram o “*exercício da cidadania*” como um meio de participação política, considerando o desempenho de seus deveres contratuais para com o Estado, como estar

em dia com os impostos e/ ou simplesmente votar, como seu modo de engajamento político: *“Minha parte no exercício da cidadania é votar”* (educadora, 46 anos, escola municipal).

Em relação aos afetos comumente associados pelos educadores às instâncias políticas e sindicais, os mais frequentes foram a descrença, a desesperança, a desconfiança e mesmo a aversão: *“Não participo hoje em dia de praticamente nada, ando muito descrente”* (educadora, 51 anos, escola particular); *“Não milito mais, perdi o interesse, a disposição”* (educador, 43 anos, escola particular).

A falta de interesse por questões relacionadas à política era justificada principalmente pela falta de confiança dos educadores nas instituições políticas e seus representantes: *“Detesto política. Só acreditaria se jogassem todos esses políticos fora e surgissem novos com novos pensamentos”* (educadora, 39 anos, escola municipal); *“É uma grande máfia, independente do partido”* (educadora, 46 anos, escola particular); *“Falta ter uma visão de esperança. O medo atrapalha a participação”* (educadora, 56 anos, escola municipal); *“Eu não participo de nada, nem de sindicato, porque eu não acredito na política do nosso país”* (educadora, 56 anos, escola municipal).

Boa parte dos educadores explicou que não se engaja nos sindicatos porque percebe que há uma manipulação político-partidária nessas associações: *“Não participo porque o sonho acabou. A gente percebe que os movimentos sindicais são uns trampolins para um cargo político”* (educadora, 64 anos, escola municipal); *“atualmente não participo mais, pois o sindicato não atende aos interesses dos professores. É sempre um jogo político”* (educadora, 50 anos, escola municipal). No entanto, ainda que não confirmam uma importância à participação efetiva nos sindicatos, é curioso observar o valor que os educadores atribuíram ao fato de se manterem informados a respeito dos temas discutidos nesses dispositivos institucionalizados de participação.

Outra questão que ganhou relevância nas respostas dos educadores, principalmente das mulheres, refere-se às inúmeras falas que atribuem às tarefas da vida privada um dos maiores

obstáculos para o engajamento efetivo em questões coletivas. A grande carga horária de trabalho das diretoras e coordenadoras, aliadas a seus compromissos pessoais como cuidar dos filhos e da casa, por exemplo, são apresentados, por elas, como justificativa de falta de tempo para participar: *“Hoje eu me dedico mais ao meu trabalho, à minha família, eu tenho filhos, então hoje eu não participo mais de nada não”* (educadora, 43 anos, escola particular); *“A jornada de trabalho é grande e no tempo livre fico com a família”* (educadora, 39 anos, escola municipal); *“Eu passo o dia todo na escola, não tenho muito tempo”* (educadora, 43 anos, escola particular).

Além do fato de as demandas da vida privada serem apontadas, pelas educadoras, como o maior impeditivo para participação política, aliadas à dificuldade de reunir as pessoas em torno de questões coletivas, as educadoras, principalmente as diretoras, também apontam que a ocupação de um cargo de confiança impede uma participação em termos político-sindicais: *“estando na direção é cargo de confiança, então paralisações, passeatas eu não posso fazer. Agora eu fiquei em cima do muro, porque eu não posso ter uma participação efetiva no sindicato”* (educadora, 39 anos, escola municipal).

Orientação política dos educadores

Em relação à pergunta sobre a identificação dos educadores com algum regime político e sobre suas orientações políticas, observamos que a maioria deles não se identificava com nenhum regime específico. Outra boa parte dos educadores disse se identificar com a *“democracia”*. Mas, quase a metade dos que apresentaram a democracia como o regime com o qual se identificam, fez questão de ressaltar que se trata da democracia enquanto uma ideologia, e não a que é praticada atualmente: *“creio na democracia a do conceito, porque o que temos hoje não é democracia”* (educadora, 43 anos, escola particular).

Nesse caso, os educadores parecem fazer uma distinção entre uma forma ideal de democracia e a que é praticada. É claro que haverá sempre uma discrepância entre uma e outra forma, pois a realidade se apresenta de modo muito mais complexo do que qualquer modelo a

que venhamos aspirar. No entanto se admitimos que a ação política advém da organização de frentes de lutas em torno de um incômodo ou do que vai mal na sociedade, estamos pressupondo que o engajamento político se dá justamente para alcançar um modelo de sociedade o mais justo possível. Nesse sentido, a participação política não pode ter como pré-condição o funcionamento ideal e justo de um regime político para sua concretização.

A grande maioria dos educadores (n=64) afirmou não se identificar com nenhum partido, e apresentou como justificativa o fato de que eles se identificam mais com o indivíduo – o político – do que com o partido ao qual esse estaria filiado. As figuras políticas mais citadas foram Fernando Gabeira, Carlos Mink, César Maia, Lula e Heloísa Helena – candidatos que concorriam ou assumiam algum cargo político no ano em que as entrevistas foram realizadas.

Dos 3 educadores que afirmaram se identificar com algum partido político, 2 citaram com veemência o PT, e outro comentou que “brinca” que é o do PV: *“Na época de estudante me identificava com o socialismo intelectual (...). Agora brinco que sou do PV”* (educadora, 65 anos, escola estadual). Quando a educadora diz que ‘brinca’ ser do Partido Verde parece dizer que é simpatizante da causa, mas não se engaja efetivamente nas lutas e ações do partido.

Outra educadora afirma não se identificar com nenhuma orientação política, mas posicionou-se como ambientalista: *“Essa distinção [entre direita e esquerda] está ultrapassada. [...] Eu me identifico com orientações ambientalistas, que envolvem o meio ambiente, educação, seriedade e respeito”* (educadora, 51, escola estadual). Dessa forma, ela parece conferir a sua escolha certa neutralidade, ao dizer que não é nem de esquerda nem de direita, mas que defende uma ideia que é do interesse de todos – o meio ambiente.

Em relação às frentes políticas de esquerda e direita, quase a metade dos entrevistados (n=33) afirmou que não se identificava com nenhuma; um número expressivo (n=20) se declarou de esquerda, poucos (n=3) se disseram de direita, e alguns (n=10) se identificaram, ao mesmo tempo, com alguns aspectos da direita e outros da esquerda, e um educador disse ser centro-esquerda.

A não identificação com alguma orientação política é justificada pelos educadores como uma resultante da decepção com o governo de esquerda da época (o governo Lula), pela crença de que há interesses setorizados nos movimentos políticos, e pela descrença em relação à política e aos partidos, de maneira geral. Muitos alegaram ainda que, na prática, as orientações políticas estão cada vez menos diferenciadas.

Os significados da participação docente hoje

A finalidade deste tópico é analisar como os coordenadores e diretores avaliam a participação dos professores com quem convivem na escola; como eles entendem a contribuição desses professores nos processos coletivos na escola e fora dela; e as possíveis dificuldades que os professores podem esbarrar para participar das questões políticas atualmente.

Do ponto de vista dos coordenadores e diretores, a participação dos professores assume inúmeras modalidades. As falas relacionaram essa participação ao exercício da própria profissão de professor, tanto às atividades dentro de sala de aula que não estão diretamente relacionadas ao processo formal de ensino-aprendizagem, como também às funções dos professores fora da sala de aula.

O modo de participação que se apresentou com maior frequência dizia respeito a ações que aconteciam para além da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, porém, ainda assim, circunscritas, de alguma forma, à escola. Essa forma de participação foi associada, principalmente, ao envolvimento dos professores em atividades extraclasse como, por exemplo, projetos que a escola viesse a desenvolver, passeios com os alunos, atividades culturais na escola, criação de peças teatrais, e assim por diante.

Os coordenadores e diretores enfatizaram que a participação que envolve “*funções além do magistério*”, nas suas próprias palavras, geralmente decorre do interesse que os professores mostram em relação ao trabalho docente. Normalmente, os professores participam quando

possuem um bom vínculo com a escola e com os alunos, e quando sentem que seu trabalho é valorizado.

As atividades que os professores desempenham com seus alunos em sala de aula, que, segundo os educadores, teriam uma vinculação política, referem-se ao envolvimento que os professores têm com os estudantes além daquele restrito ao processo formal de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, um exemplo citado foi o de uma maior aproximação entre professores e estudantes em torno de questões importantes, como sexualidade, amizade, uso de drogas e violência. Esse diálogo, segundo coordenadores e diretores, estaria além da função do professor de lecionar, mas comprometida com sua função de conscientizar e preparar os estudantes como cidadãos.

Outra expressão política na participação dos professores referiu-se ao seu envolvimento nas tomadas de decisão importantes e nas reuniões da escola. Essas reuniões teriam por finalidade discutir assuntos escolares, de maneira geral, como avaliar o comportamento dos alunos, os problemas a serem resolvidos, e objetivos a serem traçados. Em relação à participação dos professores nas tomadas de decisão da escola, alguns diretores e coordenadores mencionaram que, em determinadas escolas, principalmente aquelas que possuem uma organização em formato de colegiado, a participação de todos os docentes é quase obrigatória.

Diferente dos sentidos acima elencados, e com uma frequência bem menor (apenas dois entrevistados mencionaram esse sentido), a participação política foi relacionada à figura do ‘bom professor’: lecionar com dedicação, ser bem qualificado para a função, como ter mestrado e doutorado, o que elevaria o nível das aulas.

A maioria dos diretores e coordenadores qualificou a participação dos professores nas escolas em que trabalham de forma positiva, sendo “boa” e “ativa”. Segundo os diretores e coordenadores, os professores estavam sempre dispostos a ajudar e a se envolver nos processos em curso da escola. A “boa” participação esteve, em muitas falas, associada às atitudes e atividades docentes que estavam para além daquelas da sala de aula, como o interesse, motivação

e ações de inovação dos professores para a escola; dedicação a tarefas na escola além dos horários regulamentares; e disposição para realizar atividades outras, que não apenas lecionar.

Por outro lado, os professores que restringiam suas atividades na escola apenas à sala de aula, que não se envolviam em outras atividades que a escola realizasse, ou que lecionavam por obrigação, apenas com o objetivo de garantir seu salário no fim do mês, eram percebidos de forma negativa pelos diretores e coordenadores. Contudo, raras falas apontaram para essa pouca adesão dos professores (apenas três dos respondentes). De maneira geral, os coordenadores e diretores elogiaram a participação docente.

Mesmo que os coordenadores e diretores tenham apontado que há uma “boa” adesão dos professores de suas escolas, eles também assinalaram inúmeros problemas e obstáculos que dificultavam essa participação. A indisponibilidade de tempo dos professores para participar de outras atividades na escola, principalmente as que demandam tempo além da sala de aula, foi a dificuldade indicada com maior frequência. Segundo os entrevistados, esse seria um dos maiores problemas enfrentados para conseguir a adesão dos professores, pois muitos trabalham em mais de uma escola e não podem, portanto, dedicar-se com afinco às várias escolas diferentes.

Além da indisponibilidade de tempo, os coordenadores e diretores apontaram, como outros empecilhos para o engajamento docente, a descrença na educação, na escola e na sociedade, de forma geral, o desânimo e o comodismo dos professores, que não parecem interessados em mudanças e inovações. O desinteresse dos professores, provocado muitas vezes pela falta de vínculo com a escola e com os alunos, também seria um dos obstáculos a serem enfrentados.

Discussão dos Resultados

Neste capítulo, buscamos conhecer e compreender os significados atribuídos pelos educadores a sua participação política na escola e na sociedade. Entendemos que o espaço da escola se constitui como o ambiente potencialmente capaz de mobilizar os afetos, cognições e

ação de crianças e jovens e educadores em prol de causas comuns. É na escola que crianças e jovens têm, em primeiro lugar, e de modo universal, a oportunidade da convivência plural, e, por isso, a pertinência das causas comuns assume um valor fundamental para a mobilização da ação dos atores. Um ambiente propício à participação na escola, hoje, diz respeito às possibilidades de diálogo entre estudantes e educadores, na medida em que possam conjugar a diferença e a hierarquia, de um lado, e a participação, de outro.

Consideramos pertinente pesquisar as compreensões que os educadores venham a ter sobre esse tema, pois a maneira como entendem a participação se reflete no modo como atuam e conduzem a dinâmica escolar e como acolhem a participação dos estudantes, e também como se posicionam diante da realidade social.

Como a maioria dos educadores viveu seu período estudantil entre os anos 60 e 70, a ditadura militar se destacou em suas falas, ao discorrerem sobre sua participação estudantil. Alguns educadores consideraram a ditadura como um acontecimento que os impulsionou a se engajar em movimentos coletivos que lutavam por um regime político democrático. Outros, que temiam a repressão dos militares, viam a ditadura como um impedimento para realizar qualquer tipo de participação política.

Segundo Cardoso (2005), os acontecimentos políticos dos anos 60 foram marcados por uma característica que pode ser considerada inédita em relação à geração precedente – sua irrupção quase simultânea no cenário internacional. As manifestações contra a guerra no Vietnã, as lutas contra a discriminação racial e sexual nos Estados Unidos, “Maio de 68” na França, ‘Primavera de Praga’, e os movimentos estudantis e culturais na América Latina contra os golpes militares configuram o que a autora chama de “rebelião mundial” (Cardoso, 2005, p. 95). Essas lutas que irromperam em todas as partes do mundo, embora não homogêneas nos seus discursos e práticas, aproximaram-se pelos ideais comuns de contestação da ordem e de transformação social, e, sobretudo, pela participação em massa dos jovens.

O cenário político mundial que marca a geração de 60/ 70 favoreceu, portanto, o surgimento das manifestações políticas e culturais daquela época. Aqui no Brasil, como na Argentina, Uruguai e Chile e em outros cantos da América Latina, que viviam sob regimes conservadores ou de ditaduras militares, a participação política, nas suas diversas expressões – cultural, estudantil, sindicalista, etc. – configurou-se em torno desse inimigo comum.

A opressão, a censura e a falta de liberdade para expressar as opiniões impulsionaram muitos jovens que viveram durante a ditadura militar a lutar por justiça e por democracia. Muitos educadores, ao falar de sua participação política na época em que eram estudantes, descreveram a ditadura como o fator que não só os impelia como os “*obligava*” a participar dos movimentos estudantis e a lutar por uma sociedade mais justa. Para esses educadores, o silêncio e a omissão diante das experiências autoritárias e de abuso de poder não tinham espaço.

No entanto, a ditadura não se configurou como uma mesma experiência para todos. Para alguns educadores da nossa pesquisa, por exemplo, esse regime repressor, embora fosse reconhecido como um inimigo, apresentou-se como uma força inibidora da participação política, pois temiam ser presos, machucados ou mesmo morrerem. Neste sentido, a época de efervescência política dos anos 60 chega às escolas de modo bastante ambivalente. A memória destes educadores assinala que a participação e o engajamento na sua época de estudantes foram, sem dúvida, cerceados pelo terror instaurado pelo regime militar. Talvez apenas os mais ‘ousados’ conseguiram desafiar o autoritarismo e a opressão impostos, mas, para os demais, faltaram as condições institucionais e políticas para que os jovens pudessem experimentar a participação nas escolas.

Além de a ditadura ser citada como um obstáculo para a participação estudantil dos educadores, eles listaram outros fatores que dificultaram o engajamento dos estudantes em alguns movimentos ou manifestações. Os mais importantes se referiam à própria escola, principalmente aquelas de base religiosa e militar, que não estimulavam a participação dos estudantes, ou mesmo reprimiam os movimentos estudantis; e às questões individuais, como falta de interesse de alguns

estudantes de participar, ou preocupação exclusiva com seu desempenho escolar. A lembrança que esses educadores têm das escolas que estudavam era de um ambiente constrangedor da participação política.

Os educadores que atribuíam à ditadura um obstáculo para a participação argumentaram que hoje o engajamento político estudantil seria mais fácil de acontecer, uma vez que os alunos vivem em um regime democrático, onde a liberdade para se manifestar e se associar a outros jovens é maior. No entanto, aos olhos de outros educadores, a escola não parece diferente do que era em termos de desengajamento político estudantil, apesar dos anos corridos e das várias conquistas alcançadas tanto na educação como na sociedade em termos de valores democráticos.

Em relação ao engajamento dos educadores, observamos que o nível de participação foi decaindo ao longo do tempo. A maioria deles disse que participava durante o período escolar, poucos permaneceram engajados em movimentos coletivos na universidade, e menos ainda participam agora, na condição de adulto e de educador.

Vale ressaltar que a diminuição da participação dos educadores ao longo dos anos alinha-se ao decréscimo da participação política dos indivíduos na sociedade, em geral. Esse fato não é, portanto, algo restrito a essa classe de profissionais. No contexto atual, a luta pela sobrevivência parece ganhar cada vez mais força, restringindo os aspectos da vida, no seu sentido mais amplo, aos aspectos privados, o que contribui para desfavorecer a atenção dos indivíduos às questões coletivas.

Inúmeros foram os obstáculos apontados pelos educadores para justificar o arrefecimento do nível de participação política ao longo dos anos. O que se destacou, sem dúvida, foi a falta de tempo, devido às longas jornadas de trabalho, e, conseqüentemente, a dificuldade de conciliar as demandas da vida privada às demandas políticas. Essa queixa esteve marcadamente presente na fala das mulheres, que eram maioria entre os entrevistados. As inúmeras tarefas demandadas pela escola, aliadas aos compromissos familiares, aparecem nas falas das educadoras como um dos

maiores problemas que as impediriam de se envolver com questões além daquelas já demandadas pelo seu trabalho.

Anadon e Garcia (2009) chamam atenção para a intensificação do trabalho docente – fenômeno de ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores –, que tem acontecido nas últimas décadas. Essa intensificação se caracteriza pela crescente demanda aos professores de novas funções, como o comprometimento com a formação cidadã dos alunos, a qualidade no ensino, a acumulação de tarefas administrativas e de gestão escolar, que as autoras chamam de “colonização administrativa do tempo dos professores” (Anadon e Garcia, 2009, p. 69).

Anadon e Garcia (2009) fazem questão de ressaltar a intensificação do trabalho docente na vida das professoras especificamente, visto que as mulheres ocupam a maior parte das vagas no ensino básico. As autoras observam que esse processo representa para as professoras, ao mesmo tempo, a vinculação entre “maternidade, domesticidade e docência” (Anadon e Garcia, 2009, p. 80), pois a elas são demandados aspectos relacionados ao disciplinamento, ao cuidado e ao zelo, e às funções formativas e políticas na educação de crianças e jovens. Além disso, as autoras advertem que a entrada das mulheres no universo do trabalho remunerado não foi acompanhada, na mesma medida, por uma participação igualitária dos homens nas demandas do mundo doméstico. Na pesquisa empírica realizada com professoras da rede de ensino do município do Capão do Leão, Rio Grande do Sul, as autoras verificaram a queixa generalizada sobre as longas jornadas de trabalho, e sua acumulação com as funções domésticas.

Na presente pesquisa, observamos que os coordenadores e diretores, ao falar sobre a percepção da participação dos professores de sua escola, apresentaram uma visão de participação política vinculada à ampliação das responsabilidades dos professores na escola. Assim, para os diretores e coordenadores, o professor que participa politicamente é aquele que cumpre com as exigências das aulas, das atividades extraclases, das questões burocráticas da escola e da formação cidadã dos alunos. Nesse sentido, parece que o professor “ativo” e “participativo”,

referidos por eles, é aquele que consegue conjugar as inúmeras tarefas que a escola lhe atribui com as atividades de sua vida privada.

Devido ao acúmulo de funções do professor, a falta de tempo aparece como justificativa para a não participação política. Além disso, os educadores assinalaram também como empecilho para o engajamento docente a descrença na educação, na escola, nas instituições políticas e seus representantes e na mudança da sociedade, de forma geral. As falas relacionadas a essa questão eram marcadas por sentimentos de desesperança e desconfiança. Esse sentimento, que não é específico dos educadores, mas observado na sociedade, de maneira geral, contribui para o afastamento cada vez maior dos indivíduos das práticas e instituições políticas. Essa questão nos coloca o desafio de poder pensar sobre o futuro da democracia na contemporaneidade, com o alheamento contínuo dos indivíduos das questões coletivas.

Cardoso (2005) caracteriza o momento político atual, das democracias pós-industriais e pós-comunistas, pela ausência de um antagonismo e de um projeto coletivo comum, pelo “vazio de poder” nas instituições políticas tradicionais e pelo esvaecimento de algumas identidades políticas. Esse cenário constitui, para a autora, um impasse para o surgimento de uma “revolta” (p. 94), que assinale uma experiência em termos geracionais como foram as lutas de 60, por exemplo. O que, no entanto, não significa que novas experiências de mobilização política, mesmo que pulverizadas, não possam despontar.

Avaliando como os educadores de nossa pesquisa buscam dialogar com os movimentos que se dão fora dos muros da escola, percebemos que, em relação às instâncias políticas e de mobilização coletivas, como os partidos e sindicatos, eles demonstraram certa aversão, justificando, assim, o porquê de não se engajarem em tais movimentos. Em relação as suas identificações com algumas orientações políticas, percebemos que muito deles não se identifica com nenhuma orientação específica como ser de esquerda ou de direita, por exemplo. Suas justificativas são, ou porque consideram que há aspectos positivos em ambas, e, por isso,

identificam-se com as duas frentes ao mesmo tempo, ou porque percebem uma falta de sentido nessa separação, atualmente.

O cenário político atual, devido às transformações econômicas e sociais das últimas décadas, vê-se diante de uma reconfiguração dos espaços de participação política com o avivamento de novas lutas e conflitos em torno de questões, como raça, sexualidade e meio ambiente. Segundo Mouffe (1996), os recursos para a mobilização e a participação que antes existiam passam, atualmente, por um processo de desestruturação. Os mais expressivos desses recursos se referem às posições identitárias de direita e esquerda, em torno das quais se organizavam as lutas políticas. Uma consequência dessa desestruturação é o esgotamento dos partidos políticos, que se transformaram em um mero aparelho para ação das burocracias e dos políticos profissionais (Domingues, 2006).

Em consonância com o cenário político atual, verificamos que as experiências de mobilização política dos educadores não se dão, em sua maioria, nem através de aparatos convencionais de participação, nem motivadas por uma identificação com alguma orientação política. De uma maneira geral, os diretores e coordenadores associaram participação política docente na realidade social ampla a um determinado exercício da sua profissão.

As atividades docentes que os educadores vinculam à política referem-se ao envolvimento que os professores têm com os estudantes além daquele proporcionado pelo processo formal de ensino-aprendizagem, que eles atribuem como fazendo parte do processo de 'formação cidadã dos alunos'. Assim, proporcionar uma formação cidadã aos alunos foi visto pelos educadores como um princípio norteador da participação política docente, uma vez que agindo dessa forma o professor estaria contribuindo, mesmo que indiretamente, para a construção de uma sociedade melhor.

Segundo Nosella (2005), na década de 80, crescia entre os educadores o debate sobre o compromisso político e a competência técnica. De um lado, estavam os que defendiam a neutralidade das práticas pedagógicas, e, do outro, encontravam-se aqueles que defendiam o

compromisso político, entendido como inerente a quaisquer atividades pedagógicas. Estes últimos foram influenciados, principalmente, pelos escritos de Paulo Freire. Decorrente desse debate, torna-se relevante um outro, sobre o uso dos termos ‘professor’ e ‘educador’: o termo professor era vinculado “às competências específicas adquiridas por uma pessoa, que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as”; e educador era referido “à responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador” (Nosella, 2005, p. 226).

Nosella (2005) ressalta que atualmente, dada a complexidade do quadro político, há a necessidade de reformular a questão: de que compromisso político e competência técnica se tratam? Na década de oitenta, época de efervescência desse debate, o compromisso político estava relacionado ao nascimento do regime democrático, e a participação docente se dava, principalmente, através da vinculação aos movimentos sindicalistas e frentes de esquerda.

Ao avaliar como os educadores de nossa pesquisa buscam atualmente dialogar com os movimentos que se dão fora dos muros da escola, percebemos uma fragilidade no envolvimento dos docentes com as questões sociais amplas. Os sentidos que eles atribuem a sua participação parecem restritos as suas funções na escola, ainda que fosse ressaltada a importância de ações que estivessem desvinculadas da função de lecionar.

Outras formas possíveis de engajamento dos professores, para além dos muros da escola, não ganharam relevância. A inserção na sociedade mais ampla foi vista apenas de forma indireta, através das conseqüências que a atividade escolar pudesse ter no mundo, como a formação cidadã dos alunos – que aparece de forma recorrente na fala dos educadores para se referir à participação política docente –, sua preparação profissional e para o vestibular.

Ao falarem sobre a participação docente, os educadores, de maneira geral, cristalizam-se na retórica do compromisso do professor com a *formação cidadã do aluno*. No entanto, eles não apontam que ações ou projetos iriam nesta direção, deixando pouco claro o que seria, efetivamente, formar cidadãos e ter um compromisso político na escola. As respostas dos educadores não indicam a existência de situações reais ou de planejamentos para a

experimentação e a concretização do projeto de formação cidadã dos alunos, tornando-se, dessa forma, uma expressão vaga no que se refere a uma proposta política efetiva. Nesse sentido, os educadores, ao que parece, estariam se referindo mais a uma declaração de intenção do que efetivamente a ações ou planos postos em curso para o alcance de tal objetivo.

Por outro lado, ressalta da fala dos educadores a inexistência de espaços coletivos onde possam discutir sobre o seu compromisso profissional com uma educação preocupada com as questões políticas, e sobre a elaboração de metas e planos de ação para esse fim. A dificuldade de coletivizar suas experiências parece encurralar as ações dos educadores que não conseguem ir além de uma retórica de intenções de modo a provê-la de sentidos mais densos, elaborados e passíveis de orientarem suas práticas. Não é de estranhar que o modo de participação na sociedade mais ampla que se sobressai em suas falas são ações pontuais e individuais.

Não foi mencionada pelos educadores, ao falar sobre a participação política docente, nenhuma expectativa de mobilização dos professores frente às questões da sociedade mais ampla. Como justificativa, eles alegam estarem sobrecarregados e, por isso, acabam dando uma marca *individualizada* a sua participação, o que contribui para afastá-los de qualquer demanda ou reivindicação coletiva, seja sobre suas próprias condições de trabalho seja sobre a pauta da educação nas plataformas de governo.

Ao se considerar que participar politicamente diz respeito a um movimento coletivo, de alunos ou educadores, de inserção em um todo maior que é a sociedade, que possa ultrapassar os muros da escola, implicando as questões sociais nas questões escolares, o desafio que se coloca para os educadores é pensar como a escola pode se abrir para os assuntos do mundo e cumprir com sua função político-pedagógica. Essa questão ganha uma relevância ainda maior, quando percebemos que as ações dos educadores se restringem, majoritariamente, às questões intramuros. Assim, o problema de pensar o delineamento do compromisso político do educador, quando seu diálogo com questões da sociedade se dá de forma indireta e tímida, merece uma atenção nas pesquisas em educação.

No que diz respeito ao compromisso político dos educadores de nossa pesquisa, talvez o primeiro passo para trazer o mundo para dentro do universo escolar possa ser motivado pelas demandas por melhores condições de trabalho e por uma educação de qualidade. Poder discutir esses e outros problemas da sociedade, e pensar em estratégias para a concretização desses objetivos é um desafio a ser enfrentado pelos atores implicados no tema da educação.

CAPÍTULO 12

Uma escola para o presente

Os dilemas da participação no cenário escolar contemporâneo

Neste capítulo final, delineamos um horizonte de perspectivas mais amplas a partir dos resultados apresentados e analisados ao longo do livro. Queremos, a título de integrar as discussões anteriores, traçar um quadro mais abrangente acerca da questão da participação das crianças e jovens na escola e na sociedade. Problematizamos, inicialmente, como a questão da participação, ainda que presente na retórica dos textos legais e nas discussões científicas recentes, permanece um desafio tanto em termos de compreendermos claramente o que significa, como em termos práticos, em relação aos contextos e possibilidades de sua aplicação. A proposta deste capítulo reside em tecer articulações entre os diversos temas que compuseram a maneira como abordamos a questão da participação.

A escola é uma das experiências mais marcantes na vida de uma criança ou de um jovem. Ir para a escola constitui o aspecto primordial que, a partir da nossa história recente, tem caracterizado estes dois momentos da vida humana – o da infância e da juventude, que passaram a ser vistos como ‘etapas de formação do indivíduo’. Hoje, entender-se como criança, ou como jovem, está imbricado em dar conta da demanda social de formação. Significa, em outras palavras, que crianças e jovens sabem que existe uma exigência social à qual precisam corresponder. No entanto, o mandato social que impõe a escolarização sobre crianças e jovens só pode ser levado a cabo satisfatoriamente se a experiência escolar for ressignificada de modo pessoal, de forma que cada criança ou jovem possa dar sentido ao para quê e ao porquê da experiência escolar. Sem essa compreensão a experiência escolar pode se reverter em algo doloroso e insuportável para a criança (ou jovem), missão pesada e impossível para os educadores, e frustrante para os dois lados, como também para as famílias.

Portanto, a indagação se remete a como os adultos podem ajudar a crianças e jovens a darem um sentido positivo à experiência escolar. Embora presente na vida de crianças e jovens há quase um século, a escola, hoje, se vê às voltas com dificuldades enormes para recriar os sentidos do aprender, do saber e do ensinar. Afinal, as crianças e os jovens do século XXI mostram, a julgar pela gama de experiências de seu cotidiano, que aprendem de outras maneiras, vendo televisão ou navegando na internet, e que sabem e conhecem sobre a realidade muito além do que lhes é ensinado na escola. Assim, parece que o(a) professor(a) perdeu a titularidade do lugar social cuja missão era ensinar os mais jovens, que, sem dúvida, não lhe concedem mais a simpatia respeitosa, o silêncio receptivo e a identificação tácita de outrora. De outro modo, a centralidade da formação escolar na vida da criança e do jovem foi deslocada por outras experiências importantes para a construção de sua identidade no mundo atual. Em tempos de igualdade e liberdade, as perguntas de o quê aprender, de quem, e para quê, precisam encontrar outros fundamentos que não a simples evocação da autoridade constituída, ou do saber legitimado. Hoje, os jovens questionam, frequentemente com razão, porquê e para quê aprender isso ou aquilo, cuja utilidade não conseguem vislumbrar, enquanto sua curiosidade e disponibilidade são despertadas por outros aspectos da realidade distantes dos currículos formais das escolas.

Nosso estudo traz a confirmação de que os jovens e as crianças reconhecem a escola como importante para suas vidas, principalmente no que se refere à sua capacitação para o mundo do trabalho adulto. Aprender hoje significa poder fazer, ou poder ter, no amanhã, só que esse amanhã se situa distante e remoto, exigindo-lhes sua *subordinação no presente* ao projeto que se coloca como provável ao longo da trajetória de vida: estudar e se formar durante anos para *depois* poder realizar alguma atividade que garanta sustento e possibilidades de consumo. O momento presente subordina-se, sob tal perspectiva, ao futuro, como um vetor que distende o hoje para fora dele mesmo.

Ora, a subordinação do jovem e da criança a esse projeto se fundamenta na promessa que lhe faz um adulto: crescer para ser alguém, se formar para trabalhar como um adulto o faz. Essa promessa parece tão mais válida, quanto mais a palavra do adulto parece crível. No que pudemos apurar neste estudo, ela o é mais para as crianças do que para os jovens. Ambos, no entanto, precisam continuar acreditando que é uma promessa possível, mesmo diante de tantas ‘tentações’ que podem desvirtua-los da caminhada de se preparar e de se formar. Sobretudo, a crença na promessa de se tornar alguém capacitado a trabalhar e a consumir por meio de uma longa preparação tem que ser renovada. A promessa implica fazer com que crianças e jovens sustentem uma longa espera, e uma aposta a longo prazo, em algo que está por vir. Para tal, ela tem que se apoiar em indícios do presente que são como uma prova de que a promessa se cumprirá. Se o presente se subordina ao futuro, o que está por vir deve aparecer em verossimilhança no agora. Em outras palavras, para que estudar e aprender hoje pressagiem para os jovens um amanhã promissor, parece necessário que essas atividades inseminem o presente dos jovens com possibilidades crescentes de se *ser e fazer como os adultos*. Neste sentido, a subordinação ao projeto que a escola encarna no cerne da sua missão só se legitima se, ao longo do seu processo de formação, crianças e jovens puderem assumir *cada vez mais sua emancipação, tal como elas a percebem na vida dos adultos*, experimentando gradualmente as conquistas que o amanhã lhes promete, as posições no mundo público para o qual se preparam por tão longo tempo. Assim, uma outra compreensão sobre a criança e o jovem parece, então, ser demandada: uma que lhes permita sair da invisibilidade do mundo privado e lhes possibilite fazer algumas incursões no mundo público que, sem dúvida, envolve participação mais ampla, como também riscos e responsabilidades.

Neste estudo, fica clara a relação que as crianças e jovens estabelecem entre escola e vida futura. A obrigatoriedade escolar legitima-se frente à importância da formação para o poder fazer depois. Por outro lado, a espera pelo depois, como arguimos, tem que encontrar respaldo naquilo que crianças e jovens reconhecem como *fazendo diferença nas suas vidas hoje*. Em meio a tantas

incertezas do mundo contemporâneo – como será o futuro? haverá água, alimentos... para todos? morreremos todos pelas armas que nós, humanos, criamos? – vale a pena conhecer e saber sobre o mundo, principalmente, se esse conhecimento tornar o mundo menos estranho, e um lugar onde se pode viver e conviver. Quando muitos dos participantes desta pesquisa criticaram as aulas, a escola e os professores, não puseram em dúvida a legitimidade do projeto escolar, mas o fato de terem que se subordinar a uma obrigatoriedade na qual, frequentemente, *não vêem sentido*. Significa que, neste caso, o saber escolar se coloca como uma imposição inquestionável objetificando a criança, ou o jovem, que, por não poderem falar dos seus desejos e de suas percepções, e não terem um interlocutor para escutá-los, têm que, simplesmente, assumir para si o que os pais e professores lhes dizem.

Muitas são as situações de constrangimento vividas pelos estudantes na escola arroladas neste estudo: ser reprovado, ser desrespeitado pelos adultos, levar bronca injustamente, não ser ouvido, ser zoados pelos colegas, ser excluído das brincadeiras, como também ter aulas ruins, usar banheiros sujos e carteiras quebradas, não ter professores para as aulas previstas. Todas essas situações geram desconforto, irritação, perplexidade, e, até mesmo, revolta nos estudantes. Em um contexto hierarquizado como a escola, em que os estudantes estão colocados em uma posição institucional de inferioridade múltipla em relação ao adulto, referenciada pela sua suposta ‘imaturidade’, ‘irresponsabilidade’, ‘ignorância’, ‘não-socialização’, a reação às situações de constrangimento pode ser facilmente inibida e estancada. Significa que apenas com vontade política por parte dos adultos a fala dos alunos – o seu *fatalório* – poderá se tornar voz que corporifica um ponto de vista distinto de interlocução e ser, então, escutada. Como resultado deste estudo que podemos destacar, a grande questão para os estudantes seria ver suas opiniões consideradas e validadas pelos educadores. Que eles possam expressar sua opinião sobre o que vai mal, isso até lhes parece possível, mas o que vale dar a opinião se não se é ouvido? Opiniões podem ser tão somente palavras soltas ao léu, ruídos feitos com a boca (Rancière, 1995), frente a um adulto impassível ou condescendente. Opiniões só se tornam ‘vozes’ quando há outros

dispostos a escutá-la e considerá-la. Os alunos reconhecem que suas opiniões podem ser expressas, mas desconfiam que elas não sejam ‘vozes’, potentes para afetar o curso dos acontecimentos na escola. Os próprios grêmios estudantis – instância institucional para atuar como porta-voz dos alunos – não são tidos como capazes de fazê-lo, uma vez que, segundo os estudantes, estão próximos demais das expectativas e desejos da direção e subordinados a eles para poderem expressar claramente a ‘voz dos alunos’. Neste sentido, as situações de constrangimento para os alunos, longe de potencializarem transformações a partir de vozes e pontos de vista distintos construídos sobre as questões difíceis da escola, vão sendo assimiladas na rigidez dos papéis sociais, na normatividade prescritiva e asfixiante, na supremacia do controle do comportamento dos estudantes.

Assim, da mesma forma como as educadoras se descrevem como descrentes, muitos estudantes, principalmente aqueles de escolas públicas estaduais, por exemplo, expressam sua descrença em fazer alguma coisa: *é melhor não fazer nada, porque não adianta*. Neste sentido, quando a participação parece não acontecer, não se está diante de um cenário neutro, ou seja, ‘sem participação’; ao contrário, o que existe é a apatia, a indiferença, o desinteresse, a falta de projeto e de futuro. Portanto, parece-nos que onde a participação é inibida, muito provavelmente se favorece um contexto de retraimento psicológico, institucional e político, onde ninguém deseja buscar, investir, lutar, mudar e se responsabilizar pelo *status quo*. Tanto estudantes quanto educadores expressam sua insatisfação por se sentirem sitiados e descrentes. As situações de dificuldade não fazem surgir discussões amplas com todos os atores da escola, educadores e estudantes, em busca de soluções de modo a fazer da escola um lugar de vida e criação.

Por isso mesmo, a resistência à obrigatoriedade escolar cresce a cada dia, e, daí, o mal-estar, as violências e a insatisfação na escola. A geração mais nova parece demandar, por vias tortas ou adequadas, que uma escola diferente é necessária. Em vários momentos desta investigação, propusemos aos estudantes que pensassem nas mudanças que desejariam para a escola. Uma ‘escola viva’, expressão utilizada em uma das oficinas, resume esses anseios e

esperanças: uma escola que dê conta de trazer para dentro de seus muros as novas linguagens e operadores com que o mundo foi atravessado – a tecnologia, a informática, a televisão; uma escola que não faça tabu do que é importante saber para saber viver – a sexualidade, as drogas, os problemas de convivência, o dinheiro, a justiça; uma escola que seja lugar, não apenas da transmissão de um conhecimento formal, abstrato e genérico, mas que seja palco das aprendizagens cotidianas, informais e particulares, feitas com o outro, o colega, o amigo, a turma, nos corredores ou no recreio, quando se pode rir junto e descobrir as pequenas grandes coisas da vida. Enfim, essa *escola viva* está profundamente vinculada e, sobretudo, *interessada* no tipo de vivências que as crianças e os jovens têm hoje. Neste sentido, ela não é um santuário do saber acumulado da espécie que deve ser guardado, transmitido e internalizado pelas novas gerações (Collier, 2001), mas um lugar *vivo*, e se vivo, capaz de transformar, criar e inventar saberes, modos de vida, valores e práticas. É importante observar que muitas queixas dos estudantes sobre a escola, como não sendo limpa, ou como um lugar feio, maltratado e inóspito, ficaram relativizadas quando se lhes deu a oportunidade de listarem suas prioridades quanto aos aspectos que desejavam mudar na escola. Os aspectos ligados às relações com os adultos e entre os estudantes passaram a ser muito mais importantes do que os incômodos causados por uma infraestrutura ruim. *Poder viver a vida na escola*, e não somente fora dela, consistiu a grande esperança dos estudantes, pois a escola pode ser lugar onde acontecem coisas diferentes e relevantes para suas vidas, instigando e renovando o seu pensar, sentir e agir, como também o dos adultos.

Podemos imaginar como faria diferença se crianças e jovens pudessem ser surpreendidos pela experiência escolar, se fossem para a escola sem saber exatamente como seriam todos seus minutos e segundos lá dentro, se pudessem viver aí novidades, acontecimentos e experiências que não coubessem na rotina rígida e previsível do dia a dia. Maior curiosidade, envolvimento e disponibilidade para o que se passa aí poderiam ser aspectos subjetivos que se aliarão ao professor na tarefa de apresentar à nova geração o mundo em que vivemos. Um aspecto

surpreendente que surgiu nos resultados desta pesquisa foi justamente a aliança que os estudantes mostram com o professor como sendo esse o adulto mais capacitado a dizer sobre o que devem estudar na escola. Nem o governo, nem os pais, e nem tampouco a direção constituem, no olhar dos estudantes, quem pode *advogar* sua causa em relação a definir, no âmbito de um vastíssimo campo de conhecimentos possíveis, o que deve fazer parte do seu aprender na escola. Pensemos um pouco sobre este resultado intrigante. Intrigante porque, a julgar pelas insatisfações na escola (Monteiro, 2008), alunos e professores parecem estar, hoje, de lados adversariamente opostos. No entanto, embora no dia a dia a professora possa ser alvo de críticas, raivas incontidas e arroubos que desafiam sua autoridade, ela ocupa justamente o lugar que, na visão dos estudantes, lhe permite *conhecer melhor* o que os estudantes desejam e como eles são. É a professora, portanto, quem teria o direito, por força da centralidade do lugar que ela ocupa na transmissão geracional, quem pode melhor avaliar a adequação e a relevância de quais conteúdos devam ser contemplados nos currículos escolares. A posição dos estudantes revela, a nosso ver, uma clarividência digna de nota, pois devolve à relação tutor-aprendiz, professora-aluno, a *potência* de sua ação e de sua transformação. A professora tem o *poder* de julgar e decidir, porque pode engendrar na relação de transmissão a força, a criatividade e a possibilidade de invenção que *essa relação deve ter* para que ocorra a contento. De outro modo, essa relação se esvazia do seu potencial de mudança e adequação à realidade, tornando-se vazia, formal e desesperançada.

O olhar dos estudantes nos remete a como as próprias educadoras se posicionam sobre sua posição na profissão e na sociedade. O sentimento predominante e agudo de *descrença* e *desesperança*, e a decorrente falta de mobilização e participação em ações coletivas, ressaltam nas análises aqui apresentadas. Como já foi apontado, pouquíssimas educadoras participam de movimentos sindicais ou político-partidários, e a grande maioria crê que a participação cidadã que lhes é possível está limitada a ser agente de uma formação cidadã para os jovens. Nenhuma das entrevistadas menciona a importância e urgência de ações coletivas que possam garantir melhores condições de trabalho e uma maior *autonomia*, principalmente nas instituições públicas,

frente às constantes e avassaladoras ingerências dos órgãos gestores. Portanto, parece que as possibilidades de que elas possam transformar o status quo da profissão se constroem frente a um cenário opressivo em que elas mesmas não se sentem capazes de implementar as mudanças necessárias nas suas escolas e na profissão. Mesmo o discurso da formação cidadã dos estudantes parece esvaziado, pois não parece se qualificar como práticas diferenciadas e específicas, mas tão somente o de possibilitar um olhar e uma atitude humanistas frente a estudantes carentes, material e culturalmente, difíceis, sem rumo, e desprovidos de quaisquer referências simbólicas que possam ser exemplos em suas vidas (Castro, Correa e cols, 2005). Assim, as expectativas dos estudantes de que os professores possam ser os agentes que potencializariam a relação de transmissão cultural – transformando-a para adequá-la àqueles a que se destina, os estudantes – encontra educadoras desmobilizadas, constrangidas e desesperançadas, que não parecem demonstrar a força necessária para lutar pelos seus ideais, esmagados pela burocracia governamental e pelo descaso e indiferença da sociedade para com a educação pública.

A relação estudante-educadora permanece, então, sitiada pelas adversidades que parecem difíceis de serem enfrentadas. Quando as próprias educadoras não conseguem entrever um caminho de mobilização e ação coletivas, optando tão somente pelo ‘trabalho individual consciente e cidadão’, talvez pouco, muito pouco, possam *conseguir realizar a partir do seu próprio ponto de vista*, já que vão estar completamente submetidas aos ditames dos órgãos gestores superiores. Tal submissão, que se origina na descrença em relação à mudança, conduz ao esvaziamento da relação pedagógica, quando, então, nem estudantes, nem educadoras, vislumbram uma saída para suas próprias dificuldades na escola. Para uns e para outros, essa relação passa a existir perfunctoriamente como um mandato a ser cumprido, sem a densidade afetiva, ideológica e existencial que merece ter.

Algumas conseqüências decorrem desta situação que se cristaliza sem perspectivas tanto para as professoras quanto, principalmente, para os alunos. Neste livro, examinamos as conseqüências que dizem respeito à mobilização dos estudantes em prol de fazer parte do ‘todo’

que é a escola, em prol de criar laços com ela construídos pela ação: tivemos como foco de análise a *participação dos alunos* dentro da escola. Outras conseqüências, como aquelas relativas à aprendizagem, à relação da escola com os pais e a comunidade, à gestão da instituição, dentre outras, não foram foco do nosso estudo, mesmo que sejam levantadas como aspectos importantes que possuem interfaces com a questão da participação.

A criação de laços, a busca para se inserir em um todo mais amplo, a preocupação com os destinos dos lugares que frequentamos, atualizam maneiras de *participar* que se sustentam por *ações individuais e coletivas*. A maneira mais convencional de um estudante participar na escola é compreendida, pelos próprios estudantes, como também pelas educadoras, como atendendo os requisitos esperados do desempenho escolar: ir às aulas, obedecer aos professores, estudar, passar de ano. Essa se caracteriza como a participação dentro de uma ‘normatividade conservadora’, porque se pressupõe que estariam ‘conservadas’ até hoje as condições históricas, culturais e políticas em que a escola obrigatória foi inventada há mais de um século atrás. Como discutimos nos capítulos anteriores, transformações enormes fazem do mundo em que vivemos um lugar bem diferente, trazendo enigmas a respeito de como podemos conduzir a vida em comum e a responsabilidade da transmissão geracional. A posição do estudante em relação a como participar na escola ainda parece regida por tal ‘normatividade conservadora’ por força de uma compreensão matricial que deu origem à própria função da escola na sociedade moderna, vigente há tão longo tempo. Ainda que os ‘sinais dos tempos’ indiquem o esgotamento deste modelo de escola, parece que se esbarra sempre na resistência a qualquer mudança. Para os que, ao menos, querem se perguntar e reconhecer os dilemas do nosso tempo, a indagação se coloca como: é possível mudar? De que forma? Em que direção? O quê poderia sustentar a mudanças na escola, do ponto de vista político, ético e subjetivo? Algumas análises conduzidas ao longo deste livro sobre a questão da participação hoje podem nos indicar um caminho de resposta a essas perguntas.

A ‘participação conservadora’ delimita o agir dos estudantes no âmbito de poder corresponder às expectativas da sua formação individual. Se tudo desse certo, tais ações poderiam garantir aquilo que vêm como importante conseguir: um emprego no futuro. A linearidade tácita entre o esforço escolar no presente e a recompensa do emprego no amanhã parece combalida frente, dentre outros aspectos, às transformações enormes na estrutura contemporânea do trabalho, às políticas do capitalismo internacionalizado e aos desdobramentos do desenvolvimento tecnológico. Essa linearidade ainda parece crível enquanto se é criança, como se pôde ver nos nossos resultados; no entanto, os jovens parecem duvidar desta relação tácita entre estudo no presente e emprego no amanhã, e apostar que seu vínculo com a escola deva incluir, além da expectativa de um emprego, a obtenção de conhecimentos relevantes *no presente*. A problematização desta linearidade também surge nos dilemas e aflições crescentes de jovens universitários que, assustados e perplexos frente às incertezas do amanhã, pulam de curso em curso como se quisessem buscar o ‘curso certo’ que lhes possa garantir o emprego com a remuneração esperada (Korman e Castro, 2010).

Assim, parece cada vez mais evidente que o esforço e a dedicação nos estudos, hoje, têm que fazer sentido no presente, e não mais tão somente ser útil para assegurar um futuro promissor, com sucesso, e emprego garantidos. A ‘participação conservadora’, além de direcionar o investimento e o esforço dos estudantes com vistas ao desenlace ulterior que pode ser auferido pelos estudos, se concentra nos ganhos individuais da formação. Participar na e da escola significa ‘ser bom aluno’, e, conseqüentemente, conseguir desenvolver suas próprias capacidades cognitivas e morais, aumentar seu saber, aprimorar seu desempenho intelectual, ou seja, individualizar-se como uma pessoa para ocupar o lugar de cidadão. Essa participação, concebida na matriz histórica que deu origem à escola obrigatória, adequava-se às demandas emergentes de uma sociedade moderna, democrática e republicana, que se apoiava no indivíduo como expressão última das decisões sobre os destinos da vida coletiva, das discussões sobre direitos e deveres e das prerrogativas relacionadas à propriedade privada. Os indivíduos, enquanto elementos que

compunham o todo da sociedade, deveriam se preparar para *ser por si mesmos*, supostamente livres de qualquer dependência ou relação de sujeição (Ion, 2005). O individualismo moral e humanista do homem socializado tornaria possível a estabilidade do todo social, mesmo tendo em vista as tendências egoísticas que poderiam levar a sociedade ao estado de anomia (Durkheim, 1970[1914]; Corcuff, 2005). Assim, a sociedade pensada por E. Durkheim, aquela que determinou as condições históricas da escola obrigatória, dependia da socialização, compreendida como o processo pelo qual os indivíduos respondiam à exigência social de internalização de normas sociais, emancipando-se de suas amarras de parentesco, tendo em vista à consecução do lugar de cidadão racional e livre.

O que queremos apontar aqui é que o processo de socialização/individualização conduzido pela escola, definido algumas vezes como a conquista de uma ‘segunda natureza’ (Adorno, 1985 [1944]), direcionou-se em prol de uma subjetividade expressa pelo ‘*homem racional universal*’, diretamente articulada com os requisitos e normas da convivência social. *Ser por si mesmo*, ou, *individualizar-se* alinhava-se (e sobrepunha-se a) com a conquista de capacidades ‘universais’ (pertencentes a todos da mesma espécie e ao grupo social) do intelecto e da moralidade, que, portanto, conduziriam cada indivíduo socializado, inequivocamente, ao seio da sociedade. Idealmente, a formação individual estava subsumida no projeto político de integração na sociedade por meio de um compartilhamento de *modos subjetivos universais* que permitiriam a todos participar desta sociedade esclarecida pela razão.

Sem entrar em uma longa discussão que nos afastaria de nosso propósito, observamos que essa matriz de subjetivação e socialização esteve demarcada por determinadas condições históricas e culturais que, contemporaneamente, se transformaram. Hoje, os processos de individualização têm sofrido uma inflexão na direção de que cada um busque um *ser por si mesmo*, não exatamente alinhado com a suposta universalidade do que é comum a todos, mas do que *difere cada um*. Como vimos argumentando em capítulos precedentes, as referências da tradição, da autoridade, da nação e de tudo mais que poderia ser um denominador comum entre

homens, mulheres e jovens parecem ter ruído; ou seja, aquelas normas sociais pelos quais os indivíduos poderiam construir suas individualidades dão lugar a outras dinâmicas sociais de subjetivação. Desarticula-se o *ser por si mesmo* de sua equivalência com a internalização prescritiva do social: hoje, *ser por si mesmo* parece compreendido mais como uma liberalização dos desejos e vontades individuais do que como sua limitação ou restrição, como foi antes. Então, se antes havia uma conexão intrínseca entre individualizar-se e pertencer ao *socius*, hoje, o individualizar-se, o *ser por si mesmo* está desatrelado da sua ligação com o entorno, do pertencimento necessário à sociedade mais ampla, da propensão da parte (indivíduo) para com o todo (o grupo social). É Gauchet (2002) que, em uma tirada sobre as graves conseqüências deste processo, afirma:

O indivíduo contemporâneo, seria esse indivíduo desconectado simbolicamente e cognitivamente do ponto de vista do todo, o indivíduo para quem não há mais sentido de se colocar como parte de um conjunto. Considera-se a partir daí como este tipo de personalidade poderia tornar problemático o exercício da cidadania. Para ela é difícil representar para si mesma a dimensão do público, seja aquilo que interessa ou deveria interessar todo mundo, tomando distância do que pode me interessar. Ver-se-á sem surpresa a esfera pública invadida pela afirmação das identidades privadas. (Gauchet, 2002, p. 254; grifos do autor)

Diante deste cenário, voltemos, então, à escola. A compreensão da participação do estudante na escola se mantém preponderantemente como a da aquisição de competências individuais, possibilitando a escola dar conta de sua missão de formação da criança e do jovem para a sociedade. No entanto, contemporaneamente, o desenvolvimento das competências individuais não se direciona mais em função de uma esfera pública normativa, mas de tornar oportunos os benefícios pessoais no futuro. Desta forma, parece que quanto mais a escola reforça o discurso social da preparação para o amanhã, mais ele vai ser compreendido e apropriado pelos jovens, não na perspectiva da importância da norma social que se deve internalizar, mas, sim, na perspectiva da sinalização de um ganho efetivo no futuro para aqueles que se dedicarem. Portanto, a ‘participação conservadora’ do estudante na escola, de que falamos acima, se remete, nos nossos dias, a uma intensificação da esfera privada em que os aspectos do bem-estar e sucesso individuais ganham revelado em detrimento do pertencimento à coletividade mais ampla,

com suas normas e, evidentemente, com os limites que impõem aos desejos individuais. A ‘participação conservadora’ do estudante falha em possibilitar que os jovens possam fazer laço com a sociedade; ou, em outras palavras, se quisermos emprestar a esta ideia um tom mais forte, as expectativas relativas ao bom desempenho do estudante hoje podem servir para sua alienação em relação às questões coletivas e públicas.

Com isso, não estamos minimizando a importância da formação da criança e do jovem, nem do valor do bom desempenho do estudante na escola, mas estamos problematizando o modo como este tipo de participação reforça a conquista individual de ganhos futuros em detrimento do laço social, diferentemente de como, outrora, foi justamente por meio da formação individual, que o laço social se assegurou. Frente a tamanhas transformações na sociedade, o laço social – do estudante para com a escola, e do indivíduo para com a sociedade, dentro do presente contexto histórico e cultural – está posto em questão, o que concorre tanto para o esvaziamento da esfera pública, como também para o recrudescimento de dificuldades de convivência dentro da própria escola. ‘Ser um bom aluno’ pode continuar sendo a principal resposta que os educadores esperam dos alunos em relação à demanda social de formação; entretanto, isso não parece favorecer ações individuais e coletivas em prol do pertencimento às instituições, e em prol da mobilização dos jovens sobre os problemas e dificuldades da convivência coletiva. Portanto, para que as condições e possibilidades do laço social possam ser renovadas, a escola e seus atores têm que vislumbrar *outras possibilidades de qualificar o processo de formação a partir de uma outra perspectiva que não seja apenas aquela que assegure para cada indivíduo seus ganhos e garantias no futuro.*

Neste estudo, avaliamos como os estudantes se sentem atingidos pelas questões coletivas que lhes causam incômodo, e como se mobilizam tendo em vista sua contribuição específica para que ocorram mudanças no dia a dia da escola. Na perspectiva teórica com que trabalhamos a questão da participação, situações de injustiça e constrangimento podem se constituir como ‘eventos’ que rasgam o véu de normalidade do curso da vida, inseminando perplexidades,

indagações e falas (Badiou, 2002, 1994). Em capítulos anteriores vimos que os estudantes reagem com indignação frente a situações coletivas de injustiça, como quando, por exemplo, têm que enfrentar a falta sistemática de um professor. Sua indignação revela a certeza de que são necessárias mudanças na escola que revertam tais situações injustas e absurdas, de que são sofrentes. Entretanto, a mobilização intensa, inclusive envolvendo muitas vezes raiva e revolta, não corporifica ações, a não ser aquelas de queixas junto a direção e responsáveis. Os estudantes assumem, nos seus vários depoimentos, que se sentem amedrontados e intimidados em relação a outros prejuízos que podem sofrer nos enfrentamentos com os adultos. Além disso, apontaram o efeito nulo de suas falas e demandas, como se eles não constituíssem interlocutores válidos, aos olhos das educadoras, para apontar o que vai mal na escola e colocar reivindicações. Nem o grêmio estudantil, instância destinada a ser porta-voz dos estudantes, lhes parece útil para veicular o ponto de vista do coletivo dos estudantes, já que, se existente, está, frequentemente, manietado pelo ponto de vista da direção escolar.

Os estudantes descrevem, assim, um cenário de falas desvalorizadas e ações abortadas desencadeadas pelos 'eventos' de constrangimento e humilhação, que, ao se tornarem crônicos sem trazer solução efetiva para os conflitos, condenam todos na escola à preocupação ensimesmada com a sobrevivência pessoal diante das adversidades, ou a se refugiar nas suas soluções individualizadas a despeito de sua origem e incidência coletiva. Um exemplo concreto citado neste livro vem dos próprios alunos que, discutindo sobre as dificuldades de fazer um protesto coletivo frente à falta de professores na rede pública, colocam que é melhor *deixar pra lá e cada um procurar uma explicadora para ter reforço*, ou até, *tentar estudar sozinho a matéria*. Deste modo, a questão coletiva se transmuta em um problema privado que cada um tem que se virar para resolver, dando conta de algo pelo quê a escola deveria se responsabilizar. A visibilidade das questões comuns – o espaço público da escola – vai se turvando até que os problemas coletivos sejam, por fim, privatizados e solucionados individualmente.

Podemos imaginar o impacto de como esta forma de convivência pode gerar efeitos perversos na subjetivação de crianças e jovens, principalmente no que se refere à sua formação para a vida pública e para a cidadania. Se para os problemas coletivos não podem ser vislumbradas soluções coletivamente agenciadas e acordadas, se, para as questões que afetam a todos, cada um tem que buscar sua maneira de se virar, então, está-se *provando* a irrelevância de espaços coletivos de discussão, negociação e decisão em que as questões comuns podem ser encaminhadas e resolvidas. Em suma, nesse tipo de *formação* que se oferece aos jovens, a vida coletiva se torna fonte de agruras cujo alívio só pode ser encontrado no empenho individual de contorná-las.

‘Participação conservadora’ e ‘refúgio no privado’ parecem ser, então, dois lados da mesma moeda incentivados inadvertentemente por uma escola resistente a mudanças e renovações. Quando, hoje, se teme pelo desinteresse dos jovens em relação à política e por sua sedução ao consumismo, não se percebe o quanto tais atitudes estão enraizadas em práticas cultivadas desde as primeiras experiências dos jovens com as questões coletivas – exatamente, desde o momento em que se inserem na escola. Os agravos inerentes à vida em comum conduzem, então, que os jovens a considerem cada vez mais desinteressante e, ou, a evitem como fonte de ameaças, angústias e transtornos. Ao se evadir da vida coletiva, corre-se o risco, dentre outros, de nos tornarmos completamente alheios ao nosso próprio destino, deixado nas mãos dos políticos profissionais, que passam a ser os detentores dos rumos, princípios, valores e modos da vida em comum. Ainda que seja difícil, tem que ser enfrentada a inevitabilidade do conflito e do sofrimento da vida comunal. Freud (1996 [1927]), há muito, nos lembrou que a privação que a convivência coletiva nos exige é ainda tão menor que aquela que seria demandada se nos deixássemos proceder como quiséssemos, tal como em um ‘estado de natureza’. Diz Freud: “Foi precisamente por causa dos perigos com que a natureza nos ameaça que nos reunimos e criamos a civilização, a qual também, entre outras coisas, se destina a tornar possível nossa vida comunal, pois a principal missão da civilização, sua *raison d’être* real, é nos defender contra a natureza.”

(p. 24) Por outro lado, a própria civilização, solução ‘obrigatória’ contra a natureza, não se detém, segundo Freud, apenas na tarefa de proteger o homem contra a natureza, mas também de ampará-lo, consolá-lo, e, sobretudo, fornecer-lhe meios de responder à sua curiosidade sobre a realidade que o cerca. Assim, o preço que se paga pela vida em comum, no sentido da renúncia à liberdade individual sem limites, é poder encontrar no seio da vida coletiva, não apenas uma defesa contra as ameaças e cataclismos naturais, mas, sobretudo, as *oportunidades* para que cada um possa desenvolver ideias, sentimentos e fazeres que seriam impossíveis na ausência de outros indivíduos. Na sua obra *Mal-estar na Civilização*, Freud (1996, [1930]) retoma a discussão entre o conflito irreconciliável da liberdade individual contra as reivindicações culturais de se viver em sociedade. Muito se paga, em termos de renúncia individual, para que a vida em comum seja possível. No entanto, lembra ele, é a civilização que também contém a força bruta, o arbítrio dos fortes sobre os fracos e as injustiças, de modo que a lei e a justiça possam imperar. Portanto, esses seriam ainda outros aspectos que se tornam relevantes para uma adesão à *causa da vida em comum*. Se, por um lado, Freud nos alerta contra um otimismo injustificado em relação à vida em comum, já que essa será sempre eterna fonte de conflitos, tendo em vista a contra-partida exigida em termos de liberdade e prazer individuais; por outro lado, ele aponta a importância de que se renovem as apostas de que o caminho da cultura – da adesão à convivência coletiva – continua sendo o caminho mais interessante em relação àquele em que cada um *se vira por si mesmo*. As ‘causas’ da vida em comum precisam ser, portanto, renovadas e justificadas em cada momento histórico.

Mas, indaguemos, como repercutem estas ideias no mundo contemporâneo em que vivemos? Parece que, ao longo do que vimos apresentando como resultado desta pesquisa, o caminho em direção à vida em comum se torna uma aposta que periga, uma vez que parecem cada vez menos nítidos os ganhos da convivência. A ‘participação conservadora’, a descrença e a desmobilização, a abdicação da ação por não se entrever qualquer efeito que possa ser gerado por ela, o ‘refúgio no privado’, todos estes aspectos parecem conduzir ao esvaziamento crescente *do*

sentido e da necessidade da vida coletiva. Por outro lado, a natureza parece dominada (parece mesmo?), e não parece tão visível que se possam encontrar consolo, e sobretudo, oportunidades ímpares do aprimoramento das ideias, sentimentos e ações tão somente na convivência com os outros. Sem dúvida, essa indagação não tem, nem ao longe, uma resposta imediata e unívoca.

Mas, gostaríamos de voltar aos nossos resultados como fonte de inspiração a este problema tão importante para todos nós. Dissemos anteriormente que o ‘refúgio no privado’ leva ao abandono da política, que passa a ser caracterizada como atividade profissional de alguns, incumbidos do destino coletivo. Por isso mesmo, a política se apresenta como um campo que pouco preocupa os jovens e as crianças, já que, exercida por um grupo seletivo que não presta contas do que faz, se distancia do cotidiano dos jovens. Não foi isso que observamos nos nossos resultados. Eles mostram que, em primeiro lugar, a escolha que os jovens e as crianças fizeram pelo governante mais capacitado a conduzir a vida em comum recai sobre aquela (na pesquisa ela se faz representar por uma mulher) cujo projeto tem em vista a redução das desigualdades sociais e tem como prioridades a educação e a saúde públicas. Em segundo lugar, uma das manifestações públicas de que crianças (principalmente as de escola municipal) e jovens (principalmente os de escola estadual) mais gostariam de participar para reivindicar mudanças na sociedade seria a passeata pela escola pública. Parece impressionante como crianças e jovens demonstram lucidez em relação ao que se constitui como um dos maiores desafios da sociedade brasileira – as desigualdades sociais – como também em relação ao tipo de políticas necessárias para dar conta desse desafio.

É mister compreender esses resultados no contexto de sua produção: as respostas provêm de crianças, entre 9 e 12 anos de idade, de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e particulares; como também de jovens, entre 13 e 18 anos, freqüentadores dessas mesmas escolas. Seja pelo aspecto das inúmeras adversidades, carências e falta de recursos que marcam suas vidas, seja pelo aspecto da proteção excessiva de seus pais conducente a uma alienação em relação à realidade à sua volta, as crianças e os jovens parecem atentos às injustiças da vida

coletiva que precisam ser remediadas pela ação política dos governantes. Sua escolha revela também uma *opção política* que se expressa no desejo de reverter uma situação coletiva de opressão dos mais poderosos em relação aos mais fracos. Os jovens também escolhem significativamente mais este governante do que os outros, ainda que em menor proporção que as crianças. Suas escolhas, ademais, revelam outras preocupações em relação à realidade: de que os governantes possam ter políticas de emprego, aspecto considerado importante no caso dos jovens desta pesquisa.

As ‘causas públicas’ que comovem crianças e jovens, principalmente entre aqueles que sofrem os efeitos diretos de uma educação pública de pouca qualidade, é, inequivocamente, a escola pública. O que esses resultados podem nos aportar é que as escolhas políticas das crianças e dos jovens apontam para um resgate da vida coletiva na perspectiva da redução das iniquidades e da urgência de medidas que possam favorecer a ‘coisa pública’: a educação e a saúde. Sem dúvida, tais resultados não devem ser encarados, ufanistamente, como revelando uma adesão tácita da juventude às causas públicas. Todavia, podemos entrever nessas escolhas o potencial de uma consciência política a respeito da realidade social que os cerca e de opções coletivas necessárias à resolução de tais enfrentamentos. Se podemos observar aqui um germe de adesão à vida coletiva, sinalizado por uma consciência crítica dos enormes desafios do nosso país – as desigualdades sociais e o imperativo de resgatar a educação e saúde públicas –, o potencial político das respostas dos jovens e das crianças necessita ser sustentado por uma consistente renovação dos discursos sociais em relação à adesão à vida em comum, como dissemos acima.

Os jovens e as crianças percebem criticamente a realidade à sua volta ao se incomodarem com as desigualdades sociais e clamarem por melhoras na ‘coisa pública’: a educação e a saúde. Por outro lado, parecem também descrentes de que sua opinião possa ser escutada na escola, preferindo que a direção e os adultos responsáveis resolvam o que vai mal. Para um número significativo dos estudantes que participaram da pesquisa, a intenção de protestar frente aos incômodos e injustiças na escola acaba por se acomodar no conformismo, na ação de salvar seu

prejuízo individualmente, ou no máximo, ir se queixar com a direção. Suas ações perante as injustiças fraquejam mesmo que eles assinalem a importância de se fazer alguma coisa.

A incumbência de decifrar, a cada momento histórico, os desafios postos pela vida coletiva e seu potencial emancipatório permanecem, no entanto, tarefa dos adultos. Nesta investigação pudemos verificar o esvaziamento político-ideológico relativo à construção da aderência à vida coletiva por parte das educadoras, que mostram seu distanciamento (sofrido e descrente) em relação às questões que vida em comum apresenta. Como foi analisado anteriormente, a ausência de qualquer articulação entre os graves problemas da escola no âmbito de um amplo projeto político de mudança traduz-se no fato de as educadoras não se identificarem com nenhuma orientação política, mas tão somente com uma ideia vaga e genérica de ‘democracia’, a democracia que deveria existir se a vida coletiva não nos demandasse tanto e pudesse transcorrer sem tantas frustrações... Nesta perspectiva, o regime democrático ideal está irremediavelmente distante deste nosso mundo, tal como ele se apresenta devastado pela corrupção na política e pelas injustiças. Na visão esposada pelas educadoras, resta pouco a fazer, ou a construir, de modo a resgatar a ‘coisa pública’, já que não se dispõe de recursos – a democracia constitui algo remoto e inalcançável – para reinventar nossa disposição para a vida coletiva.

As educadoras também nos deram o testemunho de que sua ‘memória de participação’ na vida coletiva está marcada pelo *temor*. Enquanto estudantes, elas mesmas tiveram que enfrentar a truculência do regime militar que pôs de dois lados, as que eram audazes o suficiente para enfrentar a truculência, e pagar o preço dessa audácia, e as que se paralisaram por medo diante do terror. Ao evocarem sua participação como estudantes, quase a totalidade das educadoras trazem a lembrança dos ‘anos de chumbo’, internalizada seja como um investimento custoso e difícil nas questões comuns, seja como repressão do investimento nas causas públicas. Mesmo para aquelas que enfrentaram a violência, foi-se arrefecendo, pouco a pouco, a vontade de participar de questões coletivas e investir psicologicamente no que está além dos muros da escola.

O esvaziamento político-ideológico das questões e do espaço públicos vai se refletir nas práticas escolares, quando o temor passa a ser o sentimento preponderante das educadoras em relação à participação dos estudantes na escola. Na visão das educadoras, há o *risco* de que a irresponsabilidade e a imaturidade dos estudantes desvirtuem suas ações; de que exorbitem em desejos e ações desconsiderando as obrigações acadêmicas; de que se envolvam em partidarismos políticos; e de que, enfim, desorganizem a rotina escolar com suas demandas de participação. Neste sentido, *é como se o temor organizasse o discurso coletivo* das educadoras de modo a obliterar qualquer novidade que possa ameaçar o que está estabelecido. Ora, como nos mostra Hannah Arendt (2002), o temor é o sentimento que não se coaduna com as exigências da vida pública. Para essa autora, a vida pública e a política contêm inerentemente o risco e a aventura, e “só pode ser livre quem está disposto a arriscar sua vida” (p. 53), pois na vida pública nada está assegurado. A disposição de pôr em risco a própria vida, como afirma Arendt, aponta para o fato de que o envolvimento com as questões públicas implica em riscos e perdas – perder a vida representaria o cume desse envolvimento caracterizado pela atitude de desprendimento pessoal em relação ao que se é e ao que se tem. Para nós, indivíduos contemporâneos, a ideia do risco inerente à vida pública parece ter sido completamente esquecida e corrompida ao sabor dos acontecimentos que tornaram a atuação pública instrumento de adquirir visibilidade e ganhos pessoais. De fato, os que nela ingressam só parecem demonstrar avidez, ganância e ambição de aumentar seu poder e sua riqueza, e, ao contrário do que Arendt afirmou, se agarram às suas posições, status, auto-imagens e bens sem a menor intenção de arriscá-los em favor das causas públicas que dizem assumir.

O que importa assinalar aqui é que a ‘vida pública na escola’ exige uma dose de coragem: tanto por parte das educadoras como dos alunos, e mesmo que nem sempre eles possam agir conforme seu desejo, é necessário que se responsabilizem por ele, tomando-o como *causa* (Kehl, 2004). Vimos que uma maioria significativa dos estudantes assume a ‘causa’ da escola pública quando têm que escolher entre algumas figuras de políticos candidatos a cargos executivos. Eles

também indicam, como uma de suas preferências, a passeata em prol da escola pública. Na vida fora da escola, parece que o *risco* pode ser assumido, e, de fato, muitos estudantes, principalmente os de escola pública estadual, relatam sua participação em passeatas – quando das reivindicações pelo passe-livre estudantil – e em outros atos públicos. Quando, no entanto, se analisam suas ações no âmbito da própria escola, existem desafios importantes a serem vencidos que parecem arrefecer sua vontade de se responsabilizar por suas ‘causas’.

O estudante entra na escola e sabe que seu lugar aí está marcado por uma posição de inferioridade que ele não pode anular: o uso do uniforme, como vimos em capítulo anterior, inscreve no seu corpo as injunções de um agir já prescrito, de uma individualidade homogeneizada e uma fala objetificada. No entanto, como uma posição construída, os estudantes tentam abrir brechas nessas condições que reificam seu lugar na escola, e os impedem de serem considerados como sujeitos que também se incomodam com as dificuldades da escola e pensam sobre elas, a partir de sua posição específica. As queixas – maciças – dos estudantes em relação ao uso obrigatório do uniforme escolar podem ser compreendidas, no limite, no registro da possibilidade de reverter imaginariamente a subordinação estatutária do aluno. Se o uniforme marca esse lugar de subordinação e silenciamento, então, abolir o uniforme traria imaginariamente a liberdade de poder falar, ser escutado e ser respeitado na sua posição de diferença. Todavia, não é à toa que muitos deles vão dizer, atemorizados, que a isso – à reversão imaginária de uma posição de subordinação do estudante – adviriam o caos e a desordem. Essa posição de maior liberdade, ainda que desejada, os amedronta pelos riscos e responsabilidades que envolve.

O ‘uso do uniforme’ concretiza materialmente o lugar de subordinação do estudante enredado nas expectativas de uma ‘participação conservadora’ que garante ganhos individuais, o reconhecimento dos mestres, além da conciliação dos desejos familiares. Por outro lado, como vimos, essa participação tende a abdicar de qualquer envolvimento e *risco* com as questões coletivas da escola e dos outros colegas. Portanto, para os estudantes, tudo leva a crer que

reverter a subordinação estatutária da sua posição, ultrapassando determinados limites já fixados, pode ser perigoso *demais* sob pena de se instaurar um caminho de *aventuras e riscos* que eles desconhecem, como também de responsabilidades. Por outro lado, para que os estudantes possam assumir a ‘causa deste seu desejo’ de maior liberdade e responsabilidade, é preciso que sintam que não vão ficar nem sozinhos, nem desamparados e nem abandonados pelos adultos ao longo desta aventura. Um enorme desafio se coloca, então, para o jovem e a criança, que é de poder experimentar situações reais de questionamento e reversão de posições cristalizadas na escola sem o perigo real do caos, ou seja, sem a ameaça de que os educadores não possam aguentar a rebeldia, seja abandonando-os à sua própria sorte, seja desqualificando a potência de seu investimento e, assim, calando sua voz.

O caminho de *assumir riscos na vida pública da escola* envolve, portanto, que se possa, do lado do jovem, contar com a disponibilidade do outro, o adulto, para o enfrentamento e o embate que advirão das lutas por mudanças. Do lado do educador, se demanda que ele mostre disponibilidade para tal, e também creia que as situações possam ser mexidas, enfrentadas e modificadas. Pelo que vimos, a descrença das educadoras, sua indisponibilidade psicológica de luta, e o esvaziamento político-ideológico do magistério despotencializam os mestres para tal embate. Sua impotência sobre as próprias condições de trabalho e sua descrença nas mudanças, principalmente para as que trabalham no setor público da educação, são transmitidos para os estudantes que também se esvaziam frente à tarefa incomensurável de assumir sua ‘causa’ e fazer valer o espaço público da escola como espaço de negociação e luta. Freire Costa nos traz algo importante a este respeito, quando sublinha a importância da força do adulto da qual a criança necessita para sentir que a vida é real e vale a pena ser vivida. Diz ele: “Os adultos, ao projetarem sua própria impotência nas crianças, retiram delas a possibilidade de serem agressivas e criativas, fazendo com que experimentem o inelutável estado de dependência como estado de desamparo.” (Costa, 2007, p. 79; grifos do autor). Para esse autor, é no ambiente – na escola, na família – que a criança e o jovem podem encontrar as oportunidades para experimentar sua energia agressiva e

criadora por meio da *ação*. Sem isso, para elas, como também para qualquer um de nós, o estado de ser dependente de alguém, condição inexorável da vida humana, será vivido como desamparo, impossibilidade, e impotência, e não como *situação de vida* que pode ser mexida, transformada e recriada.

Assim, parece que a mobilização e a responsabilização dos estudantes por ‘causas coletivas’, participando na escola como alguém que não está apenas preocupado com suas garantias de formação e emprego no futuro, não conseguem arregimentar força interna suficiente para sustentar uma ação. Ainda que saibam e desejem mudar muitos aspectos da escola, que se indignem frente a situações injustas e façam algumas tentativas de reclamar com os representantes da escola, suas ações não conseguem articular um idioma em que suas percepções e demandas possam *falar* ao adulto o quê lhes importa. A situação estrutural de inferioridade dos estudantes, o imaginário fantasmático de riscos que podem ser trágicos, a experiência escolar que reforça soluções individualizadas para os problemas, a despotencialização afetiva, institucional e ideológica da relação professora-estudante, todos esses aspectos condicionam um cenário onde crianças e jovens veem de forma bastante restrita as vias pelas quais poderiam construir diferentemente seu vínculo com, e sua participação dentro da instituição escolar. Mesmo assim, é interessante observar, nos depoimentos trazidos aqui, como *não há ausência* de esperanças e sonhos por parte dos estudantes a respeito de uma escola melhor, a despeito de tantas dificuldades: ao responder aos questionários sobre o que desejavam mudar, ou ao discutir em grupos mudanças na escola, os estudantes, principalmente os das escolas públicas, queriam saber dos pesquisadores se suas opiniões seriam levadas aos órgãos competentes que *pudessem efetivamente se importar e realizar as transformações necessárias na escola*. A tais esperanças manifestadas por crianças e jovens, não parece haver resposta efetiva do Estado brasileiro, nem da sociedade, a respeito das transformações urgentes que a educação pública necessita, a julgar pela deterioração progressiva das escolas, das condições de trabalho das educadoras, dos salários dos mestres, e do esvaziamento do debate público sobre a educação.

O pacto civilizatório deve ser renovado para que crianças e jovens possam apostar que é a vida coletiva que assegura oportunidades inexistentes se cada um pudesse viver apenas para si mesmo. Vivemos em um momento histórico em que se parece acreditar o contrário, ou seja, de que a justiça, a lei, a proteção contra os perigos comuns, enfim, tudo já está suficientemente assegurado para que cada um possa viver ‘em paz’ no seu canto, desfrutando sua própria vida. A artificialidade deste cenário pode ser confrontada com as respostas dos jovens e crianças neste estudo, quando apontam suas maiores preocupações com a realidade à sua volta. Os jovens vão dizer que sua maior preocupação é com a nossa sobrevivência na Terra, combalida pelos ataques ao meio ambiente. As crianças vão dizer que não podem sair de casa, pois correm risco de vida por possíveis ataques por balas perdidas. Assim, como eles bem percebem, nem a sobrevivência, nem a lei que contém as ameaças dos fortes sobre os fracos, nem a vida na cidade ou no planeta estão asseguradas, pois estamos, ainda que com todo nosso desenvolvimento tecnológico, vulneráveis e frágeis. Daí, a vida de cada um depende de acordos e ações em prol de causas comuns a todos. É, sem dúvida, neste furo que expõe a vã ideologia de se poder dispensar os conflitos e o ônus da vida coletiva, que a escola pode renovar sua vocação de formação das novas gerações. Voltando a Gauchet (2002), autor já citado anteriormente, a natureza da coesão social mudou, e a lei do todo que ajustava as consciências e vontades individuais à *participação*, expressa pela figura clássica do cidadão, conjugando obediência e liberdade, se transfigurou pela ação de um estado que hoje apenas se coloca como o garantidor de direitos individuais sem a força simbólica de um lugar da vontade coletiva sobre os desejos individuais.

A renovação dos ideais educacionais a partir de uma outra perspectiva a respeito do que queremos garantir coletivamente para a sociedade brasileira certamente não depende apenas das educadoras, de um lado, e dos jovens e crianças, de outro, para por em marcha o processo de transformação da escola. Essa existe no âmbito de uma institucionalidade criada pela vontade coletiva da sociedade, cuja mobilização se torna fundamental para sustentar a discussão sobre os novos valores e princípios que devem guiar a reconstrução das finalidades e práticas escolares.

Isso significa fincar profundamente, ainda que tarde, a questão da educação pública no espaço de discussão pública no país, de modo que nos espaços de debate e decisão possam tomar corpo distintas visões de mundo sobre de que se trata educar e de que se trata ser educado. Sem dúvida, são foros que devem incluir, mais do que os gestores educacionais, sobretudo, os profissionais da educação e os estudantes.

Ao examinar a questão da participação do estudante na escola compreendendo como ela se dá, e como ela *pode se dar*, somos conduzidos a problematizar os sentidos do ensinar e do aprender no mundo de hoje. A demanda de formação do indivíduo que se preparava para agir e participar da sociedade *apenas no futuro* colocava os menores afastados das polêmicas e confrontos da vida comunal. O ensinar e o aprender estavam assegurados para eles e antes deles. A criança e o jovem *participavam* porque aderiam a esse modelo de sociedade e ao lugar destinado a eles que se qualificava pela importância da assunção de uma condição subjetiva de racionalidade e liberdade. A ideia motriz de crescer e *ser como um adulto* oferecia para a nova geração o alívio para conquistar estágios sucessivos de aperfeiçoamento individual até a consagração final conferida pelo status de ser adulto, e *poder fazer* como ele, liberto da ignorância pelo conhecimento, e livre da dependência pela conquista da autonomia. De tal monta consistia o processo de educação. Emancipação e participação estavam inexoravelmente interligadas.

Muito deste modelo ainda subsiste, principalmente no imaginário dos estudantes e das educadoras, que, como vimos, apelam para o que está estritamente dentro da norma educacional vigente há mais de um século, como ideia salvadora que pode compassar a engrenagem turbilhonada da escola frente às transformações do mundo de hoje. Resta saber se tal expediente tem conduzido à libertação e à condição de maior emancipação frente à opressão que antes esse modelo propiciou conquistar. O quadro resultante das análises trazidas neste livro mostra, ao contrário, que a situação escolar é vivida como uma experiência dolorosa e difícil para os estudantes – como também para muitos educadores – cujo cotidiano tende a dispersar e

neutralizar movimentos subjetivos de insurgência contra as atribuições, as injustiças e o mal-estar. A isso, se somam a frustração, os ressentimentos e a indiferença. Em contrapartida, recrudescem os ganhos para que cada um aja e faça por si mesmo, privatizando-se a dor e os problemas comuns da escola, e desmontando-se a ideia mesma da necessidade e do sentido da vida coletiva.

Importa, neste contexto, indagar a relevância da *participação de crianças e jovens*, noção tão frequentemente aludida no contemporâneo, mas cujas práticas, ao serem reveladas, mostram o lamentável mascaramento das opressões embrenhadas na vida escolar. Sem dúvida, é preciso saber contra quê e por quê lutar; só que isso só poderá ser descoberto se os estudantes puderem viver os efeitos instituintes de suas falas, se puderem ser considerados sujeitos possuidores de algo importante a ser comunicado. Os processos de participação e emancipação continuam inexoravelmente interligados, só que, no contexto atual, não parece tão claro e evidente de quais correntes os indivíduos querem se libertar, e por quais desdobramentos querem responder (= se responsabilizar) ao longo do processo de emancipação. No nosso caso, os estudantes entrevêm liberdades possíveis, atemorizando-se diante delas e das responsabilidades aí envolvidas. Recuam. No entanto, para os jovens, a opressão não poderia ser maior do que aquela infligida pela resposta do adulto que parece lhe dizer, *não há saída, somos também inapelavelmente oprimidos, não há o quê fazer*. Aí a história, de feita pelos homens e mulheres, assume um estatuto fatalista, natural e inumano, sem redenção e sem utopia (Abensour, 1990).

Na contramão deste exemplo, muitos educadores reconheceram, neste estudo, que a eles, adultos, cabe a tarefa de iniciar o processo pelo qual os deciframentos da opressão e os caminhos da participação de estudantes podem ser instaurados. Mas são manifestações expressas com cautela e temor, ao desconfiarem da falta de ressonância social desta posição, ingrediente necessário para sustentar possíveis experiências de emancipação e participação de educadores e estudantes na escola.

A participação de crianças e jovens não acontecerá como um acontecimento isolado de outros movimentos instituintes e de emancipação na sociedade brasileira, mas como parte de um processo social mais amplo em que se busque explicitar para onde queremos ir e como: qual é a vida coletiva que desejamos construir e quais as solidariedades demandadas nessa construção. Isso, ou o conformismo frente à aparente fatalidade dos acontecimentos que, em que pese a retórica de participação de crianças e jovens, congelará o movimento de transformação da vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abensour, M. (1999). *O novo espírito utópico*. Campinas: Editora da Unicamp.

Adorno, T. (1985 [1944]). O conceito de esclarecimento. In T. Adorno e M. Horkheimer, *A dialética do esclarecimento* (pp. 19-52). Rio de Janeiro: Zahar.

Alanen, L. (1988). Re-thinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67.

_____. (2001). Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In L. R. Castro (Ed.). *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. Rio de Janeiro: Nau, FAPERJ.

Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13(1), 01-20.

Alderson, P. (1995). *Listening to Children, Ethics and Social Research*. Ilford: Barnados.

_____. (1999). Human rights and democracy in schools: do they mean more than “picking up litter and not killing whales”? *The International Journal of Children’s Rights*, 7, 185-205.

_____. (2000). School students’s views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14, 121-134.

Anadon, S. B., & Garcia, M. M. A. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 30(106), 63-85.

Arendt, H. (2002). *O que é a política? / Hannah Arendt*. [editoria, Ursula Ludz]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Badiou, A. (2002). *Saint Paul. La fondation de l’universalisme*. Paris: PUF.

_____. (1994). *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Bauman, Z. (1997). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Berlin, I. (2002). “Dois conceitos de liberdade”. In H. Hardy, & R. Hausheer. (Eds.). *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios* (pp. 226-272). São Paulo: Companhia das Letras.

Boghossian, C. O., & Minayo, M. C. (2009). Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos dez anos. *Saúde e Sociedade, 18*(3), 411-423.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada.

_____. (1998). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. Nogueira. *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.

Bradley, B. S. (1989). *Visions of infancy: a Critical introduction to Child Psychology*. Cambridge: Polity.

Brasil/Lei 8.069. (2005). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Brasil/Observatório de Favelas / UNICEF. (2009). Índice de Homicídios na Adolescência: Análise dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes.

Buck-Morss, S. (1987). Piaget, Adorno and Dialectical Operations. In J. Broughton (Ed.). *Critical theories of Psychological Development*. Nova York: Plenum.

Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge.

Calligaris, C. (1994). Três conselhos para a educação das crianças. In _____. *Educa-se uma criança?* (pp. 25-30). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Cano, I., & Ribeiro, E. (2007). Homicídios no Rio de Janeiro e no Brasil: dados, políticas públicas e perspectivas. In M. V. G. Cruz, & E. C. Batitucci (Orgs). *Homicídios no Brasil* (pp.

51-78). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

Cardoso, I. (2005). A geração dos anos de 1960: o peso de uma herança. *Tempo Social*, 17(2), 93-107.

Carvalho, I. C. M. (2004). Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea. In R. Novaes, & P. Vannuchi (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 53-74). São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania.

Castro, L. R. (1992). Desenvolvimento Humano: uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5(2), 99-110.

_____. (1996). O lugar da infância na Modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 307-335.

_____. (2001). Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. In _____. (Org.). *Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras* (pp. 113 – 156). Rio de Janeiro: 7 Letras.

_____. (2004). *A Aventura Urbana: Crianças e Jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

_____. (2008). Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização pelo destino comum. *Revista Sociologia Política*, 16(30), 253-268.

_____. (2009). Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate. *Psicologia: Teoria e Crítica*, 25(4), 495-504.

Castro, L. R. & Besset, V. L. (Orgs.). (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ.

Castro, L. R., Correa, J. & cols. (2005). *Mostrando a Real: Um retrato da juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ.

Chaves, J. C. (2001). Da violência à busca de maior equanimidade – Relato de uma experiência de trabalho. In L. R. Castro (Org.). *Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras* (pp. 159 – 177). Rio de Janeiro: 7 Letras.

Christensen, P. (2000). Childhood and the construction of the vulnerable body. In A. Prout (Ed.). *The body, childhood and society*. Londres: Macmillan.

Clarke, A. D. B. (1978). Predicting human development: problems, evidence, implications. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 249-258.

Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain. A Case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*, 5, 99-117.

_____. (2007). Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children and Society*, 21, 446-457.

Collier, H. (2001). Citoyenneté, école et projets fédérateurs: nouvelle cohérence sociale ? Quelle citoyenneté à l'école? In A. Vulbeau (Dir.), *La Jeunesse comme ressource – expérimentations et expérience dans l'espace public* (pp. 187-198). Paris: Éres.

Cook, D. (2009). Editorial: When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies. *Childhood*, 16(1), 5-10.

Corcuff, P. (2005). Sociologies de l'individualisme et conceptions philosophiques de l'humanité. In P. Corcuff, J. Ion e F. Singly (Orgs.), *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie* (pp. 37-62). Paris: Textuel.

Costa, J. F. (2007). *O risco de cada um e outros ensaios de psicanálise e cultura*. Rio de Janeiro: Garamond.

Critchley, S. (2007). *Infinitely demanding: Ethics of commitment, politics of resistance*. Londres: Verso.

Cunningham, J. (2006). Democratic practice in a secondary school. In A. Osler (Ed.). *Citizenship and Democracy in Schools - diversity, identity and equality* (pp. 133-142). Stoke on Trent: Trentham Books.

Dayrell, J. (2001). A escola como espaço sócio-cultural. In _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____. (2007). A Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the Primary School. *Childhood*, 9(3), 303-320.

Dolto, F. (1998). A escola "digestiva". In _____. *Dificuldade de viver* (pp. 253-265). Porto Alegre: Artes Médicas.

Domingues, J. M. (2006). Instituições formais, cidadania e solidariedade complexa. *Lua Nova*, 66, 9-22.

Drakeford, M., Scourfield, J. & Holland, S. (2010). Welsh Children's Views on Government and Participation. *Childhood*, 16(4), 247-264.

Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3(3), 27-33.

_____. (1999). *Pourquoi changer l'école?* Paris: Textuel.

_____. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.

Durkheim, E. (1970 [1914]). Le dualisme de la nature humaine et des conditions sociales. In E. Durkheim, *La Science sociale et l'action* (pp. 74-89). Paris : PUF.

Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L. & Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411-423.

Forbrig, J. (Ed.). (2005). *Revisiting Youth Political Participation*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freud, S. (1996 [1930]). O mal-estar na civilização. *Obras Completas de Sigmund Freud*, edição standard brasileira. Vol. XXI, pp. 73-150. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1996 [1927]). O futuro de uma ilusão. *Obras Completas de Sigmund Freud*, Edição Standard Brasileira. Vol. XXI, pp. 15-66. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1996 [1914]). Sobre o narcisismo: uma introdução. *Obras Completas de Sigmund Freud*, Edição Standard Brasileira. Vol. XIV, pp. 81-110. Rio de Janeiro: Imago.

Gallagher, C. (2004). “Our Town” – Children as advocates for change in the city. *Childhood*, 11(2), 252-262.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.

Giddens, A. (1992). *As transformações da intimidade*. São Paulo: UNESP.

Gill, R. (1996). Discourse Analysis: practical implementation. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for psychology and the social sciences* (pp. 141-158). Leicester: BPS books.

Gottlieb, D., & Reeves, J. (1968). A questão das subculturas juvenis. In S. Brito (Org.). *Sociologia da juventude II: para uma Sociologia diferencial* (pp. 53-72). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Haden, J. (2000). There's no place like home: The public/private distinction. Children's Theorizing of Risk and Safety. *Childhood*, 7(1), 43-59.

Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens*. Londres: Earthscan.

Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18, 77-96.

Hill, M., & Wager, F. (2009). From childhood to youth: children's own perspectives on social-spatial transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 16-26.

Ion, J. (2005). Brève généalogie de la question de l'individualisme. In P. Corcuff, J. Ion & F. Singly, *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie* (pp. 18-36). Paris: Textuel.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and re-constructing childhood*. Basingstoke: The Falmer Press.

James, S. (1992). The good-enough citizen: citizenship and independence. In G. Bock & S. James (Eds.). *Beyond equality and difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity* (pp. 48-65). Londres: Routledge.

Jardim, J. (2006). *Pro Dia Nascer Feliz*. Documentário. 88 minutos. Brasil.

Jenks, C. (1982). *The Sociology of childhood: essential readings*. Londres: Batsford.

Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris: Fayard.

Karsten, L., & Vliet, W. van (2006). Children in the city: Reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 152-167.

Kehl, M. R. (2005). *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

King, M. (1997). *A Better world for children: Explorations in morality and authority*. Londres: Routledge.

- King, R. (1992). *Civil rights and the idea of freedom*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Korman, S. & Castro, L.R. (2010). O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(1), 1-15.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique: XIXe - XXe siècles*. Paris: Éditions Du Seuil.
- Lipovetsky, G. (1999). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água Editorial.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Malone, K. (2002). Street Life: youth, culture and competing uses of public spaces. *Environment and Urbanization*, 14(2),157-168.
- _____. (Ed.) (2007). *Child space – an anthropological exploration of young people's use of space*. Nova Deli: Concept Publishing Company.
- Martins, L. T. (2010). *Escola sob tensão: a produção da infância na sociedade tecnológica*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Mayall, B. (Ed.). (1994). *Children's childhoods: Observed and experienced*. Londres: Falmer Press.
- _____. (2002). *Towards a Sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McCall, R. (1977). Challenges to a science of Developmental Psychology. *Child Development*, 48, 333-344.

Monteiro, M. S. (2008). *Convivência e participação na escola hoje: uma experiência no cotidiano de uma escola pública da Baixada Fluminense*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Morrow, V. (1999). "We are people too": Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 149-170.

Morss, J. (1996). *Growing critical: Alternatives to Developmental Psychology*. Londres: Routledge.

Mouffe, C. (1996). *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva.

Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141.

Niemi, R., & Hepburn, M. (1995). The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24, 7-16.

Nosella, P. (2005). Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação e Sociedade*, 26(90), 223-238.

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics*. Londres: Routledge.

Pinheiro, A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil. Porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC.

Potter, J. (1996). Discourse Analysis and constructionist approaches: theoretical background. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for psychology and the social sciences* (pp. 125-140). Leicester: BPS books.

Powell, M.A., & Smith, A. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, 16(1), 124-142.

Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Londres: Routledge Falmer.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Nova York: Simon and Schuster.

Qvortrup, J. (Ed.). (1993). *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project*. Viena: The European Centre for Social Welfare Policy and Research.

Rancière, J. (2006). *Hatred of democracy*. Londres: Verso.

_____. (2000). *Le partage du sensible*. Paris: La Fabrique.

_____. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique.

_____. (1995). *La méésentente: Politique et philosophie*. Paris: Galilée.

_____. (1996). O dissenso. In A. Novaes (Org.). *A crise da razão* (pp. 367 -382). São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1995). Politics, identification and subjectivization. In J. Rajchman (Ed.). *The identity in question* (pp. 63-70). Londres: Routledge.

Richards, M.P.M. (Ed.). (1974). *The integration of a child into a social world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, M., & Light, P. (Eds.). (1986). *Children of social worlds*. Cambridge: Polity Press.

Santos, M. (2006). A força do lugar. In _____. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (pp. 212 - 222). São Paulo: EDUSP.

Sartre, J.-P. (1987). O existencialismo é um humanismo. In _____. *Sartre*. (Coleção Os Pensadores, pp. 2 - 32). São Paulo: Nova Cultural.

Sennett, R. (1988). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In J. C. F. Lima & L. M. W. Neves (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo* (pp. 289-320). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.

Shotter, J., & Gergen, K. (Eds.) (1989). *Texts of Identity*. Londres: Sage.

Silva, J. M. A. de P. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 125-135.

Silveira, A., & Amorim, M.S. (2005). Socialização política e capital social: uma análise da participação da juventude no contexto escolar e político. *Educação Unisinos*, 9, 155-163.

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.

Skogen, K., & Strandbu, A. (2000). Environmentalism among Norwegian youth: Different paths to attitudes and action? *Journal of Youth Studies*, 3(2), 189-209.

Soares, L. E. (1991). Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina. In H. Bomeny & P. Birman (Orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais* (pp. 265-277). Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará.

Sposito, M. P. (2000). Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 18(3), 73-94.

_____. (2009). Estudos sobre juventude na interface com a política. In _____. (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* (pp. 175 - 212). Belo Horizonte: Argymentvm.

Stolle, D., & Hooghe, M. (2004). Inaccurate, exceptional, one-sided or irrelevant? The debate about the alleged decline of social capital and civic engagement in Western societies. *British Journal of Political Science*, 35, 149-167.

Szymanski, H. (Org.) (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.

Tholander, M. (2007). Students' participation and non-participation as a situated accomplishment. *Childhood*, 14(4), 449-466

Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336-348.

Thornberg, R. (2008). "It`s not fair!" – Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children & Society*, 22, 418-428.

Tisdall, E.K.M. & Davis, J. (2004). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making. *Children & Society*, 18, 131-142.

Torres, M. C. E. (2010). *A crise da autoridade no contemporâneo e suas repercussões na escola*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Uprichard, E. (2008). Children as 'beings' and 'becomings'. *Children & Society*, 22, 303-313.

Vasconcelos, E. L. de A. (2008). Uma análise da identidade do sujeito-aluno a partir do enunciado "ser bom aluno". *Revista Fórum Identidades*, 4, 141-151.

Waiselfisz, J. J. (2004). Marco da Mortalidade Juvenil no Brasil. In _____. *Mapa da Violência IV: Os Jovens do Brasil* (pp. 29 – 68). UNESCO.

Wyness, M. G. (1996). Policy, protectionism and the competent child. *Childhood*, 3(4), 431-448.

Wyness, M., Harrison, L., & Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81-98.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

ANEXOS I

ANEXOS II

ÍNDICE REMISSIVO

Ação política
Antagonismo
Apatia
Aprendiz
Aprendizagem
Assistencialismo
Atividade política
Autonomia
Autoridade
Autoritarismo
Causas comuns
Cidadania
Cidadão
Condição juvenil
Confiança
Conflito
Conscientização
Constrangimento
Construcionismo social
Consumismo
Consumo
Corrupção
Cotidiano escolar
Debate público
Democracia
Desamparo
Descrença
Desenvolvimentismo
Desesperança
Desigualdade
Desrespeito
Direitos
Ditadura militar
Eficiência política
Engajamento docente
Engajamento estudantil
Engajamento político
Escola estadual
Escola federal
Escola municipal
Escola particular

Espaço privado
Espaço público
Experiência escolar
Falatório
Família
Formação cidadã
Geração
Gestão da cidade
Governo
Grêmio
Grupo de discussão
Grupo de pares
Grupos juvenis
Hierarquia
Humilhação
Identidade
Identificação
Identificação política
Igualdade
Imaturidade
Inação
Indignação
Indisciplina
Individualismo
Individualização
Injustiça
Insegurança
Interesses
Irresponsabilidade
Leis
Liberdade
Liderança religiosa
Luta contra corrupção
Maturidade
Meritocracia
Mídia
Modernidade
Moratória
Movimento coletivo
Movimento estudantil
Movimento político
Mundo público
Obediência
Opressão
Orientação política

Participação da criança
Participação de crianças e jovens
Participação discente
Participação do jovem
Participação docente
Participação dos alunos
Participação dos educadores
Participação dos estudantes
Participação estudantil
Participação juvenil
Participação na escola
Participação na sociedade
Participação política
Participação social
Partido político
Passividade
Pesquisa-intervenção
Pobreza
Poder
Política
Política institucionalizada
Políticas públicas
Posição de sujeito
Posicionamento ideológico
Posicionamento político
Preconceito
Projeto de sociedade
Projeto pedagógico
Proteção
Protesto
Questões coletivas
Regime político
Regulação social
Representação
Repressão
Reprovação
Respeito
Responsabilidade
Revolta
Sindicato
Sociabilidade
Socialização
Subjetivação
Subjetivação política
Subordinação

Tecnologia
Trabalho voluntário
Transmissão geracional
Uniforme
Valores Cívicos
Valores Políticos
Vida Política
Vida Privada
Vida social
Vínculo com a escola
Violência
Voz dos alunos

NOTAS SOBRE OS AUTORES

Lucia Rabello de Castro

Professora Titular do Instituto de Psicologia, e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora geral do NIPIAC-Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercambio para a Infância e Adolescência Contemporâneas. Pesquisadora 1A do CNPq.

Amana Rocha Mattos

Mestre em Psicologia, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Beatriz Corsino Pérez

Mestre em Psicologia, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Camila de Carvalho Machado

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carlos Vinícius Ribeiro Almada

Grau de Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Conceição Firmina Seixas Silva

Mestre em Psicologia, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Bastos Gonçalves

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Luana Timbó Martins

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Marina Almeida Dantas

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Suzana Libardi

Grau de Psicólogo e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.