

Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes¹

Lúcia Rabello de Castro

Emília Matos do Nascimento

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O presente trabalho parte de uma dupla problematização. Primeiro, do questionamento das formas convencionais da ação política juvenil que dificultam inquirir sobre novos espaços do político imbricados em uma política da vida cotidiana; segundo, questiona o enquadramento da escola como espaço pré-político avesso a qualquer atravessamento político. Em pesquisa empírica realizada com 1291 jovens em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro investigou-se como os jovens empreendiam, a despeito da prevalente lógica da subordinação que os posiciona como sujeitos da aprendizagem, movimentos instituintes de um novo lugar para si. As categorias analíticas resultantes da análise - o enquadramento do agir do estudante na escola, a construção de um ponto de vista do estudante e o perfil político-ideológico do jovem e sua atuação na escola - mostram as dificuldades e a potência do processo de politização das relações entre jovens e adultos na escola.

Palavras-chave: jovens; escola; politização das relações; lógica da subordinação.

Abstract

Politicize youth and adults' relationships? Students' construction of their school experience. The present work departs from the problematization of two aspects. Firstly, a conventional view about youth's political action which deters from investigating new forms and spaces of activism in youth's daily life; secondly, the view of the school as a pre-political space unsuitable for the political. In an empirical investigation conducted with 1,291 students of private and state schools of Rio de Janeiro, we looked for the ways whereby they created a new position for themselves at school despite the prevalent logic of subordination which locates them as learners. The analytical categories resulting from the analysis – the modelling of students' action, the construction of the students' point of view and youth's political-ideological profile and their action at school – show the difficulties and the potentialities of the process of politicizing youth and adults' relationships at school.

Keywords: youth, school; the politicization of relationships; logic of subordination.

Resumen

Politizar la relación entre los jóvenes y los adultos? La construcción de la experiencia escolar para los estudiantes. Este trabajo parte de un doble cuestionamiento. En primer lugar, el cuestionamiento de las formas convencionales de la acción política de los jóvenes que dificultan la investigación sobre nuevos espacios políticos imbricados en la política de la vida cotidiana; y en segundo lugar, cuestiona el marco de la escuela como un espacio pre-político contra cualquier transición política. En la presente investigación empírica con 1.291 jóvenes de las escuelas públicas y privadas de Río de Janeiro, se investiga de qué manera los jóvenes han instituido movimientos instituyentes de un nuevo lugar para sí mismos a pesar de la lógica predominante de subordinación que les posiciona como sujetos de aprendizaje. Las categorías analíticas resultantes del análisis - la clasificación de la acción del estudiante en la escuela, la construcción del punto de vista del joven y el perfil político ideológico - y su desempeño en la escuela - muestran las dificultades y la potencia del proceso de politización de las relaciones entre jóvenes y adultos en la escuela.

Palabras clave: juventud; escuela; politización de las relaciones; lógica de subordinación.

A participação social e política dos jovens está frequentemente associada a suas manifestações na rua, nos espaços públicos, ou ainda como parte de ações

programáticas e convencionais dos movimentos estudantis e dos partidos políticos. No Brasil, e em outros países, quando se fala de participação política juvenil se tem em mente, em geral, a

aparição dos jovens como protagonistas de ações que interpelam o governo em questões, tais como educação ou emprego. No entanto, este cenário tem se modificado bastante no sentido de que as aparições juvenis de reivindicação nos espaços públicos têm assumido uma pluralidade de formas contrariando a tradição de que elas se dão, ou devam se dar, como expressões de um coletivo organizado e institucionalizado que é movido por objetivos e estratégias claras de ação e mobilização. A própria concepção do que seria participar social e politicamente no âmbito dos estudos da juventude sofre da visão de delimitar a participação política a coletivos como partidos políticos, e, no máximo, centros acadêmicos estudantis (Forbrig, 2005).

Em pesquisas anteriores (Mayorga, Castro, & Prado, 2012), discutimos como a participação social e política juvenil pode ser concebida de um ponto de vista mais molar em que se problematizam as interconexões presentes entre a vida cotidiana e a esfera pública de decisões. Desta forma, pareceu importante construir outros parâmetros teóricos para analisar como muitas ações juvenis, hoje, interrogam a sociedade e suas práticas de opressão em novos espaços que não têm a pretensão de se autôn timer como políticos, ou de produzir efeitos sobre as instituições políticas. Essas ações lançam, então, desafios à própria concepção teórica do agir político enquanto considerada apenas sob sua forma convencional, provocando os pesquisadores a refletir sobre as novidades do contemporâneo no que dizem respeito às relações entre participação social e política e juventude.

Partir dos espaços frequentados pelos jovens e das ações que eles empreendem em seu cotidiano desmistifica a política como a ação daqueles destinados a exercê-la, como os adultos, os governantes, os políticos e, os poderosos, para recuperá-la como o ato que institui o dissenso, e, neste sentido, desvela outras e novas formas de opressão e constrangimento (Rancière, 1996). Neste sentido, o esforço da investigação sobre a participação social e política juvenil deve ir na direção de buscar as formas inusitadas de os jovens demonstrarem e viverem os antagonismos e conflitos, o que se revela como um desafio uma vez que se esbarra em questões importantes: o que vem a ser a participação hoje? Que ações juvenis podem se qualificar como ações políticas, e como?

Essas perguntas tornam-se difíceis de responder, levando-se em consideração as novas dimensões de valores que se tornam presentes na vida dos jovens hoje, e têm de outros matizes sua participação na sociedade. Por exemplo, diversas pesquisas (Norris, 2001; Novaes, 2002; Pais, 2005; Riley, Morey, & Griffin, 2010) vão mostrar como é importante se dar conta de que a dimensão de luta pela transformação social os jovens agregam outros valores igualmente importantes, como sua própria realização pessoal, sua relativa independência para assumir posições que possam ser dissonantes dos coletivos em que se encontram e a importância da própria gestão sobre como fazer e o quê fazer em detrimento da delegação da decisão a representantes. Estamos, portanto, diante de um outro cenário em que a individualização como processo e como destino (Beck & Beck-Gernsheim, 2002), e a *via da subjetividade* (Pleyers, 2010) se fazem notórias e presentes no modo de participação social e política dos jovens. Neste sentido, a participação política

hoje não se faz como antes, tanto no sentido de que são outros os recursos internos e externos de que os sujeitos lançam mão, tanto no sentido da natureza dos objetivos que movem sua ação.

Tematizar uma *política da vida cotidiana* significa considerar que a ação e mobilização dos jovens pode ser exercida nos espaços em que eles habitam e convivem, como a escola por exemplo. Essa não tem sido considerada como um espaço político. Arendt (2003) afirma que na escola não existe paridade de posições (entre aluno e professor), tampouco ausência de constrangimentos sobre o primeiro para que sua ação possa ser política. Para Arendt (2007), política e liberdade se equivalem, no sentido de que a primeira só pode acontecer pela ação livre dos sujeitos.

Neste trabalho buscamos investigar as formas de participação juvenil no espaço escolar questionando os pressupostos arendtianos de que o espaço escolar consiste em uma arena pré-política, e que, por conseguinte, as ações estudantis se enquadram no âmbito de uma lógica hierarquizada de subordinação que não as qualificaria como políticas. Problematicamos a posição arendtiana no sentido de que a posição de sujeito do estudante na escola hoje parece se ordenar por várias lógicas, inclusive aquela que o subordina no âmbito das relações professor-aluno. Como “jovem”, “sujeito de direitos”, “consumidor”, posições vividas simultaneamente com a de estudante, o estatuto do aluno se torna múltiplo, susceptível de regulação por lógicas além daquelas convencionais do espaço escolar. Neste sentido, cabe perguntar como, sob o impacto das múltiplas posições de sujeito do estudante, suas ações na escola mostram as tensões e contradições de um lugar social que não pode ser visto apenas no âmbito do enquadre da subordinação. Assim, o estudante faz sentido de sua existência na escola, não somente como aluno que responde à demanda social de aprendizagem, mas como colega que usufrui das amizades feitas na escola (Dayrell, 2001), como jovem ou criança que cria modos específicos de estar no mundo com sua cultura escolar (Muller, 2008). Sabemos que as escolas hoje são cenário de disputas de valores e normas, onde estudantes e professoras nem sempre convergem sobre o que é considerado bom, justo e adequado e o que rumos a escola deve tomar.

Assim, nosso intuito é averiguar como as ações dos jovens na escola *politizam* as relações com os adultos, no caso suas professoras. Neste momento, há uma ultrapassagem – ainda que incipiente – do enquadre hierárquico que subordina os jovens como aprendizes naturalizando a inferioridade de sua posição de fala. Assim, um lugar de enunciação distinto daquele do aluno que responde à demanda social da aprendizagem pode ser experimentado. A politização das relações entre jovens e adultos na escola é considerada aqui um ponto de partida teórico que pode iluminar como a escola, longe de ser um santuário que realiza a transmissão de um saber universal e incontestável, permanece como um campo de embates, conflitos e disputas geracionais, ainda que esses sejam passíveis de coalizões e cooptações. Interessa-nos, portanto, analisar como os estudantes constroem uma percepção do seu lugar na escola, distinto daquele enquadrado pela relação de aprendizagem, e avaliam esse lugar justamente em virtude de experimentarem injustiças e constrangimentos conduzindo-os a questionar a ordem de coisas na escola e demandar o que acham justo e razoável.

Certamente, da injustiça sofrida, individual ou coletivamente, até a reivindicação de um ‘nós’ endereçada ao outro, há um longo caminho a ser percorrido pelos estudantes o que implica em riscos a serem enfrentados, perdas a serem vividas e embates a serem travados. Um campo de disputas e conflitos pode ser aberto cujos resultados não são de antemão previsíveis. Neste sentido, a *politização* das relações entre jovens e adultos permanece tão somente uma potência que pode ou não encontrar formas de enunciação, superando as incontáveis dificuldades para que o agir político possa se concretizar.

Das contradições da instituição escolar ao questionamento sobre o status quo

Ao se considerar a escola como campo de ações potencialmente políticas, sabemos que a interpelação ao engajamento nas causas coletivas não atingem homogeneamente os estudantes, mas, talvez, um número reduzido que, a despeito da maciça individualização e normalização dos processos escolares, encontra fôlego e entusiasmo para se empenhar em causas que aparentemente não se coadunam com os objetivos estritamente escolares. Em pesquisas anteriores (Castro, 2008; Castro & Mattos, 2009) nos debruçamos sobre o engajamento dos jovens, em geral com idade superior aos 18 anos, em organizações formais como os partidos políticos, e também em grupos informais e autônomos investidos de uma práxis de transformação social pela via da ação direta e não mediatizada por instituições. No entanto, cabe a pergunta: o que acontece com os jovens – adolescentes – antes desse momento? Como participam e se interessam pelas questões e problemas da vida em comum?

O foco na escola, como cenário de disputas e conflitos que acometem o processo da transmissão, põe em evidência a necessidade de se considerar que a emergência do político não se restringe às ações dirigidas aos centros convencionais de poder – o Estado e suas instituições. Com Rancière (1995) identificamos uma concepção alvissareira que nos convoca a pensar o político como ato de reclassificação da realidade que *cria* modos de ver, sentir e falar e institui uma nova fronteira do real posicionando os sujeitos em uma condição limítrofe *entre* não ser o que se é e ser o que não se é.

A organização da ação coletiva na escola articula-se de maneira ambígua com a existência formal do grêmio estudantil. Alguns estudos (Alderson, 2000; Cellier, 2001) mostram a importância dessa instância como dispositivo que desloca os alunos para uma posição coletiva que lhes possibilita falar aos professores de um lugar um pouco diferente daquele de aluno. Em outros estudos (Devine, 2002), se constata que a posição coletiva do grêmio estudantil pode estar completamente cooptada pelas demandas da direção escolar e instrumentalizada pelos seus interesses. Neste sentido, é preciso ter em vista que a simples formalização de uma instância de expressão estudantil nem sempre dá conta de contribuir efetivamente na produção de uma identidade e um lugar real de um ‘nós estudantes’ na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1990) estabelece que as escolas deverão ter *uma gestão democrática*. Significa que os Conselhos Escolares deverão ter alunos representantes na sua composição, além

de representantes da comunidade escolar e extraescolar. Os conselhos estão incumbidos da elaboração do projeto pedagógico na escola e da fiscalização dos recursos financeiros. A partir dos nove anos, as crianças já podem votar em seus representantes. O direito de organizar grêmios está previsto na Lei federal 7.398/1985, e na lei estadual 1949/1992 do Rio de Janeiro. Essas leis preveem que os estudantes poderão se organizar em “entidades autônomas representativas dos seus interesses”... “com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. O que é interessante notar é que as leis asseguram o direito de organização estudantil, e não exatamente afirmam sua necessidade ou obrigatoriedade. Um outro aspecto é que a lei federal é omissa quanto à finalidade *política* do grêmio.

Neste trabalho examinamos, portanto, a emergência de uma posição coletiva de estudante – um ‘nós estudante’ – a partir de como os jovens problematizam diversos aspectos de sua vivência escolar, principalmente aqueles que os afetam mais profundamente, lhes trazendo algum tipo de constrangimento ou humilhação. Essas situações, que inflexionam o cotidiano escolar positiva ou negativamente, resultam em intensas experiências emocionais e busca de sentido para compreender o que se passa. Investigamos como essas experiências contribuem para que os estudantes construam sentidos coletivos da vivência escolar, e se daí resulta algum endereçamento à direção ou aos professores da escola.

A pesquisa empírica junto aos jovens estudantes

Os resultados apresentados aqui fazem parte de um projeto de pesquisa mais abrangente que visou investigar os modos de participação dos estudantes, crianças e jovens, nas escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. Nessa investigação, vários procedimentos metodológicos foram utilizados, compondo um processo de investigação como “teoria embasada empiricamente” (Glaser & Strauss, 1979), quando a análise dos resultados de cada etapa da investigação possibilita o desenho da etapa seguinte de modo a um aprofundamento das questões de interesse teórico.

No presente trabalho focamos alguns dos resultados obtidos junto ao grupo de 1.291 jovens com idades entre 13 e 21 anos matriculados em escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e particulares do Rio de Janeiro. Embora a investigação principal tenha abarcado outros procedimentos, aqui nos utilizamos dos resultados da aplicação de um questionário de respostas fechadas construído a partir das entrevistas realizadas em etapa anterior da pesquisa. Além dos resultados obtidos por meio dos questionários, utilizamos as análises das discussões em grupos focais sobre algumas perguntas que consideramos mais relevantes do questionário.

Os questionários continham 14 perguntas sobre aspectos teoricamente relevantes da participação do jovem na escola, como: a natureza de seu vínculo à escola; sua forma de dar opinião; sua visão sobre o que precisaria mudar na escola; os principais problemas da escola; os tipos de constrangimento que os alunos sofrem; as formas de reagir ao constrangimento; em quais decisões escolares os estudantes deveriam participar; a relação dos estudantes com as questões da cidade e do mundo; sua visão sobre a política e os políticos. O questionário continha cinco a oito opções de respostas, conforme o caso, e apenas uma

resposta poderia ser assinalada por questão. Em forma de um caderno ilustrado dado a cada estudante, ele foi aplicado nas salas de aula, a todos os jovens que quiseram participar, após uma explicação inicial dada por uma pesquisadora assistente sobre o que tratava a pesquisa. Todos os outros cuidados relevantes à ética em pesquisa com crianças foram observados.

Os grupos de discussão com os jovens foram realizados após uma análise parcial dos resultados dos questionários. Alguns resultados pareciam sugerir linhas distintas de interpretação, demandando um maior aprofundamento. Assim, optou-se por conduzir grupos focais de discussão sobre essas perguntas levando-se aos jovens os próprios resultados parciais obtidos para que eles pudessem comentá-los e discuti-los.

Com o intuito de discutirmos a emergência de um ‘nós estudantil’ na escola, a análise a seguir incidiu sobre três aspectos principais: o enquadramento do agir do jovem na escola; a construção de um ponto de vista do estudante; e, o perfil político-ideológico do jovem e sua atuação na escola. Exploramos as vias pelas quais os jovens tentam transcender o lugar unívoco de aprendiz subordinado à voz e comando do professor para construir a experiência escolar de um ponto de vista distinto. Os aspectos ressaltados mostram a complexidade das interações entre jovens e adultos na escola, na medida em que outras demandas juvenis se acrescem àquelas de aprender, se dar bem na escola e conquistar a aprovação dos mais velhos.

O enquadramento do agir do jovem na escola. Estar na escola significa responder à demanda dos adultos que circunscreve a participação juvenil ao bom desempenho acadêmico e, quando muito, à “ajuda” que os estudantes podem dar nas atividades extraclasse, como quermesses, comemorações escolares, passeios etc. Essa seria uma participação convencional

e conservadora esperada pelos professores e pela direção fiel aos objetivos a que se propõem as escolas de transmitir os conteúdos relevantes estipulados pela legislação. Desta forma, a demanda escolar modela as condutas estudantis no sentido de obter a aquiescência dos jovens em prol de um projeto que se lhes impõe. Nem sempre, ou melhor, quase nunca, há concordância entre alunos e professores, sendo que o controle disciplinar das mentes e dos corpos se torna um fator preponderante para obter a adesão dos alunos. Aliado ao efeito coercitivo da disciplina, os discursos da capacitação, da obtenção de ganhos futuros e do cultivo de si também se juntam como elementos persuasivos da legitimação do projeto escolar.

Uma das perguntas do questionário perguntava ao estudantes qual, na sua visão, consistia a “situação mais difícil para o aluno na escola”. Dentre as respostas elencadas estavam: ser reprovado, levar bronca injusta, ser pego colando na prova, desrespeito do professor, briga com amigos, traição dos amigos, ter aulas ruins, frequentar uma escola suja e ser zoadado pelos pares. Todas as opções de respostas tinham a ver com situações relatadas pelos próprios alunos em uma etapa anterior da pesquisa como sendo momentos difíceis que geravam indignação, medo e, ou, revolta. Parte das opções retratavam situações difíceis entre pares, outra parte entre alunos e seus professores, e outra, aspectos da institucionalidade escolar, como regras, ou infraestrutura.

A Tabela 1 mostra a distribuição das percentagens nas diferentes opções de respostas segundo o tipo de escola.

Os resultados mostram que para os estudantes de qualquer tipo de escola a reprovação escolar consiste, de longe, a situação mais penosa na escola ($p < 0,0001$, da opção reprovação em relação a todas as outras opções). Para os alunos, ser reprovado significa não corresponder às expectativas escolares e falhar. De

Tabela 1

Distribuição Percentual das Respostas para a ‘Situação Mais Difícil na Escola’ por Tipo de Escola.

	Municipal	Estadual	Particular	Federal	Geral
Reprovação	42,1%	42,1%	57,7%	58,1%	47,6%
Bronca injusta	14,3%	7,2%	9,7%	2,9%	10,9%
Ser pego colando	3,3%	1,4%	2,0%	1,0%	2,4%
Brigar com amigo	4,4%	0,5%	2,0%	1,0%	2,8%
Desrespeito do professor	10,1%	22,2%	13,1%	10,5%	13,0%
Traição do amigo	2,9%	2,3%	2,3%	0,0%	2,4%
Escola suja	2,9%	3,6%	1,1%	2,7%	2,6%
Aula ruim	6,2%	15,4%	3,4%	20,0%	8,1%
Ser zoadado	12,7%	3,6%	8,3%	3,8%	9,2%
Mais de uma resposta	0,0%	0,9%	0,3%	0,0%	0,3%
Resposta em branco	1,1%	0,8%	0,1%	0,0%	0,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

modo mais significativo para os alunos das escolas particulares e federais ($p = 0,004$), onde o ensino é melhor que nas estaduais e municipais, ser reprovado significa não poder repetir de ano na mesma escola e o prejuízo financeiro para os pais. Nas discussões em grupos focais, procuramos entender o imaginário que cerca a reprovação escolar. Essa foi relacionada a várias consequências difíceis para os alunos: o atraso em se formar e sair da escola, a vergonha frente aos colegas e a perda do convívio estreito com eles, o currículo “manchado” com a reprovação e uma possível

consequência negativa sobre as chances de emprego futuro, a bronca dos pais, e ainda, a extensão inútil da vida escolar por mais um ano. A reprovação é vista como “um fantasma”, “um bicho de sete cabeças” que assombra os estudantes e os deixa em vigilância a respeito do que pode acontecer de ruim na escola. Nas discussões dos grupos a reprovação foi vista como um fracasso pessoal, uma falta de responsabilidade do aluno, um “vacilo”, como eles próprios colocam. Foram poucas às vezes em que alguma voz, em geral discordante, se aventurava

em sugerir que as aulas ruins ou a falta de professores tinha a ver com a reprovação.

Portanto, tida como a experiência difícil, a reprovação tem, certamente, efeitos subjetivantes enquadrando a conduta e as disposições juvenis na lógica da subordinação. Ela racionaliza e individualiza o processo de transmissão no sentido de determinar o empenho pessoal de cada aluno como causa, primeira e última, do resultado que ele irá obter. Como os próprios alunos relatam, “são os próprios alunos que se reprovam”. Além disso, a reprovação dá concretude sancionatória à normatividade escolar moralizando as condutas juvenis como boas, más, adaptadas ou não.

Assim, a participação dos estudantes na escola parece estar referida a este enquadramento normativo mais amplo sobre o qual não há o que se contestar, uma vez que parece legítimo que ao não assumir a responsabilidade pelo que devem, estes alunos sejam punidos. A reprovação expõe, assim, a *lógica* do sistema na sua inexorabilidade. Além disso, individualiza o sofrimento do aluno que deve sozinho arcar com as consequências do seus (mal) feitos. Eventualmente, reforça a internalização de valores como a competição e o sucesso pessoal como elementos importantes para se dar bem na escola.

No entanto, na Tabela 1 também observamos sinais de que o sofrimento do aluno tem outras origens, a notar, o desrespeito do professor e as broncas injustas. Essas duas opções de respostas, cujo percentual é significativamente diferente em relação aos demais ($p < 0,0001$ para todas as outras opções), sinalizam que a relação com os mestres é passível de conter injustiças e ofensas descabidas. Isso é fonte de sofrimento para os alunos que, frequentemente, se queixaram ao longo das discussões nos grupos focais, que “contra o professor nada se pode fazer”. Só que, mesmo sem poder reagir de forma paritária, o jovem se posiciona criticamente, tendo claro para si como um aluno deve ser tratado pelo professor. Nas discussões eles observaram que

não é o fato de levar bronca que os indigna, mas como a bronca é dada, por exemplo, de forma autoritária sem que eles possam se defender, ser ouvidos ou falar.

Portanto, vemos que em alguns momentos a subordinação aos mais velhos só conta com a aquiescência aparente e fingida, e não exatamente com a adesão do aluno a uma autoridade incontestada. A situação de se ver impossibilitado de contestar e se defender gera, por outro lado, raiva e revolta, como pudemos observar nos grupos de discussão, o que gera um saldo de ressentimento e humilhação nos alunos podendo levar a comportamentos destrutivos e explosivos (Palshikar, 2008).

A construção de um ponto de vista do estudante. Uma outra pergunta do questionário pedia para os estudantes se posicionarem frente à situação de falta sistemática de uma professora para alguma disciplina. Essa situação é, infelizmente, bastante frequente nas escolas públicas do nosso estado. Por meio dessa pergunta objetivamos avaliar as reações dos estudantes quando do que consideramos o rompimento do pacto educacional. Espera-se, de um lado, que os estudantes estudem e cumpram seus deveres como estudantes, e de outro, que a escola funcione, os professores deem suas aulas e transmitam o conteúdo que os alunos devem aprender. A situação de falta sistemática de um(a) professor(a) sinaliza que a base normativa que regula e legitima a reciprocidade de relações entre alunos e professores se fragiliza frente ao não cumprimento dos deveres de uma das partes. Por essa pergunta, também procuramos avaliar como uma situação de injustiça pode resultar em movimentos coletivos em torno de uma questão comum: não ter as aulas de que todos precisam. Sobretudo, a indignação frente a essa situação teria uma conotação de ser legítima porque está apoiada na demanda de reasssegurar o pacto educacional entre as gerações.

As opções de resposta do questionário mapearam as reações possíveis que surgiram na etapa anterior da pesquisa, ao longo das entrevistas.

Tabela 2

Distribuição Percentual das Respostas para ‘Reação à Falta de Professor’ por Tipo de Escola.

	Municipal	Estadual	Particular	Federal	Geral
Solução da direção	22,3%	22,2%	13,4%	24,8%	20,1%
Procurar o grêmio	10,4%	8,1%	6,9%	14,3%	9,4%
Distância do problema	20,0%	12,2%	8,9%	8,6%	14,7%
Reclamação com a direção	22,1%	24,4%	31,1%	28,5%	25,5%
Abaixo assinado	25,0%	33,0%	39,4%	23,8%	30,2%
Mais de uma resposta	0,2%	0,0%	0,3%	0,0%	0,1%
Resposta em branco	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100% (615)	100% (221)	100% (350)	100% (105)	100% (1.291)

A Tabela 2 nos mostra que os alunos reagem de modo significativamente diferente nesta situação, sendo que a forma preferencial de reagir é “fazer um abaixo-assinado para reclamar” ($p < 0,0001$ e $p < 0,03$). Em segundo lugar, a reação por meio da “demandas diretas à direção” também se mostrou significativa em relação às demais ($p = 0,0004$ e $p < 0,0001$). Interessante notar que o recurso à instância ‘grêmio estudantil’ não provou ser uma maneira relevante, frente às outras, de reagir frente às injustiças. Parece que os grêmios estudantis não estão sendo vistos como porta-vozes das reivindicações estudantis nas escolas, públicas

ou particulares. A opção de resposta “distância do problema” pode ser vista como mostrando o nível de envolvimento que os alunos *não* desejam ter com um problema que os afeta. Essa não parece ser uma posição endossada pela maioria, embora para os estudantes das escolas públicas municipais seja uma possibilidade relevante, ainda que o abaixo-assinado venha em primeiro lugar.

Estes resultados parecem indicar que nas situações de ruptura do pacto educacional os jovens se veem como uma força – aglutinada em torno de uma petição coletiva, o abaixo-

assinado – insurgente e reivindicativa. Mesmo que esta postura divida as opiniões entre os estudantes, ela é, em geral, a que mais sobressai para as escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares. Por outro lado, as opções que reforçam a posição de subordinação e apelam à autoridade da direção para resolver os problemas que os afetam também foram escolhidas. Sem dúvida, há ambivalências e hesitações quanto à formação de um ‘nós estudantil’ que posicione os jovens fora do enquadramento da subordinação. No entanto, podemos afirmar que uma fala *do ponto de vista do aluno*, e construída a partir de seu lugar, se esboça mesmo que incipiente.

Uma outra maneira de se acercar da construção do lugar de enunciação do estudante diferente daquele originário das

posições institucionalizadas de poder na escola – a direção e os professores, foi trazido por outra pergunta do questionário. Nela procuramos avaliar como a *opinião do estudante* pode ser um dispositivo importante para ele construir uma interpretação singular da sua experiência escolar alinhada com seu modo distinto de viver e estar na escola. Conforme entendemos com Rancière, “a opinião não é o espaço homogêneo do pensamento menor mas o da disputa sobre o que é pensável sobre uma circunstância e sobre as consequências que esse pensamento engendra.”(2009, p. 9).

A Tabela 3 nos mostra a distribuição das respostas dos jovens à pergunta sobre os modos de dar sua opinião na escola. As opções de resposta mostram possibilidades mais afeitas à

Tabela 3

Distribuição Percentual das Respostas para ‘Formas de Dar Opinião na Escola’ por Tipo de Escola.

	Municipal	Estadual	Particular	Federal	Geral
Jornal dos alunos	23,4%	19,0%	14,6%	20,0%	20,0%
Conversa direta com autoridades	34,3%	38,9%	48,6%	44,8%	39,8%
Mural de opiniões	29,8%	20,4%	16,3%	13,3%	23,2%
Mediação dos pais	4,4%	1,4%	7,1%	3,8%	4,6%
Não fazer nada	7,8%	19,9%	12,9%	18,1%	12,1%
Mais de uma resposta	0,2%	0,0%	0,5%	0,0%	0,2%
Resposta em branco	0,1%	0,4%	0,0%	0,0%	0,1%
Total	100% (615)	100% (221)	100% (350)	100% (105)	100% (1.291)

construção de um ponto de vista estudantil, como o “jornal dos alunos” e o “mural de opiniões” e outras alinhadas à lógica da subordinação, como “conversa com as autoridades escolares” e “buscar a mediação dos pais”. Do mesmo modo que a pergunta anterior, verificamos uma ambivalência grande que se expressa na divisão entre uma proporção grande de jovens que busca dar sua opinião na escola a partir do referencial adulto, e outra equivalente, que busca construir o ponto de vista dos estudantes a partir do coletivo de pares.

É importante notar a este propósito que a posição diferenciada do jovem enquanto sujeito que pensa e fala, expressando um ponto de vista singular sobre sua experiência, está ancorada em mecanismos coletivos de expressão: o jornal e o mural de opiniões. Ambos requerem, minimamente, uma organização e gestão coletivas mesmo que se expressem aí opiniões individuais, como no caso do mural, além de propiciarem o investimento psíquico na direção da formação de um ‘nós estudantil’, como no caso do jornal, que se apresenta como algo construído pelos estudantes.

O perfil político-ideológico do jovem e sua atuação na escola. Em algumas perguntas do questionário se buscou delinear o perfil político-ideológico dos estudantes, configurado tanto pelo tipo de escolha de um deputado, como por sua visão a respeito das prioridades dos problemas sociais. Esse perfil foi relacionado com o modo como os estudantes se posicionavam em relação às injustiças na escola, pergunta analisada anteriormente.

Em primeiro lugar, se tentou verificar a relação entre a visão dos jovens sobre os problemas sociais e o tipo de escolha política que fariam. Utilizou-se para isso um tipo de análise estatística não paramétrica chamada “árvore de classificação” (Breiman, Friedman, Stone, & Olshen, 1984; Everitt & Hothorn,

2006) que verifica, através de um processo de particionamento recursivo das co-variáveis, como se relacionam as classes de resposta das variáveis dependente e independente. Assim, no nosso caso, consideramos que a visão sobre a prioridade dos problemas sociais consistiu na variável independente, e a escolha do deputado, a variável dependente. No questionário, a pergunta sobre os problemas sociais tinha oito opções de resposta o que tornaria a análise estatística escolhida inviável. No entanto, as opções de resposta ofereciam a possibilidade de um certo agrupamento temático dos problemas sociais em categorias. Optou-se, então, por trabalhar com as opções de respostas agrupadas em três categorias: problemas da juventude (incluindo as opções sobre drogas, desemprego, pouco acesso à educação, criminalização dos jovens), problemas relativos à corrupção e o problema do desmatamento da Amazônia. A variável dependente consistiu na escolha política de um deputado, o que na pergunta do questionário foi trazida por meio de três discursos diferentes: um que defendia leis para a educação, outro que arrolava melhorias feitas no bairro e outro que defendia a gestão pública com honestidade.

A Figura 1 nos mostra que, em um primeiro nível de partição, dois grupos distintos de jovens emergem em relação à sua visão sobre os problemas sociais: um que prioriza os problemas da juventude e outro que engloba aqueles que priorizam o problema da corrupção na política e o desmatamento da Amazônia. Esses dois últimos se distinguem, em um segundo nível de partição dos grupos. De forma absolutamente nítida, esses três grupos se diferenciam em relação à sua opção política na escolha de um deputado. Todos os jovens ($n = 589$) que escolheram como prioritários os problemas da juventude fazem a opção política por um deputado que tem uma plataforma ligada à educação. Todos

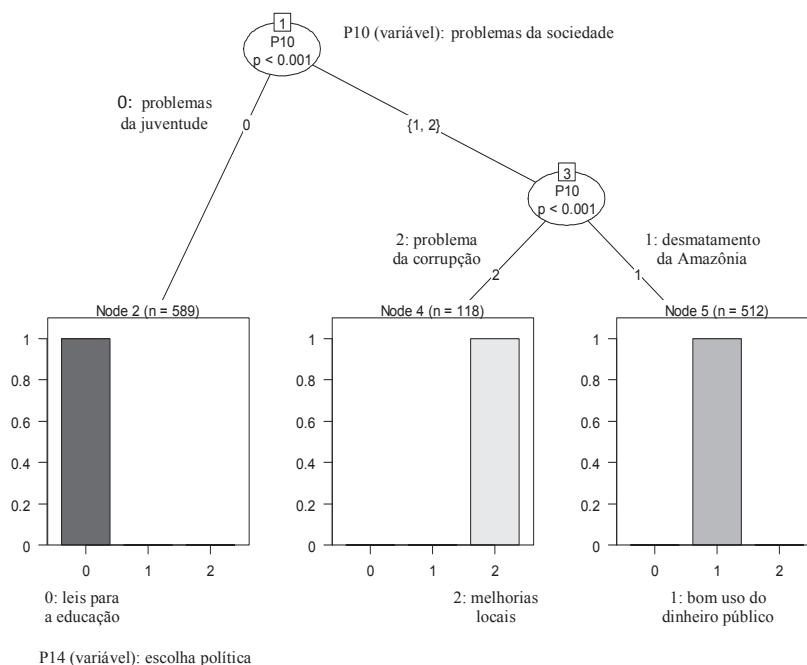


Figura 1
Problemas da sociedade e escolha política.

os jovens ($n = 118$) que escolheram como prioritários o problema da corrupção, optam pelo deputado que defende as melhorias locais. E finalmente, todos aqueles ($n = 512$) que escolheram o desmatamento da Amazônia, tiveram como deputado preferido aquele que defendia o bom uso do dinheiro público.

Ora, a priorização dos problemas da juventude indica uma identificação dos jovens com suas próprias condições e dificuldades de existência – materiais e simbólicas – o que parece coerente com a escolha política do deputado que defende a luta pela educação. Essa constitui a reivindicação legítima da geração mais jovem em relação a mais velha a respeito de seu direito à herança cultural. Por outro lado, o desmatamento da Amazônia pode ser um problema prioritário para o jovem na medida em que ele se desloca de uma identificação com as questões mais próximas da sua vida para assumir uma adesão a causas mais remotas que talvez não lhe exijam também uma ação. No caso desses jovens, também a escolha do deputado recai sobre aquele que vai lutar contra os desvios do dinheiro público, o que nos parece também um discurso de apelo midiático ao qual muitos políticos recorrem que não parece muito propositivo em termos das causas e ações para a transformação social. E por fim, a preocupação dos jovens com a corrupção como problema prioritário se relaciona com sua escolha política de um deputado que faz sua plataforma em termos de melhorias locais. O discurso moralizante contra a corrupção parece bastante sedutor, assim como aquele do deputado que diz que melhorou as ruas de seu bairro. Em ambos, a política desaparece porque passa a ser ou a “moral dos homens” (Wolff, 2007) pela qual eles são julgados, ou a forma de satisfazer interesses locais em detrimento de uma visão republicana sobre o destino comum.

Esses resultados parecem convergir com uma outra análise realizada em que se buscou relacionar a reação contra a injustiças

na escola (a falta sistemática de um professor) e os problemas sociais considerados prioritários. O mesmo tipo de análise – a árvore de classificação – foi utilizada. As opções de resposta na variável considerada independente – as reações contra a injustiça – também foram agrupadas em três níveis: mobilização dos alunos (incluindo as opções, discutir com o grêmio a injustiça e organizar um abaixo-assinado); o recurso à direção (incluindo, esperar a direção resolver e reclamar com a direção); não fazer nada.

A Figura 2 mostra que todos os jovens ($n = 700$) que reagiriam contra a falta do professor pela mobilização dos alunos, julgam como prioritários os problemas enfrentados pelos jovens (drogas, criminalização, desemprego, falta de acesso à educação). Os jovens que escolhem a mobilização dos alunos são os que mais diferem dos outros dois, quais sejam, os que escolhem não fazer nada perante tal injustiça e os que preferem se dirigir à direção ou esperar que ela resolva a questão da falta do professor. Todos os jovens ($n = 205$) que dizem que não fariam nada, veem como problema social mais preocupante o da corrupção. E todos os jovens ($n = 314$) que usariam o recurso à direção para a falta do professor, veem como problema mais grave o desmatamento da Amazônia.

Parece se confirmar que a identificação dos jovens com os problemas que os afligem diretamente, encaminhando talvez uma “visão coletiva de si mesmos”, está relacionada à construção de um ponto de vista coletivo dos estudantes na escola sobre as dificuldades que eles sofrem. Por outro lado, o grupo dos que preferem se omitir frente à injustiça, não fazendo nada, considera como o problema mais grave a corrupção. Interessante notar como o problema da corrupção se conjuga com uma contemplação da política vista como uma atividade do outro, o político; por isso mesmo, os que acham que esse é o problema

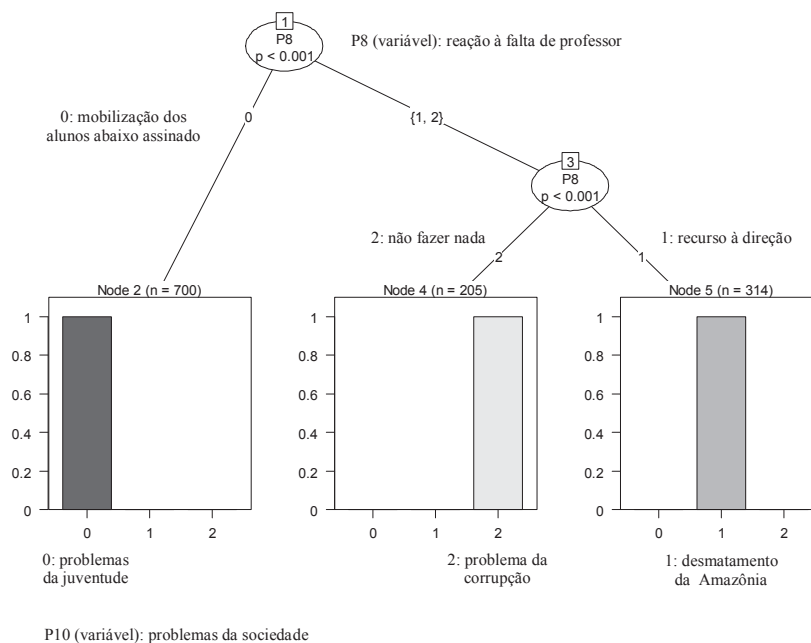


Figura 2

Reações à falta do professor e problemas da sociedade.

social mais grave não querem se comprometer com as injustiças da vida cotidiana. Os jovens que escolhem o desmatamento da Amazônia como problema mais grave se preocupam com uma questão relevante, mas que está distante do seu dia a dia, cuja dimensão é, frequentemente, fabricada segundo o repórter de plantão. O que se quer assinalar é que existe um distanciamento real do jovem em relação a essa questão. Esses jovens preferem reagir frente a falta do professor recorrendo à direção: ainda que manifestem sua insatisfação e reajam, não ousam arriscar e/ou subverter sua posição de estudantes, reiterando a ordenação cristalizada de lugares sociais na escola.

Considerações finais

Procuramos neste trabalho por em evidência a potencialidade política do espaço escolar que se manifesta na construção, ainda que tentativa e ambivalente, de um ponto de vista dos estudantes sobre sua experiência na escola. Vemos que a lógica da subordinação enquadra prevalentemente seu agir na medida em que a sanção da reprovação, de um lado, e os discursos individualizantes da capacitação e do sucesso futuro, modelam os processos de subjetivação do jovem na escola.

No entanto, para além do remanso que se pretende harmonioso nas relações entre jovens e adultos na escola, a construção de um ponto de vista dos estudantes explicita uma separação e uma afirmação de si que levam a embates e conflitos. Vemos, nesta pesquisa, que os movimentos insurgentes, mesmo que modelados pelo medo da retaliação, enunciam um lugar distinto de interpretação da situação escolar daquele fornecido pela posição de subordinação como aluno. Esse lugar ancora-se sobre uma visão coletiva do jovem sobre si, mas, o que parece mais importante, ele é capaz de articular de modo significativo

seu modo de agir na escola com um perfil político-ideológico claro que traduz opções políticas condizentes com demandas e interesses da geração mais nova.

Referências

- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14, 121-134.
- Arendt, H. (2003). *A condição humana* (10^a ed.). Rio de Janeiro: Forense.
- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002) *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londres: Sage.
- Breiman, L., Friedman, J. H., Stone, C. J., & Olshen, R. A. (1984) *Classification and Regression Trees*. California: Wadsworth.
- Castro, L. R. (2008). Participação política e juventude: Do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, 30, 253-269.
- Castro, L. R., & Mattos, A. (2009). O que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. *Análise Social*, 44, 193, 787-817.
- Cellier, H. (2001). Citoyenneté, école et projets fédérateurs: nouvelle coherence sociale? Quelle citoyenneté à l'école? In A. Vulbeau (Org.), *La jeunesse comme ressource* (pp.187-198). Paris: Éres.
- Dayrell, J. (2001). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Everitt, B. S., & Hothorn, T. (2006). *A handbook of statistical analyses using R*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press.
- Forbrig, J. (Org.) (2005). *Revisiting youth political participation: challenges for research and democratic practice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1979). *The discovery of grounded theory*. Nova Iorque: Aldine.

- Lei estadual 1949/1992 do Rio de Janeiro (1992, 08 de janeiro) Assegura a livre organização dos estudantes na forma que menciona. Recuperado de <http://www.mortalcombate.net/Leiestadual1949.htm>
- Lei federal 7.398/1985 (1985, 04 de novembro) Dispoe sobre a organizacao de entidades representativas dos estudantes de 1 e 2 graus e da outras providencias. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Mayorga, C., Castro, L. R., & Prado, M.A.M. (2012). *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra-cap/Faperj.
- Muller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141.
- Norris, P. (2001). *Democratic Phoenix: political activism worldwide*. Cambridge: Cambridge University.
- Novaes, R. (2002). Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In H. Abramo, M. Freitas & M. Sposito. (Orgs.), *Juventude em debate* (pp. 46-69). São Paulo: Editora Cortez.
- Pais, J. M. (2005) 'As múltiplas "caras" da cidadania'. In L. R. Castro & J. Correa (Orgs.), *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 107-133). Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Palshikar, S. (2008). Understanding humiliation. In G. Guru (Org.), *Humiliation: claims and contexts* (pp.79-92). Delhi: Oxford.
- Pleyers, G. (2010) *Alter-globalization: becoming actors in the global age*. Cambrige: Polity Press.
- Rancière, J. (1995). Politics, identification and subjectivization. In J. Rajchman (Org.), *The identity in question* (pp. 63-72). Nova Iorque: Routledge
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34.
- Rancière, J. (2009). *Moments politiques*. Paris: La Fabrique.
- Riley, S., Morey, Y., & Griffin, C. (2010) 'The 'pleasure citizen': analyzing parting as a form of social and political participation', *Young*, 18(1), 33-54.
- Wolff, F. (2007). Esquecimento da política ou desejo de outras políticas? In A. Novaes (Org.), *O esquecimento da política* (pp. 107-126). Rio de Janeiro: Agir.

Nota

1. Agradecemos o financiamento do CNPq e FAPERJ.

Lúcia Rabello de Castro, Ph.D em Psicologia pela Universidade de Londres, com pós-doutorado no Centro de Estudos de Sociedades em Desenvolvimento em Delhi (Índia), é professora Titular do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista Produtividade do CNPq. Endereço para correspondência: NIPIAC Instituto de Psicologia, Pavilhão Nilton Campos, Av. Pasteur, 250, Rio de Janeiro, RJ – Brasil, CEP: 22290-902 Caixa Postal 56056 – CEP: 22290-970. Telefone/Fax: +55 (21) 2295-3208. E-mail: lrcaastro@infolink.com.br

Emília Matos do Nascimento, Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora Colaboradora do Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Hemo-Rio. E-mail: emiliamatoss@yahoo.com