

# Retrato da juventude

# Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional

MARILIA PONTES SPOSITO,<sup>I</sup>

ELMIR DE ALMEIDA<sup>II</sup>

e FELIPE DE SOUZA TARÁBOLA<sup>III</sup>

## Introdução

DESDE A SEGUNDA metade do século XX, a participação dos jovens-estudantes na esfera pública e no interior da vida escolar, em diversas realidades nacionais, vem sendo tematizada por diferentes domínios das Ciências Humanas, conforme atestam as análises produzidas, por exemplo, sobre a Reforma Universitária de estudantes da Universidade de Córdoba, em 1928, as insurreições estudantis dos finais de 1960 ocorridas na França, na Espanha, no México e no Brasil, assim como pelos diretos civis nos Estados Unidos, entre outras (Huguet, 2008; Romo, 2020).

Ainda que a participação estudantil e os sentidos de sua presença no espaço público de diferentes espacialidades cidadinas de países variados venham se orientando por vetores políticos e culturais influenciados pelas singularidades dos contextos históricos, socioeconômicos e culturais em que ocorrem, o conhecimento produzido sobre aquelas experiências apresenta uma convergência ao compreender os jovens estudantes como atores sociais que disputavam novos sentidos à historicidade de suas sociedades.

No Brasil, a pesquisa sociológica sobre a participação estudantil na esfera pública e no interior das instituições educacionais inaugura os estudos no campo da juventude, tendo como foco as ações coletivas dos estudantes universitários (Foracchi, 1965). As experiências e os sentidos da participação de estudantes do ensino secundário ou médio na esfera público-política de participação também foram objeto de análises em contextos diversos nos últimos 50 anos.

Em décadas recentes, a investigação sobre as práticas participativas de estudantes do Ensino Médio em nosso país manteve certa regularidade e foi impulsionada em virtude da expansão das matrículas nessa etapa da escolarização, com desdobramentos na diferenciação social e étnico-racial da população estudantil, na medida em que a instituição escolar passou a acolher em proporções relevantes jovens oriundos dos setores populares (Sposito; Galvão, 2004; Sposito; Souza, 2014; Sposito et al., 2018).

Assim, nas análises voltadas ao escrutínio da participação de estudantes no Ensino Médio brasileiro no interior das instituições escolares, constatam-se algumas convergências, como o peso da herança das lutas sociais e das formas organizativas estudantis e dispositivos legais visando à participação, sobretudo depois da Constituição de 1988. Os estudos percorrem os desafios que as jovens gerações de estudantes enfrentam para se organizar, participar e fazer valer suas posições em dispositivos e coletivos institucionais de gestão e deliberação presentes nos estabelecimentos de ensino. Se, por um lado, destacam a ocorrência de uma crise de participação dos estudantes na dinâmica social da escola, sublinham, por outro, a emergência de outras e novas práticas participativas dos alunos, buscando combinar e conciliar os tempos da cultura escolar e os tempos da vivência da juventude, marcada pela multiplicidade de pertencimento a variados círculos sociais de socialização, produção de sociabilidades e processos de subjetivação (Carrano, 2002; Ghanem, 2004; Sposito; Brenner; Moraes, 2009; Leão; Santos, 2018; Martins; Dayrell, 2013).

Este artigo integra o conjunto de análises sobre a participação de jovens estudantes do Ensino Médio na vida escolar a partir de uma perspectiva transnacional, contribuindo com algumas hipóteses que poderão propiciar novas investigações. Para tanto, discorre-se analiticamente sobre os resultados atingidos por estudo colaborativo acerca da participação cidadã de estudantes de escolas de Ensino Médio de diferentes contextos metropolitanos de centros urbanos ibero-americanos.

Além disso, dialoga-se com o conhecimento produzido pela literatura internacional pertinente à temática, com ênfase naquela que observa a necessidade de se investigar os significados variados que as contemporâneas gerações de jovens atribuem à participação. Tal perspectiva considera que a participação desse grupo se orienta menos pelos sentidos canônicos estabelecidos na esfera do conhecimento acadêmico, os valorizados pelas gerações adultas ou ainda pelos sentidos tradicionais da participação que estruturam, e põem em movimento o sistema político institucional que os encerram aos exercícios de influência dos atores políticos ou aos momentos de tomada de decisão no âmbito dos processos políticos, seja em contextos de democracia representativa ou de democracia participativa e deliberativa (Quintelier, 2007; Pleyers; Karbach, 2014; Pontes; Henn; Griffiths, 2020).

Nas sociedades contemporâneas, os jovens têm sido objeto de análises que buscam romper com visões que naturalizam esse momento do percurso de vida e desconsideram a produção histórica dessa categoria. Alguns estudos buscam associar os jovens à mudança, mas, para Bolis (2015), tal vinculação traz uma disjuntiva que concebe a juventude como grupo que ora promove, ora sofre as consequências da mudança social. Para a autora, o estudo das mudanças sociais por intermédio dos jovens pode ser feito desde que a relação supere a disjuntiva causa-efeito, uma vez que aspectos da mudança como elementos da permanência coexistem e fecundam as práticas juvenis emergentes (Bolis, 2015; Carrano, 2012).

Fértil caminho para a análise, em especial no mundo escolar, se apoia na adoção do caráter relacional da categoria juventude (Bolis, 2015; Pappámikail, 2010), pois cada momento do percurso de vida ocorre na interação com outros grupos etários, exprimindo diferenciais de autoridade e poder em contextos históricos diversos.

Por essas razões, ao adentrar o mundo escolar no intuito de compreender significados e práticas de participação que emergem dos alunos, dois aspectos demandam consideração: a convivência entre gerações diversas que implicam relações diferenciais de poder; e a busca de autonomia por parte dos jovens diante da experiência familiar, da ampliação do universo de circulação de conhecimentos e sociabilidades derivada da vida escolar.

François de Singly (2000) aponta diferentes dimensões encerradas nas noções relativas à autonomia e à independência, consagradas nos estudos sobre juventude. Para o autor, certa imprecisão ocorre quando se atribuem significados semelhantes aos termos, uma vez que considera existir, nas sociedades contemporâneas, uma grande dissociação entre a ideia de autonomia e de independência. A busca pela autonomia significa a possibilidade de realizar escolhas e orientar a ação a partir do escrutínio dos indivíduos, enquanto a independência, por sua vez, incide sobre a possibilidade de obter recursos próprios que eliminem a dependência em relação ao outro. Essa dissociação contemporânea ilumina as práticas e experiências dos e das adolescentes, voltadas sobretudo para a busca da autonomia, sem necessariamente conquistar a independência.

### **O estudo colaborativo desenvolvido com estudantes secundaristas ibero-americanos**

Os dados sobre a participação de estudantes do Ensino Médio apresentados neste texto são resultados colhidos por pesquisa qualitativa, de natureza colaborativa realizada nos anos 2017 e 2018.<sup>1</sup> A investigação assumiu como objetivo central analisar sentidos e práticas de participação de jovens-estudantes do Ensino Médio em espaços de educação formal e nos diferentes territórios de sociabilidade que eles transitam.

O estudo, desenvolvido por grupo de pesquisadores vinculados a instituições universitárias situadas na Espanha (Madri e Barcelona), México (Capital e Oaxaca), Argentina (Buenos Aires) e Brasil (São Paulo), partiu da premissa básica de que as cidades contemporâneas não são redutíveis à gama de serviços públicos e de recursos tecnológicos que elas logram oferecer e que a conquista de novos patamares de cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos implica situar no centro da arquitetura da cidade a experiência dos cidadãos, em especial dos sujeitos que vivenciam a fase da juventude.

Em meio às especificidades que caracterizam o sistema de educação básica<sup>2</sup> dos países em que a investigação foi realizada, as diferentes equipes de pesquisadores estabeleceram diálogos com jovens estudantes do Ensino Médio, alunos de estabelecimentos de ensino públicos, privados e *concertados*. No estado de

São Paulo, optou-se por dialogar com alunos de instituições públicas estaduais de ensino situadas em Santo André, Ribeirão Preto, Sorocaba e São Paulo-Capital, criadas em diferentes conjunturas históricas da expansão da escola pública no contexto paulista.

A fim de se obter um alinhamento nos trabalhos de campo, as equipes de pesquisadores assumiram um protocolo em torno dos procedimentos metodológicos, que previu a realização de grupos de discussão com 10 a 12 alunos que se dispusessem a participar de forma voluntária, com representação equitativa por sexo, de diferentes anos do Ensino Médio de escolas públicas, privadas ou concertadas<sup>3</sup> (laicas e confessionais).

De forma a promover o diálogo, o debate e a reflexão sobre as experiências participativas dos alunos, cada grupo contou com a presença de orientador/mediador das discussões. A partir de um guia comum de temas, estimulou-se os estudantes a dialogarem e refletirem sobre: i) *a participação nas instituições educativas*; ii) *as práticas participativas configuradas no entorno social*; iii) *as redes sociais e os canais tecnológicos*; iv) *a participação na transição da infância para a entrada na juventude*; v) *as representações que formulavam sobre problemas sociais atuais*.

Estabeleceram-se interações e diálogos com 274 estudantes, homens e mulheres, com idades entre 15 e 19 anos, de famílias de camadas sociais diversificadas,<sup>4</sup> de diferentes anos do Ensino Médio, de quinze (15) escolas públicas, três (3) privadas (laicas e confessional) e quatro (4) concertadas, situadas em sua maioria em zonas urbanas das cidades de Madri, Barcelona, Cidade do México, Oaxaca, Buenos Aires, São Paulo-capital, Santo André, Sorocaba e Ribeirão Preto, conforme disposto no quadro a seguir.

Do conjunto dos resultados alcançados pelo estudo, e a partir das transições dos diálogos dos grupos de discussão e dos Informes das equipes de pesquisadores, optamos por privilegiar neste artigo a análise das contribuições dos jovens estudantes relativas ao tema *da participação nas instituições educativas*.

A heterogeneidade no interior de cada localidade investigada evidenciou-se pelas características sociais, econômicas e políticas de cada cidade e das instituições escolares que contribuíram com o estudo. Mas essa diversidade, mais do que um entrave, constituiu-se em elemento fecundo à realização das análises e das hipóteses que apresentaremos nos próximos itens.

### **A escola na interseção das relações entre as gerações**

Como propunha a célebre tese do sociólogo francês Émile Durkheim (1975) em *Educação e Sociologia*, a escola, como instituição social, teria por função transmitir conhecimentos e valores já constituídos socialmente. Seu objetivo seria a formação do laço social ao retirar os indivíduos das influências particularizadas dos valores familiares, rumo à construção de uma sociedade comum, por meio do exercício da autoridade docente, oriunda de uma moral superior.

Quadro 1 – Grupos de discussão por país, cidades e participantes

<b>País/Cidade</b>	<b>Escolas, Dependência Administrativa, localização na cidade</b>	<b>Número de participantes dos grupos de discussão</b>	<b>Subtotais</b>
<b>Espanha</b> Madrid	1. Instituto público/zona urbana 2. Instituto público/zona rural 3. Colégio privado/ zona urbana 4. Colégio privado concertado/zona urbana	09 13 08 13	43
Barcelona	1. Instituto Público/zona urbana 2. Instituto público/zona urbana 3. Instituto público/zona urbana 4. Escola privada concertada/zona urbana 5. Centro Educacional privado concertado/zona urbana 6. Escola privada concertada/zona urbana	15 15 17 16 17 16	96
<b>México</b> Cidade do México	1. Escola pública preparatória/zona urbana 2. Colégio de Humanidades/ UNAM/zona urbana	10 10	30
Oaxaca	3. Bacharelado da Un. Aut. Benito Juárez/zona urbana	10	
<b>Argentina</b> Buenos Aires	1. Escola pública/zona urbana 2. Escola pública/zona urbana 3. Escola privada laica/zona urbana 4. Escola privada confessional/zona urbana	10 10 14 13	47
<b>Brasil</b> São Paulo (capital)	1. Escola pública estadual/zona urbana 2. Escola pública de Aplicação/USP/zona urbana	10 14	58
Santo André	3. Escola pública estadual/zona urbana	06	
Sorocaba	4. Escola pública estadual/zona urbana	11	
Ribeirão Preto	5. Escola pública estadual/zona urbana	17	
<b>9 Cidades</b>	<b>22 Instituições educacionais</b>		<b>274 alunos</b>

Fonte: “Projeto Cidadel I”: Relatórios parciais das equipes de pesquisadores, 2019.

A Sociologia da Educação se debruçou tanto sobre essa ação socializadora da escola quanto sobre outros papéis desempenhados por essa instituição nas sociedades modernas, como a dimensão da reprodução, das desigualdades em torno da disputa por diplomas, carreiras e posições sociais, o currículo, a questão

da oferta e aquisição de saberes, do exercício da profissão docente, da experiência e construção de sentidos dos estudantes no cotidiano escolar, da integração ou refutação do trabalho escolar, a indisciplina e formas de violências nas relações entre os atores presentes nas escolas, entre outros temas (Duru-Bellat; Van-Zanten, 2007).

Entre essas questões e os variados temas e abordagens teóricas, a imagem da escola como a promotora e mediadora por excelência das relações entre as gerações adultas e os indivíduos mais novos de uma coletividade permanece destacada, como debatido pela filósofa Hannah Arendt (2006, p.91): “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”.

Transformações sociais iniciadas no século XX provocaram mudanças da ação socializadora e das relações de autoridade no interior da vida escolar. A autoridade docente deixar de estar ancorada na sua posição na instituição e de ser imediatamente reconhecida como tal pelos alunos. Configura-se um novo modelo, a autoridade relacional (Martuccelli, 2002; 2009) como resultado de uma construção individual do sujeito a partir das próprias experiências (Dubet; Martuccelli, 2002). Os professores devem, a partir de então, buscar em suas características pessoais específicas aquilo que não lhes é mais assegurado pela instituição escolar: a legitimidade da autoridade.

Esta é uma questão muito bem tratada pelo sociólogo alemão Max Weber (1994). De acordo com ele, enquanto *poder* é a capacidade de alguém impor sua vontade a outro(s), a *dominação* (ou autoridade) provém da aceitação das ordens por esses outros (por via da tradição, do carisma ou da legalidade burocrática), que, com tal obediência, legitimariam não apenas as ordens, mas também o poder de alguém, constituindo, assim, uma dominação ou *autoridade legítima*. Portanto, só haveria autoridade na relação e no reconhecimento da legitimidade do uso do poder pelo outro.

Contudo, sem essa legitimidade, a força da personalidade, carisma, competência, capacidades de comunicação, humor, sexo, idade ou disciplina escolar lecionada são exemplos de recursos empreendidos pelos professores como possibilidade de exercício de uma autoridade reconhecida, mas que demanda permanente negociação (Dubet, 1997; Martuccelli, 2016).

Os professores devem, portanto, construir sua legitimidade durante toda a sua atuação profissional, para exercerem o papel de mediadores autorizados entre conhecimento e sujeitos aprendentes, na e pela relação estabelecida com os alunos. Trata-se, pois, do estabelecimento de um vínculo com a temporalidade humana, que se dá por meio das relações intergeracionais entre quem é *novo no mundo* e aqueles a quem se atribui o trabalho de familiarização com o universal cultural anterior que os transcende e nos quais devem ser iniciados (Carvalho,

2013, p.62). Ao contrário, caso essa *autoridade relacional* não se efetive, corre-se o risco de se cair no puro e simples exercício de poder (portanto, ilegítimo, na acepção weberiana).

Tal situação se modifica ao se levar em conta o momento no percurso de vida: se para as crianças do Ensino Fundamental a figura professoral é uma autoridade suficiente para a integração escolar, a partir da adolescência, temporalidade que inaugura a juventude, a demanda por reciprocidade aumenta, assim como as estratégias dos alunos para lidar com a pluralidade e diversidade de normas e atores que compõem um intrincado jogo de relações e de poderes (Dubet; Martuccelli, 1996). Trata-se, enfim, de um aspecto da dimensão mais ampla da transformação das relações de poder entre adolescentes e adultos, de uma dimensão do processo de “democratização tendencial das relações sociais entre as gerações” (Martuccelli, 2016, p.164).

Em meio a essas relações intergeracionais e à herança de um mundo comum, os alunos recebem, além de um currículo e de uma cultura escolar, a visão de qual seria o seu papel na instituição escolar, o *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995; Sacristán, 2005). Muito já se discutiu sobre a entrada de novos sujeitos e os questionamentos, conflitos e desencantamentos desses àquilo que a escola lhes oferece (Fanfani, 2000), assim como o não reconhecimento das escolas dos “jovens existentes nos alunos”, com suas características, necessidades, demandas e desejos diversos (Dayrell, 2007). Esses jovens levaram consigo novos desafios à escola (Sposito, 2005), sociabilidades criativas, capazes de inflexionar, tensionar e reconstruir lugares, papéis e expectativas de atuação. Isso se dá, inclusive, no que diz respeito à *ação política*, por meio dos exercícios das formas de participação nas instâncias, órgãos e colegiados previamente existentes e a emergência de novas formas de atuação e atribuição de sentidos aos engajamentos e ações coletivas.

Entretanto, a relação que os indivíduos estabelecem com o patrimônio herdado da tradição não é idêntica. Como já alertava Karl Mannheim (1993, p.216), apesar de as novas gerações também educarem as mais velhas, em uma constante interação e partilha de vivências comuns, as experiências de vida não são necessariamente processadas de forma semelhante por integrantes de gerações diferentes, pois possuem diferentes *estratificações da experiência*.

### **Ceticismo, pragmatismo e distanciamentos diante da institucionalidade escolar**

Os mecanismos diversos que asseguram e regulam a participação institucional constituem-se na cultura material escolar que reúne a tradição a ser transmitida, independentemente das orientações ou práticas concretas dos docentes e gestores ante esses dispositivos.

Tanto no Brasil como na Argentina, a luta pela democracia nas ditaduras militares conquistou a reafirmação e regulamentação da presença dos grêmios livres (*centro de estudantes*, no caso argentino) no interior da escola pública, de modo a assegurar legalmente a iniciativa livre e autônoma dos estudantes.



Outros mecanismos, como os conselhos escolares, também foram estabelecidos, com formatos diversos nos países que participaram da pesquisa, mas todos, de alguma forma, exprimem mudanças significativas na gestão de relações mais democráticas e maior possibilidade de participação nas orientações que configuram o ambiente escolar. Embora na Espanha e no México não haja uma legislação nacional que assegure a existência de centros estudantis, é valorizada a participação de delegados estudantis em conselhos escolares ao lado da equipe gestora e docentes.

Diante da herança cultural recebida os jovens a interpelam como pontas de *iceberg* de processos sociais contemporâneos na acepção de Melucci (1997). Não se trata de um conjunto de percepções “juvenis”, mas da incorporação de modo crítico do clima de desconfiança e ceticismo com os mecanismos consagrados pela democracia representativa que atinge o conjunto dos grupos sociais na sociedade contemporânea.

As formas de representação constituídas por representantes ou delegados em conselhos são algo de uma dupla crítica: de um lado, dirigidas aos pares que são representantes, apontando o distanciamento e a pouca eficácia dessa participação; de outro, as tensões que existem nas relações com os docentes, tutores e gestores, pois esses tendem a impor suas posições para os alunos e seus representantes, como aparecem com clareza nos grupos do México e de Madri. Os estudantes consideram que os interesses adultos têm hegemonia, enquanto os seus próprios são marginalizados, como relatam estudantes madrilênses, catalães e paulistas. Em escolas de Madri, Barcelona e São Paulo constata-se que os jovens estudantes manifestam uma espécie de cansaço e distanciamento cada vez maior dessa participação pautada pelos mais velhos, na medida em que percorrem as séries do Ensino Médio.

A garantia institucional da existência de centros/grêmios estudantis não significa, necessariamente, que esses dispositivos estejam ativos, uma vez que dependem da adesão dos estudantes. Estudantes brasileiros e argentinos também indicam que, embora tenham assegurado o direito de criar suas organizações às vezes apoiados por alguns docentes, percebem que os dispositivos legais não asseguram, na prática, a autonomia e a possibilidade do dissenso, constituindo elementos frágeis diante das relações de poder que se instalam nos estabelecimentos.

O modo particular como estudantes lidam com o desígnio da participação, muitas vezes proposta pelos educadores e gestores, pode ser traduzido no tema da “participação defectiva (desconfiada)” cunhado por Danilo Martuccelli (2006, 2015). Não se trata de uma recusa a qualquer institucionalidade participativa, mas de uma atitude de pouco investimento nos mecanismos institucionais de representação, como conselhos escolares ou de classe e delegados, por exemplo. Muitas vezes, diante da desconfiança e do distanciamento, recorrem a certo pragmatismo nos momentos eleitorais, sem que ocorra a manifestação do desacordo.

A vitalidade dos grêmios também decorre de tradições diferenciadas da cultura escolar dos estabelecimentos, tanto em Buenos Aires como São Paulo. Nessas cidades, escolas consolidadas, com tradições enraizadas nos movimentos estudantis secundaristas, convivem melhor com essa institucionalidade discente. No entanto, as dificuldades também residem no caráter transitório dessas agremiações, uma vez que as temporalidades que organizam a experiência escolar no Ensino Médio são atravessadas pelo seu caráter breve e dinâmico. Os tempos que marcam as rotinas escolares no decorrer das séries passam gradualmente a impor exigências de maior rendimento e *performance* nas avaliações de mérito, tendo em vista a disputa por melhores condições de acesso ao Ensino Superior ou ao mundo do trabalho, o que se acentua no decorrer dos anos, culminando no fim do ciclo. As temporalidades da cultura escolar são vividas de modo diferente pelos seus atores. Para os estudantes, cada momento do Ensino Médio é vivido de modo diverso, marcadamente no último ano, quando deparam de modo mais imediato com os labirínticos caminhos que deverão enfrentar em um futuro breve, evidenciando de modo claro as desigualdades sociais (Sposito, Galvão, 2004; Leccardi, 2005). Nessa encruzilhada pouco espaço resta à grande maioria dos estudantes, às atividades de organização e mobilização, de tal modo que as funções seletivas existentes nos sistemas escolares, voltadas para situações em que o mérito individual é o vetor fundamental a organizar as relações no interior das salas de aula, podem tensionar ou mesmo entrar em contradição com as mesmas orientações que defendem as práticas de desenvolvimento da cidadania cívica dos estudantes (Martuccelli, 2016).

Um aspecto a ser ressaltado diz respeito ao caráter cíclico das entidades de representação dos estudantes, como a intermitência das organizações estudantis de São Paulo e Buenos Aires, recorrentemente mencionada nos grupos de discussão com jovens dessas localidades. Vários fatores podem ser elencados, mas a sucessão das turmas, ou seja, o curto espaço de tempo destinado ao Ensino Médio, faz que muitos organismos oscilem entre atividades e períodos de latência. A ativação dos grêmios pode ocorrer tanto em situações de demandas emergentes que agregam os alunos como podem ser consequência de mobilizações amplas que estimulam a participação.

Em São Paulo, as experiências com os grêmios respondem a esse caráter cíclico, pois aqueles jovens que iniciam o Ensino Médio muitas vezes são desafiados a reconstruir as agremiações que outrora demonstraram muita vitalidade, mas atravessando momentos de descenso ou de interrupção das atividades. Essas discontinuidades são prolíficas de sentidos: se, por um lado, demonstram o fardo de Sísifo da eterna reconstrução, por outro, impedem a cristalização de orientações políticas e de grupos no poder, algo recorrente no movimento estudantil universitário com efeito de indução de sentimento de forte desencanto com suas entidades por parte de alguns jovens.

Mesmo defendendo a existência dos grêmios, os jovens não deixam de tecer críticas ao seu funcionamento, sobretudo pelo distanciamento das repre-

sentenças e lideranças ante os demais alunos, indicando, ainda que de modo tênue, a busca por outros modelos. Percebe-se tal aspecto na experiência vivida em uma das escolas mais proativas no movimento das ocupações ocorrido no estado de São Paulo, em 2015. Numa escola da capital os estudantes inovaram ao propor um novo desenho para o grêmio a partir da anterior experiência mobilizadora, tendo em vista reduzir o isolamento das lideranças. Denominaram essa proposta como “grêmio horizontal”, uma vez que os participantes não preenchem cargos, não há qualquer hierarquia ou regimento marcando a existência da entidade; ao invés disso, a iniciativa passou a ser moldada por comissões e os interessados delas participariam de acordo com seus interesses. Cada comissão possuiria um porta-voz e esse colegiado de porta-vozes constituiria o grupo gestor da entidade.

### **Entre o silêncio e a palavra**

É diante da oferta de modalidades diversas que estudantes avaliam e experimentam práticas participativas. Nessa dinâmica instável e descontínua, o *silêncio* e a *palavra* surgem como categorias analíticas férteis para a compreensão desses processos. Ambos não são expressões excludentes, pois demonstram constituir um *continuum* que pode ser compreendido como um conjunto de ressonâncias que afetam a experiência escolar dos adolescentes.

Exemplo emblemático do silêncio ocorreu na pesquisa com os estudantes mexicanos: ao iniciarem o grupo de discussão e apresentaram os objetivos e os temas a serem tratados, os pesquisadores relatam que a resposta obtida foi o silêncio dos jovens. Um esforço adicional da equipe foi realizado para que a possibilidade da expressão e da fala se efetivasse.

Em alguns grupos no Brasil, a palavra como possibilidade de livre expressão assegurada a todos sem interrupções e julgamentos de opinião revelou-se premissa para que houvesse escuta e conversa, constituindo espaço seguro à participação dos estudantes. Integrantes dos grupos apontaram a experiência de ser membro de um grupo de discussão desta pesquisa como forma de participação, demonstrando a relevância de espaços com tais garantias para a atuação em momentos coletivos.

O silêncio como categoria de análise em grande parte está ausente nos estudos da ação coletiva e da participação política sob a óptica dos atores. Embora haja algumas etnografias da participação que abordem a questão por outras perspectivas (Eliasoph, 1998), poucos antropólogos têm se dedicado ao tema. Há exceções notórias, como, ainda nos anos 1970, investigações do pesquisador italiano Luigi Lombardi Satriani (1980) e, mais recentemente, os estudos desenvolvidos por David Le Breton (1997; 1999).

Para Satriani (1980), o silêncio e o olhar são traços indelévels que marcam as culturas das classes subalternas, estudadas por ele no sul da Itália. O silêncio aparece como tática de resistência ancestral às classes dominantes do país. O ditado calabrés “em boca fechada não entra mosquito” consolidava as práti-

cas das culturas populares que, ao se manifestarem, utilizavam-se sobretudo de metáforas presentes, por exemplo, nas cenas do teatro popular, possibilitando a jocosidade, a crítica e o humor.

Já nos contextos latino-americanos, a realidade escolar de estudantes acometidos pelas violências cotidianas vividas em suas cidades, sobretudo aquelas dominadas pela forte presença do narcotráfico, atualiza a discussão de Satriani e revela como as dimensões da subalternidade se repõem nos contextos de violência extremada, expressas no silêncio (Reguillo, 2008).

Nessa ambiência cultural da vida urbana o silêncio se torna tática para lidar com emoções fortes como o medo em condições de alta vulnerabilidade social e ausência de suportes públicos, institucionais entre outros. Em entrevista recente, Rossana Reguillo afirma ser o medo e outras emoções situações individualmente experimentadas, culturalmente compartilhadas e socialmente construídas (Reguillo; Feixa; Ballesté, 2018). Inspirando-se nas formulações da autora, pode-se afirmar que o silêncio evidencia, também, as matrizes culturais e sociais que afetam as subjetividades dos estudantes de grande parte das escolas em territórios violentos, não se limitando à experiência mexicana.

Dessa forma, a atualização das incursões de Satriani operada por David Le Breton (1997) em seu livro *Du Silence* evidencia a complexidade envolvida nas formas do silêncio e da palavra nas interações sociais: “o silêncio é uma modalidade do sentido”. Para o antropólogo francês a significação da palavra e do silêncio só se dá mediante circunstâncias que as colocam em jogo, constituindo-se como categorias ativas, significativas e mutuamente complementares (Le Breton, 1997).

Dentre as circunstâncias em que ocorre o silêncio, Le Breton (1997) destaca aquelas que levam o indivíduo a refrear a sua palavra por medo de uma situação na qual os dados e os códigos não são dominados. Assim, o silêncio adentraria também a vida escolar como experiência cultural, diante do distanciamento vivido ante gerações adultas. Nesse caso, ele poderia ser interpretado como insuficiência pessoal, repondo a condição de subalternidade dos estudantes e a ausência de mecanismos de manifestação que assegurassem, de fato, a possibilidade da palavra (Le Breton, 1997).

No ambiente escolar, estudantes identificaram na maioria do corpo docente práticas que avaliaram como impositivas de suas orientações com forte intervenção nos processos eleitorais para escolha de representantes, uma vez que “preferem os alunos que aceitam suas orientações”, conforme relatado em grupos de discussão realizados no México. Nesse caso, a organização docente e a consolidação de suas orientações acabam por impor aos estudantes a adesão, restando apenas o silêncio como forma de crítica e resistência.

Assim, pode-se afirmar que o pêndulo entre falar e calar constitui um jogo permanente na sociabilidade estudantil, seja em relação aos pares, seja no convívio com os professores e demais atores da instituição escolar. Esse fenômeno

condiz com as reflexões de Le Breton acerca dos sistemas hierárquicos, os quais implicariam uma canalização da fala, uma manipulação do silêncio que se daria como uma estratégia de retirada e, simultaneamente, uma perigosa fonte de ameaça para quem o sofre. Para ele um aspecto da autoridade institucional residiria no domínio do silêncio e da palavra, sendo a reivindicação do “direito à fala” uma tentativa de quebra desse monopólio, buscando o reestabelecimento da paridade. A aquisição desse direito, portanto, transformaria o estatuto do silêncio, fazendo que, ao invés de uma imposição, passasse a ser uma escolha, segundo o autor (Le Breton, 1997).

No entanto, diante da impossibilidade de conquista da autonomia para a expressão por meio da palavra, estudantes de uma das cidades mexicanas relataram em um dos grupos de discussão: de vez em quando “a gente arma uma desordem”. Tem-se com isso, talvez, o único recurso encontrado por eles para a manifestação do dissenso com as autoridades escolares monopolizadoras institucionais da fala.

A possibilidade de alcançar o direito efetivo à palavra e, ao mesmo tempo, a capacidade da escuta não deriva de uma condição natural, mas de um processo contínuo de aprendizado nas interações sociais da ideia da alteridade. Interessante notar que, no exemplo da tentativa de dar um outro contorno para a organização estudantil da escola paulista mencionado acima, as reuniões gerais realizadas pelo grêmio eram abertas a todos os estudantes e se efetivavam por meio de um diálogo que envolvia muitas vezes a divergência e o confronto de ideias entre os jovens. Cientes do possível antagonismo e das dificuldades que existem na formulação das ideias e da inevitável diferença e divergência nas propostas, os estudantes solicitaram a mediação do professor de Filosofia, de modo a assegurar o caráter democrático e horizontal do debate. Dessa forma, pela atuação de alguém a quem reputavam uma autoridade legítima, que não os silenciava e tampouco impunha orientações, os estudantes acreditavam que o dissenso pudesse vir à tona de modo não violento (Gil, 2016).

Um aspecto transversal observado nos grupos de discussão residiu na avaliação singularizada dos docentes, uma vez que os estudantes apontaram, além das críticas, a existência daqueles que os compreendem e apoiam suas iniciativas, preservando sua condição de autoridade reconhecida e legitimada. Valorizaram também o fato de não serem infantilizados, reconhecendo seu desejo de autonomia.

### **A ação como elemento decisivo na experiência da participação**

Rossana Reguillo (2017), no livro *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*, aponta diferenças substantivas entre as expressões “tomar parte” e “ser parte” nos fenômenos da participação política. Os estudantes nos grupos de discussão revelaram inclinação para modos de participação que reúnem um componente forte da ação e seus resultados, pois assim estariam mais próximos da aspiração de “ser parte” de algo. Muitas vezes adotam meios

tradicionais de participação política como manifestos e petições, mas preferem as petições voltadas para conquistas no interior da unidade escolar. Um aspecto registrado nos debates em todos os grupos foi expresso na maior sensibilidade para demandas que impliquem ações que pudessem efetivamente desenvolver e, sobretudo, verificar seus resultados de modo mais imediato.

São mais motivados pela construção de um repertório de participação em modalidades de atividades nas quais percebam certa possibilidade de aferição dos efeitos. Essas orientações estão muito presentes nos estudantes espanhóis, tanto em Madri como em Barcelona, mediante sua presença em campanhas de solidariedade (em relação aos direitos humanos, refugiados ou questões ecológicas, por exemplo) desenvolvidas por associações da sociedade civil que ecoam nas unidades escolares por meio da iniciativa de algum professor, demonstrando sensibilidade e adesão uma vez que podem aferir os resultados. Tais práticas se dão ao mesmo tempo que manifestam críticas aos professores possuidores de certa retórica político-partidária sem nexos com desdobramentos que levem a alguma ação.

Como diria Alberto Melucci (1996), os movimentos sociais nas sociedades complexas são profetas do presente, menos voltados para orientações que envolveriam conquistas no médio e no longo prazos. Essa orientação para o presente, que anuncia de algum modo, práticas e expressões da ação coletiva de estudantes no interior da escola, desdobra-se em forte motivação para intervenções e mudanças no espaço escolar, como se observa no México, na Argentina e no Brasil, em estabelecimentos dotados de maior precariedade material nos bairros periféricos.

As ocupações e “tomas” observadas inicialmente na Argentina e depois no Brasil evidenciaram nexos inovadores nas dimensões da ação coletiva. Os estudantes trouxeram para o interior da unidade escolar formas de luta anteriormente afeitas aos movimentos operários e à ocupação das fábricas, posteriormente incorporadas pelo movimento estudantil universitário. Destaca-se inclusive o fato de as “tomas” já serem por si sós uma inovação dos secundaristas argentinos no repertório de ação e confronto político (Tilly, 1978; 2006), pois são atos de ocupação do estabelecimento escolar pelos estudantes que interrompem parcialmente as atividades escolares rotineiras. Por vezes, há alteração do funcionamento, com oficinas específicas escolhidas e organizadas pelos jovens, o que pode acontecer, até mesmo mantendo de modo concomitante a realização de algumas aulas (Nuñez; Otero, 2019).

Uma peculiaridade importante dessas novas ações estudantis decorreu do fato de reunirem, no mesmo conjunto de práticas, demandas fortemente conflitivas diante de orientações das políticas educacionais aliadas a um conjunto de iniciativas no interior das escolas. Parte delas estiveram voltadas às definições coletivas de distribuição das tarefas, indicando a busca, nem sempre bem-sucedida, de superação das tradicionais desigualdades de gênero expressas nas tarefas mas-

culinas (segurança) e femininas (alimentação). Mas em alguns estabelecimentos houve, também, um esforço significativo para a realização de intervenções no espaço físico escolar, contrapondo-se ao abandono e à precariedade de muitos deles, almejando um local mais acolhedor e esteticamente mais agradável. Buscavam assim, em suma, entregar a escola em melhor condição do que receberam, como foi observado na experiência brasileira.

Para além dos momentos de conflito e de visibilidade dos movimentos coletivos, foram relatados por diferentes grupos de estudantes, sobretudo em escolas de bairros periféricos com instalações inadequadas e sem manutenção, iniciativas com muita adesão para participação em mutirões de limpeza, pintura, entre outras práticas de cuidados e zeladoria dos ambientes de convívio comum, como nos casos de São Paulo, mas também em escolas do México. Pouco investigada, essa sensibilidade para alterar o espaço escolar pode conter elementos importantes que suscitem a apropriação por parte dos alunos de outro modo de vivência da condição estudantil ao romper o distanciamento característico do consumidor passivo da vida escolar.

No outro polo, nos momentos de maior visibilidade dos conflitos estudantis, ocorre uma forte adesão às manifestações que envolvem uma ação sobre o corpo para evidenciar as demandas e o dissenso que exprimem suas mobilizações (Bonvillani, 2013). Esse foi o caso observado em grupos de Buenos Aires, nos quais foram mencionados eventos performáticos como os “*pollerazos*”, quando rapazes usam saias curtas, como manifestação de solidariedade às garotas que sofreram algum tipo de medida repressiva por parte dos gestores diante de sua vestimenta. Relataram também os “*frazadazos*”, manifestações com uso de cobertores (“*frazadas*”) contra a falta de aquecimento e calefação e, de modo mais amplo, em relação às condições materiais e precariedade de recursos materiais nas escolas.

Essas questões brevemente expostas induzem à formulação de novas hipóteses sobre as modalidades que incitam estudantes a alguma forma de presença coletiva diferente daquelas previstas nas rotinas cotidianas escolares ou no desenho institucional da participação. Para tanto a noção do “*poder de agir*” (tradução de “*empowerment*”, do inglês, ou “*pouvoir d’agir*”, em francês) designa tanto um estado, quanto um processo (Bacqué; Biewener, 2015), pois “[...] faz referência ao ‘poder’ que tem uma pessoa ou um coletivo sobre o controle de sua existência, assim como o processo de aprendizagem para conquistá-lo. Essa noção destaca a questão da emancipação das pessoas e dos grupos, bem como da transformação social, para além da adaptabilidade das pessoas a estruturas sociais como elas são” (Galvão, 2019, p.26).

A hierarquia das ações empreendidas por grande parte das análises sobre as formas participação entre os estudantes a partir da vida escolar geralmente corresponde a um estoque de conhecimentos estabelecidos, que opera nos recortes da institucionalidade possível e no repertório tradicional dos conflitos sociais no interior das unidades escolares. Muitas vezes é reconhecido apenas o horizonte

explícito e imediato da contestação. Seria necessário recorrer à dimensão processual que se constitui na possibilidade do agir coletivo, ao descortinar novas possibilidades para a inventividade e a imaginação enquanto horizontes diversificados de práticas. Quer seja uma festa, quer seja uma atividade de pintura ou limpeza da unidade escolar ou um ato coletivo performático, a compreensão dessas práticas requer uma dimensão mais alongada das temporalidades que a compõem e podem possibilitar a formação de novas sociabilidades coletivas e atores público-políticos.

### **Conclusão**

A análise de parte do material coletado nos vários grupos de discussão realizados com jovens nas diferentes realidades sociais e escolares possibilitou refletir sobre alguns pontos importantes da discussão acerca da ação coletiva de jovens no interior das escolas.

Nesse sentido, buscou-se estabelecer um diálogo-reflexivo ao lado de uma escuta atenta e sensível aos significados que os estudantes pesquisados atribuem à participação a partir das práticas que configuram nos distintos territórios, tempos e dinâmicas sociais do cotidiano escolar, os desafios que enfrentam no contexto das relações com as gerações adultas, os vetores sociais e políticos que obliteram suas práticas e que os levam à não participação, e sobretudo, apreender a emergência de novas práticas participativas, os valores que as informam e os sentidos que lhes são atribuídos. Enfim, buscou-se compreender as categorias que despontam e orientam suas práticas nesse momento do percurso de vida no qual a escola adquire centralidade na sua experiência.

De modo mais amplo, a participação dos jovens na escola que emergiu em nosso estudo explicitou o caráter processual da ação público-política que demanda novas investigações. A não atuação (via recusa ou hesitação em tomar uma posição mais ativa de iniciativa e engajamento) não pode ser diretamente associada à aceitação de hierarquias, resignação, ou delegação passiva, mas pode revelar limites e becos sem saída do associativismo e da própria oferta participativa (Sposito; Galvão, 2019). Por outro lado, as várias dimensões existentes nas relações intergeracionais no interior da vida escolar configuram eixos relevantes para a compreensão tanto dos limites como da abertura para novas possibilidades de práticas.

Inspirados nos dizeres de Izabel Galvão (2019), em um esforço de compreensão, tentou-se aqui apreender os sentidos subjetivos e intersubjetivos das ações humanas, em relação a seus contextos sociais, históricos e políticos. Tentou-se aqui pensar sobre as capacidades de ação dos jovens estudantes em consonância com reflexões sobre as “artes de fazer” (Certeau, 1990), os modos de vida, e a “busca por igualdade” (Rancière, 2012). Nesse processo, é importante destacar a dimensão política do agir humano e dos contextos sociais e escolares nos quais vivem e tentar ir além da crítica, ao seguir os atores em suas práticas e sentidos atribuídos às próprias experiências como afirma Bruno Latour (2002).



## Notas

- 1 Projeto Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas (Cidatel I), que contou com financiamento da Unión Iberoamericana de Universidades (UIU) e foi desenvolvido por equipes de pesquisadores vinculados à Universidad Complutense de Madrid (UMC), Universitat de Barcelona (UB), Universidad Auntonoma de México (UNAM), Universidad de Buenos Aires (UBA) e Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos-Sorocaba.
- 2 O Ensino Médio/secundário nos países em que o estudo se realizou apresenta as seguintes especificidades: na Espanha ele é uma etapa da educação básica obrigatória – Ensino Secundário Obrigatório (ESO), uma etapa não obrigatória – Bachillerato, preparatório dos jovens à universidade ou à formação profissional, a partir itinerários diversificados; no México, o ensino secundário também divide-se em duas etapas: a atrelada ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio Superior, estruturado pelo Ensino Médio geral, médio tecnológico e profissional técnico; na Argentina, a educação secundária é um dos níveis do sistema educativo nacional; no Brasil o Ensino Médio é etapa final da educação básica obrigatória, que coexiste com o Ensino Médio profissional.
- 3 Próprias do sistema de educação básica da Espanha são entidades de gestão privada com convênios (*conciertos*) com o setor público, o qual fornece subsídios e recursos para oferta de “serviços educacionais”.
- 4 Dos 58 estudantes que contribuíram com o estudo no estado de São Paulo, 31,1% tinham 16 anos de idade; 33,3%, 17 anos; e 22,4, 18 anos; no conjunto, 27% são do sexo masculino e 60,8%, do sexo feminino. Apenas aos estudantes paulistas solicitou-se a autodeclaração quanto a cor da pele: 43,8% se declararam brancos; 43,8 se autodefiniram como não brancos; e 2% se abstiveram.

## Referências

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BACQUÉ, M.-H.; BIEWENER, C. *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: La Découverte, 2015.
- BOLIS, J. Jóvenes, política y cambio social: potencialidades epistemológicas del postestructuralismo para estudiar los sujetos políticos y la subversión del sentido. Algunas críticas a la “juventología” neoliberal. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, La Plata, p.21-36, 2015.
- BONVILLANI, A. Cuerpos em marcha: emocionalidade política em las formas festivas de protesta juvenil. *Nómadas*, Bogotá, v.39, oct. 2013.
- CARRANO, P. C. R. Jovens e participação política. In: SPOSITO, M. P. (Coord.) *Juventude e escolarização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.135-55.
- \_\_\_\_\_. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano XV, n.27, p.83-100, 2012.
- CARVALHO, J. S. F. Educação: uma herança sem testamento. São Paulo, 2013. Tese (Livre-Docência em Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard; Folio, 1990. T.1 Arts de faire.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.1105-28, out. 2007.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.5 e 6, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 2007.
- ELIASOPH, N. *Avoiding politics: how Americans produce apathy in everyday life*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- FANFANI, E. Culturas jovens e cultura escolar. In: MEC. (Org.) *Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EmilioTentiF.pdf>>.
- FORACCHI, M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1965.
- GALVÃO, I. Pour introduire l'ouvrage “Pouvoir d’agir des habitants: arts de faire, arts de vivre”. In: GALVÃO, I. (Org.) *Le pouvoir d’agir des habitants*. Arts de faire, arts de vivre. Paris: Téraèdre, 2019.
- GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.161-88, jan./abr. 2004.
- GIL, P. G. *Tamo junto: o argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos*. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo.
- HUGUET, M. G. El mayo del 68 francés y su repercusión en España. *Dossiers Feministes*, n.12, p.77-98, 2008.
- LATOURETTE, B. La nature n’est plus ce qu’elle était. *Cosmopolitiques*, v.1, p.15-26, 2002.
- LEÃO, G.; SANTOS, T. N. A. A participação juvenil no ensino médio brasileiro: um campo de estudos em construção. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.13, n.3, p.1-18, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>
- LE BRETON, D. *Du Silence*. Paris: Ed. Métailié, 1997.
- \_\_\_\_\_. Anthropologie du silence. *Théologiques*, v.7, n.2, p.11-28, 1999.
- LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, São Paulo, v.17, n.2, p.35-57, nov. 2005.
- MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.62, p.193-242, 1993. Disponível em: <[http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_062\\_12.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf)>.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.4, p.1267-82, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

MARTUCCELLI, D. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.

\_\_\_\_\_. La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *DIVERSIA*, Valparaíso, n.1, p.99-128, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin, 2006.

\_\_\_\_\_. La partecipazione con riserva: al di qua del tema della critica. *Quaderni di Teoria Sociale*, v.1, 2015.

\_\_\_\_\_. Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.41, n.1, p.155-174, ene./mar. 2016.

MELUCCI, A. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.5-14, 1997.

NÚÑEZ, P.; OTERO, E. Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la ciudad de Buenos Aires. In: NÚÑEZ, P. (Org.) *Políticas de juventudes y participación política*. Perspectivas, agendas y ámbito de militancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Rosario: Clasco/Universidad Nacional de Rosario-UNR, 2019.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, v.XX, p.395-410, 2010.

PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PLEYERS, G.; KARBACH, N. *Analytical paper on youth participation*. Young people political participation in Europe: What do we mean by participation? Brussels: CoE/UE Youth Partnership, 2014.

PONTES, A.; HENN, M.; GRIFFITHS, M. Towards a Conceptualization of Young People's Political Engagement: A Qualitative Focus Group Study. In: FERREIRA, V. S. *Youth Studies and Generations*. Values, Practices and Discourses on Generations. Basel: MDPI, 2020.

QUINTELIER, E. Differences in political participation between young and old people. *Contemp. Politics*, v.13, p.165-80, 2007.

RANCIÈRE, J. *La méthode de l'égalité*. Paris: Bayard, 2012.

REGUILLO, R. Las múltiples fronteras de la violencia. Jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, v.3, p.205-225, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781567>>.

\_\_\_\_\_. *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Barcelona: NED, 2017.

REGUILLO, R.; FEIXA, C.; BALLESTÉ, E. Diálogos: Rossana Reguillo, Carles Feixa

y Eduard Ballesté conversan sobre paisajes juveniles sumergidos, emergentes e insurrectos. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, n.9, p.2-26, dic., 2018.

ROMO, A. D, Movimientos estudiantiles en América Latina (1918-2011): aproximación historiográfica a sus rasgos compartidos. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.40, n.83, p.235-258, 2020.

SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SATRIANI, L. L. *Il silenzio, la memoria e lo sguardo*. Palermo: Sellerio Editore, 1980.

SINGLY, F. de. Penser autrement la jeunesse. *Lien Social et Politiques*, n.43, p.9-21, 2000.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-128.

SPOSITO, M. P.; BRENNER, A. K.; MORAES, F. F. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: SPOSITO, M. P. (Coord.) *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v.2.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A Experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-80, jul./dez. 2004.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. La “non-participation” à la lumière des impasses de l’offre participative et des mutations de l’action collective. In: GALVÃO, I. (Org.) *Le pouvoir d’agir des habitants*. Arts de faire, arts de vivre. Paris: Téraèdre, 2019.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.) *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p.33-62.

SPOSITO, M. P. et al. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.44, p.1-24, 2018.

TILLY, C. *From mobilization to revolution*. Boston: Wesley Publishing Co., 1978.

\_\_\_\_\_. *Regimes and repertoires*. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. UnB, 1994.

*RESUMO* – Em diálogo com a produção do conhecimento elaborado pelas áreas da Sociologia e da Educação sobre as relações dos jovens-estudantes do Ensino Médio da atualidade com mecanismos institucionais e não institucionais de participação, o artigo apresenta uma análise crítica sobre os modos como esses sujeitos atribuem sentidos à própria atuação cívica e política e engajamento em ações coletivas, no interior do mundo escolar. O texto fundamenta-se em resultados de estudo colaborativo realizado por equipes de pesquisadores de cinco universidades ibero-americanas que dialogaram com estudantes do ensino secundário, localizadas em São Paulo-USP/UFSCar, Bue-

nos Aires-UBA, Cidades do México/Oaxaca-UNAM, Madrid-UCM e Barcelona-UB. Apresentam-se reflexões sobre as formas de participação estudantil-juvenil nesses diferentes contextos escolares.

*PALAVRAS-CHAVE:* Participação cívica e política, Jovens-estudantes, Ensino secundário, Cidade.

*ABSTRACT* – This article presents a critical analysis of how today’s young high school students attribute meanings to civic and political activities and engage in collective actions in the school environment. This analysis dialogues with the production of knowledge by sociology and the educational Sciences on how young high school students relate in the present with institutional and non-institutional participation mechanisms. The text is based on the final results of a collaborative study carried out by researchers from five Ibero-American universities who established a dialogue with secondary school students, located in São Paulo (USP/UFSCar), Buenos Aires (UBA), Mexico City/Oaxaca (UNAM), Madrid (UCM) and Barcelona (UB). The article also includes reflections on the forms of student-youth participation in these different school contexts.

*KEYWORDS:* Civic and political participation, Young students, High school, City.

*Marília Pontes Sposito* é professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP. @ – sposito@usp.br / <https://orcid.org/0000-0001-9967-1397>.

*Elmir de Almeida* é professor doutor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP-USP. @ – elmir@ffclrp.usp.br / <https://orcid.org/0000-0002-7567-8356>.

*Felipe de Souza Tarábola* é professor de Sociologia na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba. @ – fst@usp.br / <https://orcid.org/0000-0001-7560-6814>.

Recebido em 8.5.2020 e aceito em 12.6.2020.

<sup>I</sup> Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>II</sup> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Escola de Aplicação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.