



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO COTIDIANO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES DE
ENSINO MÉDIO**

Camila Moura Fé Maia

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, outubro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO COTIDIANO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES DE
ENSINO MÉDIO**

Camila Moura Fé Maia

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, outubro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM217p Maia, Camila Moura Fé
Participação política no cotidiano escolar:
possibilidades de desenvolvimento de estudantes de ensino
médio / Camila Moura Fé Maia; orientador Regina Lucia
Sucupira Pedroza. -- Brasília, 2024.
239 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Adolescência. 3.
Ensino Médio. I. Pedroza, Regina Lucia Sucupira, orient. II.
Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Tese de Doutorado apresentado à banca Examinadora constituída por:

Prof.a Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fernando Lacerda Jr.
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás

Prof.a Dra. Iolete Ribeiro da Silva
Faculdade de Psicologia - Universidade Federal do Amazonas

Prof.a Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonçalves Leal
Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá

Ao meu avô Anchieta, *in memoriam*: minha primeira inspiração acadêmica e que ficaria muito feliz de ver meu desenvolvimento e minhas conquistas nesse processo de doutoramento.

Agradecimentos

São muitas as pessoas a agradecer, que me ajudaram de diferentes formas ao longo do doutorado. Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Regina Pedroza, que, desde 2007, contribui para minha crença em uma psicologia crítica e engajada, sendo fundamental para me tornar a pesquisadora e profissional que sou hoje. Seu acolhimento, suas críticas e sugestões, os incentivos e elogios, enfim, a forma como orienta, rigorosa e amorosamente, tornaram possível a escrita e defesa dessa tese.

Agradeço também ao meu amor, João Pedro, que, desde o mestrado, me incentiva diariamente, me dando forças e condições para conseguir avançar nos meus estudos. Obrigada por acreditar em mim, especialmente nas tantas vezes em que tive dúvidas e receios. Você e Joca sustentaram amorosamente essa jornada!

À minha família, base de quem eu sou hoje, e que me ajudou das mais diversas formas para que eu chegasse até aqui. Meus pais, meus irmãos, tios e tias, primos e primas, avôs e avós, sogra, cunhadas e sobrinhos. Nesta tese, queria agradecer especialmente à minha mãe Rejane, minha avó Iramir e minha tia Silvia, que mostraram a importância do cuidado e do maternar. Elas tornam possíveis muitos dos meus momentos de estudo e trabalho.

Às minhas amigas, que me ajudaram na distração e no divertimento, necessária suspensão do trabalho da pesquisa e da escrita. Elas também me acolheram nas angústias e sofrimentos, relacionados à tese ou não, mas foram fonte de apoio para mim nesses quase cinco anos. Não vou citar todos os nomes, mas faço um agradecimento especial à Laís, por mais uma vez me auxiliar na leitura e revisão do texto.

Agradeço aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação, com quem troquei ideias, dei risadas e compartilhei angústias. Agradeço à Daniela Lemos, em especial, por ter generosamente me auxiliado em diversos aspectos do processo de doutoramento, e por ter

ouvido minhas angústias em relação ao programa e à escrita da tese. Sua ajuda fez com que a essa reta final fosse um pouco menos solitária.

Agradeço aos membros da banca que, com suas contribuições, enriqueceram este trabalho em diferentes momentos: Professor Fauston Negreiros, Professor Fernando Lacerda e Professora Iolete Ribeiro.

Agradeço a todos da escola na qual realizei a pesquisa, que me receberam de portas abertas, e me permitiram vivenciar a rotina escolar, com seus desafios e possibilidades. Um agradecimento especial aos estudantes, que aceitaram minha presença em seus encontros e reuniões e confiaram a mim suas percepções sobre a escola.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que, por meio do afastamento remunerado para estudos, me permitiu realizar o doutorado.

Resumo

Desde meados da década de 2010, vivemos um momento histórico e político, internacional e nacionalmente, em que ganharam forças governos de extrema direita e perspectivas conservadoras, aliados ao avanço do neoliberalismo. Esse cenário relaciona-se a uma crise do modelo hegemônico da democracia liberal, marcada por expressões de descontentamento com a política tradicional e por despolitização da sociedade, e aponta para questionamentos sobre o exercício ético-político participativo em diferentes âmbitos da vida social, inclusive na escola. A partir da psicologia materialista histórica-dialética, compreendemos a escola como importante espaço de desenvolvimento da personalidade e de uma formação para a vivência democrática. Dessa forma, buscamos compreender a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de suas personalidades. Para alcançar esse objetivo, foi realizada pesquisa etnográfica crítica, em uma escola de ensino médio localizada na periferia de Brasília. Utilizamos como recursos investigativos: observação participante, participação em grupos virtuais da escola em aplicativo de troca de mensagens (*Whatsapp*), pesquisa documental, grupo de fala e escuta com estudantes gremistas a partir de temáticas relacionadas à vivência política no ambiente escolar, entrevistas semiestruturadas com sete estudantes representantes de turma ou membros do grêmio estudantil. As informações construídas foram analisadas em seu conteúdo, a partir da perspectiva teórica adotada. Os resultados indicam que 1) a reorganização dos espaços-tempos escolares após o Novo Ensino Médio cria dificuldades à participação estudantil; 2) a escola se apresenta como importante espaço de cultura e lazer, sendo este foco de reivindicações políticas relevantes dos estudantes; 3) o relacionamento interpessoal entre estudantes adolescentes e os adultos docentes, mediado pelas concepções sobre adolescência, tem destaque para a compreensão das possibilidades concretas de participação na escola; 4) as possibilidades de participação política, mesmo se dando de forma contraditória e incipiente,

são fonte de desenvolvimento da personalidade dos estudantes adolescentes. Ressaltamos assim, a defesa de que há necessidade de maior incentivo à participação política na escola, tanto por possibilitar uma relação consciente com os conteúdos científicos trabalhados, bem como pela implicação no desenvolvimento de personalidades mais conscientes de si e na sua relação com o mundo. Essa defesa se pauta no compromisso com uma educação de qualidade e com a emancipação dos estudantes de escolas públicas.

Palavras-chave: adolescência; desenvolvimento; personalidade; ensino médio; participação política.

Abstract

Since the mid-2010s, we have been experiencing a historical and political moment, both internationally and nationally, in which far-right governments and conservative perspectives have gained strength, allied with the advance of neoliberalism. This scenario is related to a crisis in the hegemonic model of liberal democracy, marked by expressions of discontent with traditional politics and the depoliticization of society, and points to questions about the exercise of participatory ethical-political behavior in different areas of social life, including schools. Based on historical-dialectical materialist psychology, we understand schools as important spaces for personality development and training for democratic experience. Thus, we seek to understand the political participation of high school students in their school experience, in order to identify possible implications for the development of their personalities. To achieve this objective, ethnographic research was conducted from a critical perspective in a high school located on the outskirts of Brasília. We used the following investigative resources: participant observation, participation in virtual school groups on messaging apps, documentary research, discussion groups with student union members on topics related to political experiences in the school environment, and semi-structured interviews with seven students representing their classes or members of the student union. The information gathered was analyzed in its content, based on the theoretical perspective adopted. The results indicate that 1) the reorganization of school spaces and times after the New High School creates difficulties for student participation; 2) the school presents itself as an important space for culture and leisure, and is the focus of relevant political demands from students; 3) the interpersonal relationship between adolescent students and adult teachers, mediated by conceptions about adolescence, is important for understanding the concrete possibilities of participation in school; 4) the possibilities of political participation, even if they occur in a contradictory and incipient way, are a source of personality development for adolescent students. We therefore emphasize the need for greater

encouragement of political participation in schools, both to enable a conscious relationship with the scientific content worked on, as well as to involve the development of personalities who are more aware of themselves and their relationship with the world. This defense is based on the commitment to quality education and the emancipation of public school students.

Keywords: adolescence; development; personality; high school; political participation.

Lista de Abreviaturas e Siglas

Abreviatura/Sigla	Significado
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/IH	Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FPC	Ficha Pré-Conselho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
NEM	Novo Ensino Médio
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SSPDF	Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	viii
Abstract.....	x
Lista de Abreviaturas e Siglas	xii
Introdução	1
Capítulo 1 – Desenvolvimento e Adolescência.....	16
Psicologia materialista dialética.....	16
Adolescência e desenvolvimento da personalidade	20
Capítulo 2 – A Educação em Disputa.....	31
A educação em contexto neoliberal	35
Capítulo 3 – Participação Política Estudantil.....	50
O contexto brasileiro: (im)possibilidades históricas de participação democrática	51
Participação política	57
Participação política de adolescentes no contexto escolar	61
<i>Os grêmios estudantis</i>	69
Psicologia à serviço da democracia nas escolas	72
Objetivo geral:.....	81
Objetivos específicos:	81
Capítulo 4 – Metodologia	82
Pressupostos metodológicos	82
Contexto e participantes.....	89
Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	90
1) <i>Observação participante</i>	91
2) <i>Grupos virtuais da escola em aplicativo de troca de mensagens (grupos de Whatsapp)</i>	91
3) <i>Pesquisa documental</i>	93
4) <i>Grupo de fala e escuta com estudantes</i>	95
5) <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	97
Análise.....	98
Capítulo 5 – Resultados e Discussão.....	100
1) As implicações do Novo Ensino Médio para a realidade escolar	100
1.1) <i>A reorganização do ensino médio como desorganização dos espaços-tempos e lógicas escolares: empecilhos à participação.</i>	101
2) Escola como espaço de cultura e lazer: tensões entre os desejos dos estudantes e a compreensão da gestão escolar	108

2.1) <i>A escola como referência cultural: cidadania cultural e conhecimento periférico</i>	108
2.2) <i>Escola como espaço-tempo de lazer: as demandas estudantis</i>	115
3) <i>As relações interpessoais na escola</i>	120
3.1) <i>O respeito nas relações professor-aluno</i>	120
3.2) <i>O entendimento sobre o estudante adolescente e a adolescência</i>	128
3.3) <i>A importância do adulto na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes adolescentes</i>	136
4) <i>As possibilidades de participação na escola</i>	140
4.1) <i>Participação ou protagonismo estudantil? Entre discursos e condições de efetivação</i>	141
4.2) <i>A importância da politização das reivindicações estudantis</i>	151
4.3) <i>Representantes de turma e grêmio estudantil: possibilidades de participação política?</i> ..	158
4.4) <i>Representação estudantil como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento da personalidade</i>	178
Considerações Finais	192
Referências.....	197
Anexos	216
Anexo I	216
Anexo II	220
Anexo III	222
Anexo IV	224

Introdução

A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.

– bell hooks

Nenhuma ciência é neutra, ou como diria Martín-Baró (1991/2013, p. 580), há uma “inevitável implicação do cientista em seu trabalho”. Ainda segundo ele, “querendo ou não, a perspectiva assumida pelo pesquisador, seu posicionamento social e pessoal, condiciona aquilo que ele pode apreender do objeto e, ainda, como pode apreendê-lo” (p. 580). Em concordância, entendo que a produção acadêmica possui entrelaçamentos com a história de vida pessoal e profissional de quem pesquisa, bem como da realidade e contexto em que se dá. Dessa forma, o texto que agora apresento, tem seu ponto de partida na minha vivência pessoal e profissional, vivência essa que trago como forma de introduzir o tema da minha pesquisa.

Sou psicóloga escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e já trabalhei em escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como em regional de ensino¹ na periferia de Brasília/DF. Durante meu período de atuação, foi se tornando cada vez mais evidente que a realidade escolar, bem como a própria atuação da psicologia dentro da escola, possuía íntima relação com o contexto social mais amplo, fora dos muros escolares. A expectativa frente ao meu trabalho era, principalmente, de que eu diagnosticasse crianças que supostamente não aprendem e não se comportam como o esperado na escola. Entretanto, como poderia fazer isso de forma descolada da realidade de pobreza, de falta de acesso a políticas básicas de saúde, moradia e lazer das famílias que eu acompanhava? Como realizar diagnósticos de dificuldade de aprendizagem de forma acrítica diante de tantos problemas estruturais da educação pública precarizada?

¹ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal se organiza em quatorze regionais de ensino, que atendem escolas de uma ou mais Regiões Administrativas (RA) do DF.

Esses questionamentos me levaram a uma especialização, ao mestrado e agora ao doutorado. A especialização e o mestrado tiveram como principal tema a medicalização da educação. A quantidade crescente de diagnósticos de transtornos funcionais específicos² na SEEDF, bem como a demanda de que a psicóloga escolar avaliasse com esse fim me inquietaram profundamente. Na especialização, foquei em compreender o aumento do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Secretaria de Educação, a partir da publicação de portaria que criava um dispositivo de atendimento pedagógico, no contraturno escolar, para estudantes com laudo médico com esse diagnóstico (SEEDF, 2012). Já no mestrado, meu olhar se voltou mais especificamente sobre como psicólogas e psicólogos escolares lidavam com o fenômeno da medicalização e patologização da educação. Pude perceber, nesse processo, que os encaminhamentos para médicos, bem como o olhar biologizante ou psicologizante das psicólogas e dos psicólogos, muitas vezes vêm como único recurso profissional conhecido. Isto é, por não conhecer ou se apropriar de outras possibilidades de atuação da psicologia escolar, a perspectiva tida como tradicional, de avaliar por meio de testes psicométricos e diagnosticar, era a saída encontrada.

Esses estudos me permitiram entender a educação como um campo complexo, que angustia e mobiliza diversos afetos, mas que também nos permite a reflexão e a ação. Percebi que, no meu fazer cotidiano, deveria atuar sempre levando em consideração a relação entre a prática educativa e o contexto das políticas públicas. As demandas de avaliação de estudantes não pararam, mas cada vez mais elas puderam ser redirecionadas para processos coletivos de discussão sobre racismo, sexismo, capacitismo, classismo e outras opressões que impactam nos processos de ensino e aprendizagem. Poder repensar colaborativamente as práticas educativas cotidianas, buscando uma transformação da realidade escolar, passou a ser meu foco de atuação.

² Dentro da SEEDF, esse termo passou a designar um conjunto de transtornos com pouca ou nenhuma relação entre si, para além das implicações em dificuldades de escolarização. “Entende-se por Transtornos Funcionais Específicos as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC” (SEEDF, 2012, p. 5).

Essa mudança só foi possível a partir de um aprofundamento teórico-metodológico na psicologia escolar crítica e em sua base na psicologia materialista dialética. Por psicologia escolar crítica entende-se a psicologia que critica a naturalização do psiquismo, a utilização de teorias biologizantes ou psicologizantes para explicar o fracasso escolar, reduzindo esse fenômeno a questões de ordem individual ou familiar do estudante que não aprende ou não se comporta como esperado na escola (Bock, 2009; Patto, 2009). Mas essa crítica não se pauta apenas na negação fortuita de uma abordagem ou de formas de atuação, mas na compreensão da necessidade de ir à raiz das concepções de humano e de visão de mundo que sustentam a prática da psicologia, situando os conhecimentos produzidos, definindo seus compromissos políticos e localizando as perspectivas teóricas que os construíram, visando à transformação (Patto, 2009, 2010a, 2010b).

Esse entendimento traz em si a compreensão de que a psicologia, enquanto ciência e quanto prática, deve contribuir não apenas para a descrição dos fenômenos psicológicos. Até porque a descrição, se mantendo em nível do que é perceptível, do que está dado, é, como bem explicita Patto (1990, p. 147), “ideologia disfarçada em conhecimento acima de qualquer suspeita”. Ou seja, enquanto apenas sistematiza o senso comum, a ciência psicológica contribui para ocultar as reais condições que constituem a base de qualquer fenômeno psicológico: as relações sociais reais vividas em uma sociedade de classes, racista e sexista. A psicologia, assim, para romper com a ideologia que coincide com opiniões e estereótipos (Patto, 1987), precisa tomar para si a famosa afirmação marxiana de que a ciência seria desnecessária se a aparência e a essência das coisas coincidissem imediatamente.

Isso implica, conseqüentemente, em nossa perspectiva, embasar o fazer psicológico, enquanto ciência e profissão, nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Chasin (2009) contribui para a compreensão do método nessa perspectiva ao explicitar a “questão do método” em Marx. Para isso, ele primeiramente aponta o que não é o método em Marx: “se por método se entende uma arrumação operativa, a priori, da subjetividade, consubstanciada

por um conjunto normativo de procedimentos ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então não há método em Marx” (p. 89).

Só por essa perspectiva já se pode opor o método marxista à psicologia idealista hegemônica. Chasin (2009) continua explicando que o corpus teórico marxiano contribui para o entendimento do complexo do pensamento, congregando, analiticamente, sujeito e objeto.

Enfoca, pois, a atividade da consciência no interior da malha real em que ela se manifesta e produz, recusando e desqualificando, por ilegitimidade ontológica, cogitações relativas ao entendimento enquanto figuração isolada ou a qualquer *logos desencarnado* das rotas gnosiológicas postizas. (Chasin, 2009, p. 120, grifos do autor)

Ou seja, o processo de construção do conhecimento não se dá à parte da vida, não pode separar sujeito e objeto, relegando qualquer ciência ao risco de não conseguir verdadeiramente compreender as reais determinações do fenômeno observado. Para Chasin (2009), há na perspectiva marxiana o pressuposto da fundamentação ontoprática do conhecimento. No que se refere à psicologia, brasileira a título de exemplo, não há compreensão da subjetividade das pessoas caso se esteja separado da população trabalhadora e explorada. Como apontado por Chasin, ela deve ocorrer no interior da malha real em que ela se manifesta e produz.

Marca-se assim, a estreita relação entre o processo de conhecer e o processo de transformação do real. Isso pois, o processo de apreensão do real se dá por meio da objetivação do ser humano. A construção da consciência ou da subjetividade se dá a partir da vida objetiva dos sujeitos. “Objetividade e subjetividade humanas são produtos da autoconstrutividade do homem, a partir e pela superação de sua naturalidade” (Chasin, 2009, p. 92). Sendo assim, é a atividade sensível o princípio real e necessário de suas respectivas representações.

Marx assim também o descreve no Manuscritos econômico-filosóficos:

Vê-se como subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e sofrimento perdem a sua oposição apenas quando no estado social e, por causa disso, a

sua existência enquanto tais oposições; vê-se como a própria resolução das oposições *teóricas* só é possível de um modo *prático*, só pela energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma *efetiva* tarefa vital que a *filosofia* não pode resolver, precisamente porque a tomou *apenas* como tarefa teórica. (Marx, apud Chasin, 2009)

Martín-Baró (2006) reforça esse entendimento ao defender que, para que a psicologia realmente possa contribuir para a libertação dos povos oprimidos da América Latina, devemos buscar uma nova epistemologia, e também uma nova práxis:

Trata-se de perguntar-nos se, com a bagagem psicológica que temos, podemos dizer e, sobretudo, fazer algo que contribua significativamente para responder aos problemas cruciais do nosso povo. Porque no nosso caso, mais do que em qualquer outro, o que é válido é que a preocupação do cientista social não deve se limitar tanto a explicar o mundo, mas a transformá-lo.³ (p. 8, tradução nossa)

Foi a partir dessa compreensão teórico-prática que, no campo acadêmico, meu foco se modificou a partir das eleições de 2018. Naquele processo eleitoral, vivenciei, como muitos, uma angústia muito grande com a possibilidade, depois concretizada, de termos um presidente da República que abertamente defendia tortura e torturador, que fazia alegações misóginas, racistas e preconceituosas contra a população LGBTQIA+⁴ e que criticava o fazer pedagógico laico e cientificamente embasado. Queria compartilhar minha angústia, conversar a respeito de como uma possível eleição da extrema direita no Brasil poderia representar a ampliação da violência existente no país, em especial contra pessoas que já são alvo de diferentes opressões. De como essa eleição

³ No original: “De lo que se trata es de preguntarnos si con el bagaje psicológico que disponemos podemos decir y, sobre todo, hacer algo que contribuya significativa a dar respuesta a los problemas cruciales de nuestros pueblos. Porque en nuestro caso más que en ningún otro tiene validez aquello que de que la preocupación del científico social no debe cifrarse tanto en explicar el mundo cuanto en transformarlo”.

⁴ A sigla LGBTQIA+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e travestis, Queers, pessoas Intersexo, pessoas Assexuais e outras pessoas não identificadas com as nomeações anteriores, mas que são consideradas gênero ou sexualmente dissidentes.

poderia ter impactos negativos no campo educacional, com regressão de valores básicos que vínhamos tentando ampliar, como o respeito aos direitos humanos no contexto escolar. Entretanto, poucos foram os espaços e as pessoas que se disponibilizavam a falar de política no meu ambiente de trabalho. Foi esse um dos motivos de retornar à Universidade para o doutorado, para melhor compreender o tema da política em sua relação com a educação e a psicologia.

Para mim, era notável a proximidade entre a prática educativa e o campo político, porém muitos dos meus colegas, professores e demais servidores da educação se recusavam a falar de política. E quando faziam, era de modo geral, de forma depreciativa: criticavam políticos profissionais e partidos e associavam política à corrupção. Alguns daqueles que se dispunham a falar, até pela crítica generalizada ao campo político, acatavam o discurso de suposto *outsider* de Jair Bolsonaro. Viam políticas públicas para combater o racismo, o sexismo e a homofobia como ideologias que comprometiam a educação moral das crianças e jovens.

Além dos profissionais da educação, ouvi de estudantes do ensino médio falas de que seus professores estavam tentando doutriná-los, que estavam fazendo política na escola ao discutir temas como o processo de escravização no Brasil ou a ditadura de 1964. Não é coincidência que falas como essas são afirmações que políticos de extrema direita usam e defendem em projetos como o Escola sem Partido (projetos de lei em âmbito municipal, estadual, distrital e nacional que tinham como intuito coibir a chamada “doutrinação política e ideológica” na escola e nas salas de aula).

Outra ameaça ao campo educativo e à possibilidade de vivência democrática nas escolas foi e ainda é o processo de militarização de escolas públicas. Em 2019, já com o novo governo eleito, houve implementação de política para parceria institucional entre educação e forças armadas, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019. Política que supostamente visava a melhoria dos índices educacionais e o combate à violência escolar tinha como marca, entre outros aspectos, a retirada da autonomia pedagógica das escolas, uma vez que aos militares que compunham o programa

caberia desempenhar tarefas de apoio tanto à gestão escolar, quanto à gestão didático-pedagógica e administrativa (Presidência da República, 2019).

Esse fato em âmbito nacional também teve repercussões na SEEDF. O governador então recém-eleito do Distrito Federal (DF) e apoiador de Bolsonaro, Ibaneis Rocha, também tinha como política a implementação de programa de militarização nas escolas distritais.⁵ Intensos debates foram mobilizados, entretanto me espantava a quantidade de pessoas, inclusive profissionais da educação, que viam como positiva tal iniciativa. Militares nas escolas, para elas, seria a garantia de menores índices de indisciplina por parte dos alunos e de violência contra professores e contra o patrimônio escolar (queixas que muitas vezes são patologizadas e encaminhadas para a psicóloga escolar).

Ficava cada vez mais nítido que minha vivência nas escolas não se descolava do cenário maior vivido então no país e fora dele. Desde meados da década de 2010, vivemos um momento histórico e político complexo e delicado, internacional e nacionalmente. Governos de extrema direita e perspectivas conservadoras ganharam força, sendo possível notá-las com a eleição do governo de Viktor Orbán na Hungria(2010) e Donald Trump nos Estados Unidos (2016), pela política do Brexit na Grã-Bretanha (2016/7) e a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil (2018) ou a de Javier Milei na Argentina (2023), apenas para citar alguns exemplos.

Segundo Lazzaratto (2019, p. 9), vivemos tempos apocalípticos, “no interior de uma sequência, que parece irresistível, ‘de rupturas políticas’ praticadas por forças neofascistas, sexistas, racistas”. Opressões de gênero, raça e classe não são novidade para brasileiras e brasileiros (Schwarcz, 2019), entretanto, ganharam novos contornos que merecem atenção. A retomada de discursos de ódio que estavam em aparente processo de superação, o retorno da militarização do poder governamental, da educação e da vida, a ameaça declarada e efetivada

⁵ Já em 2023, com a eleição de um novo governo nacional e revogação da PECIM, o Governador Ibaneis Rocha, reeleito, afirmou manter o programa em nível distrital (Teixeira, 2023).

contra direitos dos trabalhadores são alguns movimentos que marcaram os últimos anos no país.

Essa realidade, entretanto, não é exclusividade do Brasil como já mencionado anteriormente. Há uma crise global do modelo hegemônico da democracia liberal, em que esta apresenta um movimento de retração em diversas partes do mundo (Ballestrin, 2018). Intimamente relacionada é a constatação de que desde os anos 1930 o mundo não experimentava um crescimento semelhante da direita radical (Traverso, 2019).

No nosso país, a eleição de um governo de extrema direita explicitou uma onda conservadora e neoliberal que teve enorme impacto na vida das pessoas e na institucionalidade. Além disso, teve propostas marcadamente regressivas no tocante ao exercício ético-político participativo (com a extinção de conselhos participativos por meio do Decreto 9.759/2019, apenas a título de exemplo). Intimamente ligado à eleição desse governo estava o horror ou o descrédito em relação à política percebido pelo distanciamento dos cidadãos dos espaços e das decisões políticas, pela diminuição mundial do percentual de votação, mas também pelas falas cotidianas como “todo político é igual” ou “nenhum político presta” (Chauí, 2021; Nogueira, 2004).

O que eu percebia como despolitização entre meus colegas na educação, poderia ser entendido como um processo de desencanto com a política realizada por políticos profissionais (Nogueira, 2004). Ou uma visão de educação enquanto prática técnica e neutra. Entretanto, como bem pontuava o grande educador Paulo Freire (2007, p. 41, grifos do autor),

não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

A partir desse entendimento da prática educativa – seja ela do professor, gestor, da psicóloga ou dos estudantes –, enquanto necessariamente vinculada a uma postura político-pedagógica, passei a me questionar como seria possível contribuir para o entendimento de que a escola é um espaço político, ou seja, que há no chão da escola a disputa de diferentes projetos, diferentes perspectivas ou diferentes sonhos, como falava Freire.

Esse entendimento, na minha visão, seria importante, inclusive para possibilitar uma educação para a política. E aqui, trago a perspectiva de política dos cidadãos, defendida por Nogueira (2004), que seria centrada na busca do bem comum, a partir do diálogo.

na política dos cidadãos prevalecem o debate público e a participação democrática, caminhos pelos quais os cidadãos interferem em suas comunidades e deliberam a respeito de temas e problemas que não podem, nem devem, ser equacionados tecnicamente, a partir da imposição desta ou daquela verdade, desta ou daquela autoridade. (p. 63)

Ainda segundo esse autor, essa forma de conceber e praticar política tem em seu centro a educação de cidadãos. Educação para o diálogo como forma de resolver conflitos, de atingir consensos, de organizar e viver a vida em comunidade. Educação essa que pode ocorrer, entre outras possibilidades, no ambiente escolar.

Essa perspectiva vai ao encontro do entendimento de que a escola, além de transmitir os conhecimentos cultural e historicamente organizados ao longo do desenvolvimento da humanidade, e justamente por fazê-lo, é um espaço de desenvolvimento e de construção de cidadania (Maia, 2017; Pedroza, 2012). A vivência escolar é compreendida como produtora de desenvolvimento e, portanto, da personalidade da pessoa, a partir da psicologia materialista

dialética de Vigotski⁶ (1933/2021) da relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento.

A educação assim compreendida contraria a ideia da escola como espaço pré-político ou como sendo apenas de submissão dos estudantes ao poder de professores e diretores. Traz uma perspectiva em que urge a politização da educação escolar, isto é, tomando a escola como espaço de construção de relações democráticas, baseadas no diálogo, em que todos podem falar e são escutados, e são participantes ativos dos processos educativos.

A vivência escolar é ainda potencialmente política, uma vez que a escola é um campo em que há embates, conflitos, rupturas, coalizões e possíveis cooptações (Castro & Nascimento, 2013), que se dão além de espaços tradicionalmente vistos como políticos tais quais os grêmios estudantis ou os conselhos escolares. O ambiente escolar muitas vezes conflitivo requer dos estudantes uma postura política a partir do desenvolvimento de recursos de personalidade para melhor enfrentar as situações vividas, como recursos de negociação com o uso da linguagem como forma de expressão e argumentação (Pedroza, 2012).

Outro aspecto importante da relação entre política e educação escolar é o da participação estudantil em lutas políticas significativas. Leão e Santos (2018), por exemplo, apontam como os jovens estudantes, em especial os do ensino médio, possuem uma reconhecida participação social e política em momentos importantes da história brasileira recente. Os autores ressaltam as ocupações por secundaristas nos anos de 2015 e 2016, como exemplos dessa participação, que precisam ser compreendidas em um rol mais amplo de ações políticas dos estudantes na atualidade (Castro & Nascimento, 2013).

Considerando os aspectos apresentados, entendi como relevante a análise da escola a partir dos entrelaçamentos entre educação, política e desenvolvimento da personalidade dos

⁶ O sobrenome do autor russo Lev Semionovitch Vigotski é grafado de diferentes formas de acordo com a tradução de seus trabalhos. Utilizaremos a mais próxima do português – Vigotski – porém manteremos nas referências bibliográficas a grafia original das obras.

estudantes. Uma das possibilidades de análise desse entrelaçamento, a que eu escolhi investigar, é a busca por compreender como a escola pode ser um espaço de vivência política para seus estudantes e como essa vivência pode ser promotora de desenvolvimento da personalidade.

Como citado anteriormente, partimos de uma psicologia materialista dialética para a compreensão do desenvolvimento da personalidade. Nessa perspectiva, ancorada no marxismo, a personalidade é compreendida a partir da ação do indivíduo nas relações sociais (Leontiev, 1974/2021; Vygotski, 1931/1995, 1930/1996, 1928/1997). Dessa forma, a personalidade não é inata, e nem estanque, mas se constitui ao longo da vida dos sujeitos, nas relações por eles estabelecidas, como resultado da transformação de sua atividade.

Sendo assim, a personalidade é uma totalidade, em nível de sujeito, indissociável das condições sociais, culturais, econômicas e políticas na qual se constitui. Isso se dá, pois o que define a personalidade de alguém é a necessidade fundamental e determinante de toda vida humana: “a necessidade de viver em um ambiente sócio-histórico e de reestruturar todas as funções orgânicas de acordo com as exigências que esse ambiente apresenta” (Vygotski, 1928/1997, p. 172). Tais exigências variam de acordo com questões de raça, classe, gênero, e também da fase de desenvolvimento.

Essas considerações se fazem extremamente relevantes, uma vez que a adolescência, período no qual estão os estudantes junto aos quais a pesquisa foi realizada, é uma fase especialmente significativa na formação da personalidade; e na qual, na sociedade em que vivemos, alteram-se significativamente as exigências sociais, em comparação à infância.

O estudo é, de maneira geral, ainda a principal atividade nesse período do desenvolvimento, entretanto, outras possibilidades de inclusão na vida social são criadas para o adolescente, envolvendo-o em atividades que não são mais de caráter infantil. Altera-se sua posição em relação aos adultos, que passam também a demandar novas responsabilidades do

adolescente (Leal, 2016). De forma dialética, a alteração de capacidade física, de conhecimentos e habilidades do adolescente são consequência e também base para novas exigências e responsabilidades que lhes são colocadas.

Além disso, a atividade de estudo altera-se significativamente, não tanto em aparência, mas na sua essência. Isso porque, havendo as condições de ensino adequadas, ocorre o desenvolvimento de uma nova forma de pensamento, qual seja o pensamento por conceitos (Vigotski, 1934/2009; Vygotski, 1930/1996). Essa mudança qualitativa no processo de pensamento permitirá ao adolescente maior abstração e terá implicação decisiva na capacidade do adolescente de olhar o mundo e também para sua própria realidade interna, iniciando o processo de autoconsciência.

Vigotski (1930/1996, p. 231, tradução nossa) explicita a importância dessa neoformação psíquica ocorrida na idade de transição, da infância para a vida adulta, para o desenvolvimento da personalidade:

O que normalmente se chama de personalidade nada mais é do que a autoconsciência do homem que se forma precisamente então: o novo comportamento do homem é transformado em comportamento para si mesmo, o homem torna-se consciente de si mesmo como uma determinada unidade. Este é o resultado final e o ponto central de toda a era de transição.⁷

Explicita-se assim, a partir do pensamento de Vigotski (1930/1996), a importância do estudo do desenvolvimento da personalidade que ocorre na adolescência e sua relação com o processo de educação escolar. Seria nessa idade que o sujeito descobre seu “eu”, que forma sua personalidade, ao mesmo tempo em que se constitui a idade em que se estrutura sua visão de

⁷ No original: “Lo que se suele denominar personalidad no es otra cosa que la autoconciencia del hombre que se forma justamente entonces: el nuevo comportamiento del hombre se transforma en comportamiento para sí, el hombre toma conciencia de sí mismo como de una determinada unidad. Este es el resultado final y el punto central de toda la edad de transición”.

mundo. Além disso, apresenta-se como relevante a atividade de estudo, a instrução escolar, para que esse desenvolvimento possa ocorrer.

Na adolescência, o indivíduo passa a formar suas próprias concepções, convicções e valores. Isso se dá a partir da compreensão e apropriação de normas, regras e valores em seus fundamentos, que se torna possível com o pensamento por conceitos (Leal & Mascagna, 2016). A qualidade do ensino e as vivências oportunizadas nesse período podem implicar assim, em distintas possibilidades de desenvolvimento. Cabe, portanto, a compreensão de diferentes vivências, como a participação política, como possibilidade de desenvolvimento.

A partir do exposto, da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, o ensino médio também seria um momento importante para o entendimento da vivência do adolescente e da formação de sua personalidade. Ademais, a escolha pela etapa do ensino médio para a realização da pesquisa se deveu, entre outros fatores, pela minha experiência prévia atuando em unidade escolar que oferece essa etapa de ensino. Nessa escola, pude tanto vivenciar as falas e reflexos mais antidemocráticos de estudantes e professores, quanto também espaços participativos importantes, como o conselho de classe participativo, que tinham impacto significativo na vida da comunidade escolar. Os estudantes tinham a possibilidade de se expressar e também ouvir dos docentes sobre seu desempenho escolar, redimensionando sua atuação na escola. Enquanto isso, professores tinham que repensar suas atitudes se comparado a conselhos de classe “tradicionais”, sem a presença de estudantes ou responsáveis, em que geralmente ocorre uma culpabilização quase exclusiva do estudante sobre seu desempenho acadêmico.

Além disso, essa etapa de ensino tem sido alvo há muito tempo, de disputas políticas e programáticas, gerando intensa mobilização de seus estudantes e profissionais de educação (Ferretti, 2018; Motta & Frigotto, 2017). Outro fator é a participação histórica de estudantes do ensino médio em movimentos políticos de luta por educação de qualidade e por outras

transformações sociais (Leão & Santos, 2018). Ou seja, buscando compreender a relação entre participação política de estudantes e desenvolvimento de suas personalidades, a etapa do ensino médio se apresentou como um possível campo de pesquisa.

Frente ao exposto, e a partir da perspectiva como psicóloga escolar, foram surgindo perguntas sobre o entrelaçamento entre participação política, vivência escolar e desenvolvimento da personalidade de estudantes: a participação política na escola pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes adolescentes? Há espaços, dentro da escola, em que sejam possíveis essa forma de participação?

Esses questionamentos, entre outros, que subsidiaram a presente pesquisa, explicitam, como já afirmado, a não separação entre ciência e vida, entre pesquisa e política. A partir da construção inicial feita até aqui, temos como tese que a participação política na escola promove desenvolvimento, e que há necessidade de transformação dos espaços de participação de estudantes na escola, de modo que esta proporcione ensino e vivências desenvolvintes.

Esta proposta de estudo, portanto, se insere em uma perspectiva de pesquisa e ciência que não apenas busca compreender o mundo e a realidade, mas tem expressa intenção de transformação da realidade no sentido da emancipação humana. Dos limites da ciência psicológica e do campo educacional, entendo ser possível contribuir para, minimamente, tensionar a realidade existente, abrindo possibilidades para entendimento e necessidade de mudanças na organização educacional, mais especificamente na participação dos estudantes, como parte de um processo maior de democratização da sociedade como um todo.

Para sustentar essas questões, partirei para a apresentação de reflexões teóricas, divididas em três capítulos, que versam sobre desenvolvimento e adolescência, em uma perspectiva materialista dialética, bem como sobre o papel da escola nesse desenvolvimento; passando pela discussão acerca da educação na atualidade e as possibilidades de a escola, no neoliberalismo, realmente atuar no desenvolvimento pleno dos adolescentes; chegando

finalmente a considerações sobre o contexto histórico de crise democrática, os reflexos desse processo na participação política em geral e na escola, para poder pensar a participação política de estudantes de ensino médio em sua relação com o desenvolvimento de suas personalidades.

Capítulo 1 – Desenvolvimento e Adolescência

Como exposto anteriormente, a tese a ser defendida nesta pesquisa é de que a participação política na escola promove desenvolvimento da personalidade do estudante adolescente. Para tal, torna-se necessário, primeiramente apresentar o que compreendemos como desenvolvimento humano, personalidade e adolescência, entendendo que distintas concepções sobre esses fenômenos trarão consequências diferentes para a compreensão e a prática da participação política na escola. Reafirmamos, assim, que esse trabalho, e as concepções que o orientam, se pautam na psicologia materialista dialética, perspectiva teórica que será apresentada a seguir.

Psicologia materialista dialética

Por psicologia materialista dialética, estamos dizendo que a base teórico-metodológica que embasa este trabalho é a da psicologia que busca no marxismo e seu método o entendimento para a subjetividade humana. Isso não significa de forma alguma substituir o estudo das relações sociais pelo dos humanos, mas entender que há uma profunda unidade entre esses dois estudos (Sève, 1972). Há, assim, necessidade de uma teoria, ancorada no materialismo histórico-dialético, que estude a personalidade, que elabore como se dão as “relações entre os processos de socialização e de individuação no curso do desenvolvimento pessoal” (Golubovi, 1998, p. 95).

Diversos autores já discutiram o tema do indivíduo a partir das leituras de Marx (Euzébios Filho & Guzzo, 2009; Golubovi, 1998; Leontiev, 1974/2021; L. M. Martins, 2004; Sève, 1972; 1989). Sève (1989) defende que há, no centro do marxismo, a preocupação tanto teórica como prática, com a individualidade humana, negando, assim, interpretações reducionistas de Marx, que o afirmariam como determinista sociológico ou anti-humanista. A

revolução, e todas as tarefas a ela ligadas, implicam também em um novo desenvolvimento dos seres humanos. Nesse sentido, qualquer teoria que tenha como horizonte a revolução, a emancipação humana, envolve necessariamente considerar o que constitui um indivíduo e como ele pode se desenvolver em plenitude (Sève, 1989).

Golubovi (1998) vai ao encontro desse entendimento ao afirmar que indivíduos despersonalizados, vistos unicamente enquanto massa, enquanto números puros, não podem criar uma sociedade livre. São sujeitos concretos, pessoas reais, que em suas atividades, segundo suas necessidades, fazem o movimento da história. A autora se apoia na ideia marxiana de que a história social da humanidade é a história do desenvolvimento individual, para afirmar que o marxismo deve implicar também em uma teoria marxista da personalidade.

Outro autor, Lacerda Jr. (2018), também discute a relação entre psicologia e marxismo. O autor elenca três elementos fundamentais para qualquer proposta teórica que seja consequente em seu intento de articulação. O primeiro seria assumir o realismo crítico como ponto de partida, ou seja, partir da realidade concreta e analisando-a criticamente. O segundo elemento seria ter como horizonte a emancipação humana. E para concretizar essa perspectiva, o terceiro elemento entraria em ação, que seria o diálogo com os movimentos sociais. O autor sintetiza que a psicologia que dialoga de forma coerente com o marxismo é aquela que, ao mesmo tempo, busca desvelar os movimentos e contradições da sociedade burguesa, enquanto potencializa e fortalece a luta de movimentos sociais anticapitalistas.

A partir do exposto, explicitamos que a concepção de desenvolvimento humano aqui apresentada será embasada principalmente em Vigotski (1931/1995, 1930/1996, 1928/1997, 1934/2009, 1933/2021), pesquisador que consideramos representar fortemente a proposta do materialismo histórico-dialético na construção de uma ciência psicológica. Vigotski fez suas construções teóricas principalmente no contexto da União Soviética, e teve seus estudos

intimamente relacionados ao seu fazer político, em busca da construção de uma psicologia que contribuísse para a transformação social.

A psicologia materialista dialética, pautada em Vigotski, desnaturaliza o psiquismo humano, assim como Marx desnaturalizou o capitalismo enquanto modo de produção. Parte do pressuposto que a subjetividade humana só pode ser compreendida em sua concretude, a partir do movimento real de apropriação dos bens culturalmente produzidos. Os seres humanos, de modo a garantir sua sobrevivência, transformam a natureza e se transformam nesse processo, dando início ao primeiro ato histórico, como denominaram Marx e Engels (2007). A transformação da natureza engendrou no ser humano uma transformação subjetiva, uma vez que a construção de meios para suprir necessidades implicou no surgimento de novas e mais complexas necessidades, o que exigiu do ser humano um psiquismo mais complexo. A transformação contínua e dialética humano-natureza é ponto fundamental para o entendimento do psiquismo, uma vez que não o fragmenta e nem o encara de forma estanque, descolado da realidade social em que se dá.

Nessa perspectiva psicológica, o que nos constitui como seres humanos, isto é, o que nos distingue dos demais animais, é o nosso processo de desenvolvimento cultural. Segundo Vigotski (1931/1995, p. 36, tradução nossa), “o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo”.⁸ É um processo único de formação biológica-social da personalidade que, seria, portanto, a “própria síntese psíquica superior” desse processo de desenvolvimento.

Isso significa que a cultura é parte constitutiva da essência humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com a natureza e os bens produzidos pelo

⁸ No original: “El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo”

humano. De forma alguma isso implica a negação da nossa constituição orgânica, mas o entendimento de que o desenvolvimento do psiquismo tipicamente humano se constitui a partir do orgânico e, ao mesmo tempo, de sua modificação na relação com a cultura, em um processo dialético de superação (Vygotski, 1931/1995). Significa dizer, mais uma vez, que é a unidade o que constitui a essência humana. Os planos natural e cultural coincidem e se entrelaçam um ao outro, ocorrendo modificações que se intercomunicam constituindo um só processo de formação da personalidade.

Duarte (2013) é outro autor que se pauta em Marx e Vigotski para discutir a formação do indivíduo. Segundo ele, para se objetivar como ser humano, isto é, tornar-se um ser singular e único, o indivíduo precisa se inserir na história. Isso significa se apropriar dos resultados do desenvolvimento histórico da humanidade como algo próprio, tornando-os seus, no processo de formação da personalidade.

Sendo assim, cada indivíduo, nas relações específicas com os meios nos quais está inserido, age com os recursos que lhe estão disponíveis e que ao mesmo tempo se constituem em instrumentos para o seu desenvolvimento. Essa relação da criança e seu meio (físico, social, cultural, histórico) é de determinação recíproca: de diferenciação e de especificação mútua. A evolução dessas relações, o desenvolvimento da personalidade, então, não é uniforme, mas feito de oposições e identificações, rupturas e continuidade, um movimento dialético de contradições e devir.

Dessa forma, a psicologia materialista dialética rompe com o dualismo da psicologia tradicional, que coloca em situação antagônica subjetividade e objetividade, o pessoal e o social, o natural e o cultural. Essa compreensão vai possibilitar um entendimento mais fidedigno, não fragmentado, do desenvolvimento da personalidade como um todo, e em específico na fase da adolescência.

Adolescência e desenvolvimento da personalidade

Afirmar nosso entendimento, a partir da psicologia materialista dialética, sobre o desenvolvimento humano e a personalidade, é de suma importância na discussão sobre adolescência, de modo a compreendê-la em uma perspectiva crítica. Muitos trabalhos buscaram desmistificar uma perspectiva biologizante e universalizante desse período da vida (Anjos & Duarte, 2019; Leal & Facci, 2014; Pedroza & Maia, 2020), entretanto, ela ainda é tida, muitas vezes, como período de crise emocional, ligado às intensas modificações corporais iniciadas na puberdade. Devido ao caráter natural das mudanças biológicas, os aspectos emocionais e comportamentais da adolescência também seriam lidos em uma perspectiva universalizante, ou seja, homogênea.

Além de uma perspectiva biologizante, definir adolescência somente como o período de vida que vai dos 12 aos 18 anos incorre no mesmo erro de tornar universal o que pode ser extremamente diverso. Isso pois corremos o risco de supor que, apenas por atingir determinada idade, os sujeitos terão essa ou aquela característica. Essa perspectiva de adolescência traz em si uma concepção de desenvolvimento humano, que trará implicações para as práticas pedagógica e psicológica.

Essa perspectiva não ignora os fatores biológicos ou maturacionais do desenvolvimento e da personalidade, mas entende que, muitos dos aspectos tidos como inatos são, na verdade, apropriação das conquistas da humanidade. É o caso do desenvolvimento da adolescência, que não é algo natural, como é a puberdade. Isso não significa negar a importância das mudanças fisiológicas que ocorrem nessa etapa da vida, mas, compreender que “na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre num ambiente cultural, torna-se um processo biológico historicamente condicionado”⁹ (Vygotski, 1931/1995, p. 36, tradução nossa). A puberdade pode acontecer

⁹ No original: En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado.

para todos, mas suas implicações socioculturais e individuais, assim como a adolescência, são extremamente diversas.

A própria compreensão da adolescência enquanto período da vida distinto da infância e da adultez, com características próprias, é relativamente recente. Ela se dá em um momento histórico em que é ampliado o período de escolarização, bem como a especialização necessária para o mercado de trabalho. Portanto, são as mudanças históricas ocorridas na organização e estrutura sociais que implicaram no surgimento da adolescência da forma como entendemos hoje (Anjos & Duarte, 2016).

Nesse sentido, o que vai determinar o que é adolescência varia de uma sociedade para outra, e também pode haver mudanças no entendimento em uma mesma sociedade ao longo do tempo. Essa relativização histórica não implica em negar a busca por características comuns a esse período. Mas implica sim, na exigência de que a descrição dessa etapa da vida seja sempre em relação a um contexto social concreto e “levando em consideração, insistindo num ponto de vista totalizante, fatores como situação de classe, condição de gênero e identidade étnica” (Menegozzo, 2017, p. 20).

As particularidades humanas se dão pela apropriação do legado humano historicamente construído. Essa apropriação, por sua vez, se dá a partir de um universo limitado desse legado que é disponibilizado para cada indivíduo, por meio da mediação de outros indivíduos (L. M. Martins, 2016). Ou seja, as capacidades individuais, as especificidades psicológicas de cada ser só se desenvolvem ao longo da história de vida do indivíduo, na relação com outros seres humanos, em condições concretas da realidade social na qual está inserido e a qual transforma com sua ação, com seu trabalho. Vigotski (1931/1995) ressalta, assim, que a personalidade não é inata, mas surge como resultado do desenvolvimento cultural.

Coadunado a esse entendimento, Leontiev (1974/2021, p. 195, grifos do autor) destaca que a personalidade é uma neoformação psicológica, “*um produto relativamente tardio do*

desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano”. Isso significa que enquanto espécie não nascemos dotados de personalidade, mas apenas de certas propriedades e capacidades naturais, e é somente como sujeitos de relações sociais que nos tornamos personalidade.

As propriedades antropológicas do indivíduo agem não como determinantes da personalidade ou algo que entra em sua estrutura, mas como condições genéticas pré-estabelecidas da formação da personalidade e, além disso, como aquilo que determina não seus traços psicológicos, mas apenas a forma e os modos de sua manifestação. (Leontiev, 1974/2021, p. 37)

Sève (1989) também traz contribuições importantes ao discutir como as relações sociais são suporte para a personalidade. O autor denomina como formas históricas de individualidade o conjunto das relações sociais que regem as possibilidades dadas, em determinada época e cultura, os modos variáveis pelos quais os seres humanos desenvolvem, no decorrer de sua biografia singular, suas personalidades.

Portanto, é o conjunto das relações sociais, que se tornam funções da personalidade e formas de sua estrutura, a natureza propriamente psicológica das pessoas. Por entender que o indivíduo só existe como ser social, enquanto imerso em um grupo social, a personalidade e seus principais aspectos são determinados pelo desenvolvimento social. Entretanto, não há uma dependência direta entre o social e a personalidade. Esta é mediada por inúmeros fatores materiais e simbólicos complexos, com destaque para a linguagem (Pedroza, 2003).

Dessa forma, a constituição social da personalidade não significa uma determinação total, mas a compreensão dialética entre “*o que o homem faz de sua vida e o que a sua vida faz dele*” (Sève, 1989, p. 156, grifos do autor). Ou seja, existe um campo socialmente estruturado de possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos. Cada pessoa, a partir de suas

capacidades e aspirações, de sua identidade e de seu imaginário, situa-se de forma única e própria antes as contingências, concretizando sua liberdade.

Leontiev (1974/2021) reforça o entendimento ativo da constituição da personalidade, a partir da compreensão da mesma como uma nova qualidade psíquica que surge “como aquilo que a pessoa faz de si, ao afirmar sua vida *humana*” (p. 241, grifos do autor). Dessa forma, a personalidade deixa de ser vista como simplesmente o resultado direto de influências externas.

A constituição dialética da personalidade requer, portanto, a compreensão da relação entre os processos de socialização e de individuação no curso do desenvolvimento pessoal. Os elementos pessoais não são idênticos aos elementos sociais, nem estão separados, mas constituem uma unidade viva e contraditória (Golubovi, 1998).

Requer, igualmente, o entendimento que o processo de apropriação dos bens culturais construídos historicamente ao mesmo tempo nos constitui enquanto membros da humanidade, também nos individualiza. Isso se dá, entre outros fatores, pois tais bens são desigualmente distribuídos em uma sociedade capitalista. E, no caso brasileiro, mais especificamente, a de uma sociedade historicamente pautada no racismo, no autoritarismo e no sexismo. Essa estruturação social trará implicações nas possibilidades de desenvolvimento dos adolescentes. A vivência em uma sociedade de classes, com acesso díspar aos bens culturais, acarretará manifestações singulares do que é viver a adolescência nos diferentes segmentos sociais (Leal & Facci, 2014).

Temos por consequência que cada sujeito passará por esse período da vida de forma singular, de acordo não só com sua classe social, mas também com sua raça, gênero, território, se possui ou não deficiência, entre outros fatores que constituem e perpassam as relações estabelecidas com as pessoas a sua volta. São esses aspectos, entre outros, que constituirão a situação social do adolescente e colocarão exigências específicas que determinarão seu desenvolvimento.

Menegozzo (2017), ao discutir a condição juvenil¹⁰, reflete sobre como fatores sociais de classe, raça e gênero implicam na possibilidade da vivência desse período da vida. Esse estágio particular está associado a um conjunto de direitos e deveres que, segundo o autor,

correspondem ao direito à vivência experimental do presente, à busca por um lugar no mundo e à elaboração da própria identidade; mas que se realiza sob a pressão de integração definitiva na sociedade, materializada na preparação escolar como uma obrigação ou dever. (p. 30)

A partir desse entendimento, se torna ainda mais explícito o papel da escola na determinação da adolescência e nas implicações do desenvolvimento adolescente. Ela é a instituição responsável pela atividade do adolescente nesse período da vida, em que, teoricamente, ainda não tem as condições de entrar no mercado de trabalho como um adulto. Além disso, em uma perspectiva psicológica, cabe à escola o processo de transmissão do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, conhecimento esse que é a fonte material da apropriação por parte dos sujeitos no processo de constituição do psiquismo.

As funções psicológicas superiores, constituídas a partir da mudança qualitativa das funções elementares, são possíveis a partir do conteúdo das relações interpessoais que são apropriadas pelo indivíduo. Na nossa sociedade, a escola cria, ou deveria criar, condições para que seus estudantes se apropriem do conhecimento produzido, conhecimentos esses que são a fonte de novas possibilidades de conduta dos sujeitos, novas e superiores funções psicológicas, como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento conceitual, a capacidade de leitura e escrita, entre outros.

¹⁰ Os conceitos de adolescência e juventude estão intimamente relacionados e, portanto, autores que discutem a temática juvenil trazem importantes contribuições a este estudo. A pesquisa focou em estudantes que estão no ensino médio, em sua maioria entre 15 e 17 anos, idade em que diversos estudos já consideram como sendo jovens (Menegozzo, 2017; Sposito *et al.*, 2020). Sposito *et al.* (2020) chegam a definir que a juventude pode ser entendida como se iniciando na adolescência. Essa sobreposição entre adolescência e juventude também se encontra no aparato legal brasileiro, exemplificado no Estatuto da Juventude, em que são considerados jovens aqueles com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (Presidência da República, 2013).

Sobre isso, L. M. Martins (2016, p. 22) afirma: “ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir sobre a personalidade dos indivíduos, o que significa dizer, em sua maneira de ser e operar no mundo”. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia também já apresentada anteriormente de que a escola não é responsável apenas pela transmissão de conteúdo, mas possui importância significativa na formação da personalidade do sujeito. Mais especificamente no período da adolescência, a escola tem responsabilidade especial por proporcionar as condições para a grande viragem no psiquismo que marca esse período, isto é, o início do pensamento por conceitos.

Vigotski (1930/1996) critica a psicologia tradicional, dizendo que esta erra ao perceber, no desenvolvimento e nas transformações que passa a criança para a adolescência, apenas seu caráter mais externo, supérfluo e visível, isto é, a mudança no estado emocional. Segundo o autor, a grande revolução que se dá na adolescência é o início do pensamento por conceitos, que reconfigurará todo o psiquismo da pessoa.

Isso não significa que Vigotski ignore a mudança emocional no desenvolvimento do adolescente. Em uma perspectiva dialética, o autor compreende o desenvolvimento a partir da unidade afetivo-cognitiva da personalidade (Vygotski, 1930/1996; 1935/1997). Para ele, afeto e intelecto não são excludentes, mas duas funções psicológicas intimamente ligadas entre si. Ambos constituem um todo indivisível que adquirem novas relações e funções entre si a cada período do desenvolvimento (Vygotski, 1930/1996). A cada etapa no desenvolvimento do pensamento há uma etapa correspondente no desenvolvimento afetivo. É o que ocorrerá na adolescência a partir da aquisição dessa nova forma de pensamento, qual seja, o pensamento por conceitos.

O conceito, para Vigotski (1930/1996), é formado como resultado de se haver descoberto o nexos e as relações de um objeto com outros em uma dada realidade, ou o “reflexo

objetivo das coisas, em seus aspectos essenciais e diversos”¹¹ (p. 80, tradução nossa). O pensamento por conceitos, constitui-se, assim, na passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis, possibilitando ao sujeito compreensão dos nexos entre os fatos e os fenômenos da realidade, bem como de seus próprios processos pessoais e de comportamento (Leal & Facci, 2014).

Para Vigotski (1934/2009, p. 172), “é somente na adolescência que se desenvolve esse domínio dos próprios processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares”. Isso significa que o desenvolvimento do pensamento por conceitos pressupõe também o domínio, por meio do uso funcional da palavra ou do signo, do fluxo dos próprios processos psicológicos. Constitui-se, assim, a possibilidade de domínio das próprias reações, de afetos, enfim, da própria conduta.

Essa mudança psicológica que ocorre na adolescência terá implicações significativas no desenvolvimento da personalidade, segundo Vigotski (1930/1996). Seria nessa idade que o sujeito descobre seu “eu”, que forma sua personalidade, ao mesmo tempo em que se constitui a idade em que se estrutura sua visão de mundo. A mudança qualitativa no processo de pensamento permitirá ao adolescente maior abstração e terá implicação decisiva na capacidade do adolescente de olhar para sua própria realidade interna, iniciar o processo de autoconsciência.

A autoconsciência representa um salto qualitativo na consciência alcançado no período da adolescência (Pasqualini, 2016). O adolescente amplia sua inserção nas relações sociais, ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento conceitual, o que implicará o surgimento da necessidade de conhecer suas próprias particularidades. Isso “o leva a realizar uma análise de sua personalidade como meio para organizar suas inter-relações e sua atividade social” (p. 83).

¹¹ No original: “reflejo objetivo de las cosas en sus aspectos esenciales y diversos”.

Leontiev (1974/2021) ressalta que a entrada do adolescente num círculo mais amplo de contatos não significa deixar em segundo plano o íntimo ou pessoal, pelo contrário. Ocorre uma reconstrução da esfera das relações com outras pessoas e com a sociedade, e um desenvolvimento intensivo da vida interior. Ou seja, as mudanças ocorridas na situação social do adolescente, as novas exigências a ele colocadas, bem como as novas possibilidades de vivência, ampliam não apenas os contatos e a compreensão do mundo externo, mas também de si mesmo, complexificando seu mundo interior.

Isso só é possível, como ressaltado anteriormente, pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos. O adolescente passa a poder compreender melhor ao mundo e si mesmo, bem como as relações entre ele e o mundo. Daí o desenvolvimento da autoconsciência, que como afirma Vigotski (1930/1996, p. 245) “é a consciência social transferida para o interior”.¹²

A autoconsciência, portanto, não é uma descoberta do sujeito sobre suas particularidades, mas uma determinada etapa histórica do desenvolvimento da personalidade, decorrente de um longo processo de desenvolvimento do ser consciente (Vygotski, 1930/1996). O sujeito torna-se consciente de si como uma unidade, como um “eu”, sendo este o resultado final de todo o processo da adolescência, como já afirmado anteriormente.

Assim, cabe destacar que autoconsciência não seria o mesmo que consciência sobre si. Noções sobre si mesmo são acumuladas desde a infância, mas a autoconsciência é resultado da formação da pessoa como personalidade (Leontiev, 1974/2021). Ou seja, o adolescente passa a poder refletir sobre sua existência, suas características, limites e possibilidades, isto é, a consciência sobre si, mas também passa a se compreender na relação com a universalidade do gênero humano.

¹² No original: “es la conciencia social trasladada al interior”.

O desenvolvimento da autoconsciência envolve, portanto, não apenas saber sobre si, mas uma maior compreensão da realidade que circunda o adolescente. Esse fator relaciona-se ao ganho desenvolvimental do período, em que a maior capacidade de abstração provoca também uma maior inclinação para questões metafísicas e filosóficas. Há, por conseguinte, maior vontade de participação em discussões sobre a sociedade.

A mente do jovem sente-se, antes, oprimida pelo concreto; as ciências naturais concretas, a botânica, a zoologia e a mineralogia (que nas escolas primárias é uma das disciplinas preferidas) são relegadas pelo adolescente, dando lugar às questões filosóficas das ciências naturais, da origem do mundo, do ser humano etc. Seu interesse em relatos históricos concretos detalhados também diminui. Dedicar cada vez mais atenção à política, que lhe interessa muito.¹³ (Vygotski, 1930/1996, p. 65, tradução nossa)

Entretanto, o pensamento por conceitos inicia-se na adolescência, mas até se consolidar passa por um período de instabilidade, o que pode levá-lo a pensar numa perspectiva unilateral de causa e efeito. Os sistemas educacionais, portanto, precisam orientar intencionalmente o ensino para o desenvolvimento do pensamento dialético, de modo a dar condições para que o adolescente supere uma visão maniqueísta da realidade (Anjos & Duarte, 2016).

A escola, assim, tem papel importante no desenvolvimento do psiquismo do adolescente. Isso se dá, pois, o conhecimento cotidiano apesar de ser pautado na realidade, não sintetiza todos os aspectos do fenômeno ou objeto em questão. O conhecimento cotidiano, relaciona-se ao imediatamente observável, à aparência dos fenômenos, enquanto o conhecimento científico (o conceito científico) é o conhecimento mais profundo dos

¹³ No original: “La mente del joven se siente, más bien, agobiada por lo concreto; las ciencias naturales concretas, la botánica, la zoología y mineralogía (que en las escuelas de primer grado es una de las asignaturas predilectas) son relegadas por el adolescente, dejando paso a las cuestiones filosóficas de las ciencias naturales, del origen del mundo, del ser humano, etc. Decae también su interés por detallados relatos históricos concretos. Dedicar una atención cada vez mayor a la política, que le interesa sobremedida”.

fenômenos da realidade, “síntese de múltiplas determinações” que só são acessíveis ao pensamento por meio de abstrações (Anjos & Duarte, 2016). Na nossa sociedade, cabe à escola transmitir os conteúdos sistematizados, o conhecimento científico, ou seja, “a educação escolar, portanto, pode e deve posicionar-se como mediação entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos, entre os pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos” (p. 212).

Para Vigotski (1930/1996) há relação intrínseca entre novos conteúdos do pensamento e novas formas de raciocínio. Dessa forma, a apropriação do conhecimento escolar, por meio dos conceitos científicos, daria as condições materiais para o desenvolvimento de novas formas de raciocínio no adolescente. “O novo conteúdo, ao impor toda uma série de tarefas ao pensamento do adolescente, leva-o a novas formas de atividade, a novas formas de combinação de funções elementares, a novos modos de pensar”¹⁴ (p. 64).

Assim, essa nova aquisição desenvolvimental reorganizará toda a personalidade do adolescente, tendo visto sua unidade dialética, da interdependência das funções psíquicas.

Tudo o que inicialmente era externo – convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, certos esquemas de pensamento – torna-se interno porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, amadurecimento e mudança de meio, se depara com a tarefa de dominar novos conteúdos, nascem nele novos estímulos que o impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento.¹⁵ (Vygotski, 1930/1996, p. 63, tradução nossa)

Por isso a importância da organização pedagógica e escolar. Não cabe à escola a transmissão de qualquer conteúdo, mas do conhecimento científico. Isso pois “os conceitos

¹⁴ No original: “El nuevo contenido al plantearle, al pensamiento del adolescente toda una serie de tareas, le impulsa a nuevas formas de actividad, a nuevas formas de combinación de las funciones elementales, a nuevos modos del pensamiento”.

¹⁵ No original: “Todo aquello que era al principio exterior –convicciones, intereses, concepción del mundo, normas éticas, reglas de conducta, inclinación, ideales, determinados esquemas del pensamiento – pasa a ser interior porque al adolescente, debido a su desarrollo, maduración y al cambio del medio, se le plantea la tarea de dominar un contenido nuevo, nacen en él estímulos nuevos que le impulsan al desarrollo y a los mecanismos formales de su pensamiento”.

cotidianos não incidem no psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos” (Anjos & Duarte, p. 216). Precisa, portanto, atuar na construção de um pensamento por conceitos que vá além da lógica formal, isto é, que realmente considere as contradições dos fenômenos em sua essência. Essa perspectiva é fundamental na compreensão das injustiças sociais as quais muitos dos adolescentes de classes populares sofrem, a partir de suas condições específicas de classe, raça, gênero e deficiência.

Entendemos, inclusive, que essa possibilidade criada pela escola alcança a proposta de Freire (1997) de acolher a dita rebeldia do adolescente, entendendo-a enquanto denúncia, mas desafiando o educando para dar “sentido criador ao ato rebelde” (p. 13).

No fundo, o adolescente deve ter possibilidades, deve ter condições na própria atividade docente do professor, para perceber que sua rebeldia, sendo um direito, não pode ser, porém, um fim. Afinal de contas, ele não pode ser a vida toda um rebelde, ele deve ser a vida toda um ser disposto a rebelar-se contra as injustiças do mundo. Mas ele tem de orientar a própria rebeldia no sentido da construção, no sentido da reconstrução. (Freire, 1997, p. 14)

Reconstrução que, ao nosso ver, só é possível a partir da consciência dos indivíduos sobre as injustiças e contradições do mundo, bem como da sua capacidade de organizar para superar essa realidade. Consciência essa que se desenvolve também por meio da educação escolar. Baseadas nesse entendimento que propomos a discussão sobre a educação na atualidade e sua capacidade de permitir a participação política dos estudantes.

Capítulo 2 – A Educação em Disputa

Construímos, no capítulo anterior, a argumentação sobre o processo de desenvolvimento da personalidade do adolescente, em especial sobre a nova forma de pensamento que ocorre nesse período, qual seja, o pensamento por conceitos. Essa neoformação psicológica terá consequências em todo o processo de estruturação da personalidade e na forma como o adolescente se relaciona consigo mesmo e com o mundo.

Entretanto, como pontuado, esse desenvolvimento não se dá sozinho, mas ocorre a partir das novas exigências sociais às quais é colocado o adolescente, entre elas, as novas exigências escolares. Como afirma Vigotski (1934/2009), o meio social no qual o adolescente vive o motiva e o leva a desenvolver o pensamento conceitual. A força motriz desse desenvolvimento são justamente os problemas propostos ao adolescente, na necessidade que surge e é estimulada e dos novos objetivos colocados a ele.

Assim, não é possível pensar o desenvolvimento do adolescente, na nossa sociedade, em separado da educação escolar. Isso se dá pois, como afirma Duarte (2013, p. 46), “o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo”. Isso significa que o indivíduo se torna quem é a partir da apropriação dos bens produzidos historicamente pela humanidade. Esse processo de apropriação se dá em relações concretas com outras pessoas, em que estas atuam como mediadoras entre o sujeito e o mundo humano. Leontiev (1959/2004) é um dos autores que sustenta esse entendimento, ao explicitar a relação entre a produção cultural humana e a apropriação desta, por parte do indivíduo, na formação dos seres humanos:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens¹⁶ nos fenômenos objetivos da cultura material e

¹⁶ Apesar de ser escrito como homem, cabe entender enquanto humano. Marcas de gênero, como a generalização do termo homem como sendo toda a humanidade, ainda estão presentes na edição utilizada, o que foi mantido na citação.

espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (p. 290, grifos do autor)

A relação entre educação e humanização pode também ser entendida a partir do entrelaçamento entre aprendizagem e desenvolvimento da personalidade, tendo como base as teorizações de Vigotski (1931/1995, 1933/2021). Para o autor, educação e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. Isso é explicado por meio do conceito de zona de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de um outro mais experiente. A educação cria a zona de desenvolvimento iminente:

Ela chama à vida, desperta e põe em movimento na criança uma série de processos internos de desenvolvimento que, no momento presente, são-lhe possíveis apenas na esfera das relações mútuas com as pessoas a sua volta e da colaboração com os companheiros, mas que, ao perfazer o caminho interno de desenvolvimento, transformam-se, posteriormente, em patrimônio da criança. (Vigotski, 1933/2021, p. 264)

Essa perspectiva relaciona-se ao que Vigotski (1933/2021) define como a lei fundamental de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para ele, toda função psíquica superior é constituída a partir de uma dupla apresentação. Inicialmente como atividade coletiva, interpessoal e, em um segundo momento, como atividade individual, como função intrapsíquica.

As funções psicológicas superiores nos caracterizam enquanto tipicamente humanos, nos distinguindo de outros animais, tais como a atenção voluntária, a memória ativa, o

pensamento abstrato e a imaginação. Não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados de adaptação às pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do ser humano e seu meio sociocultural. Como pontua Leontiev (1959/2004, p. 285, grifos do autor):

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Assim, a cultura é parte constitutiva da essência humana, já que sua característica psicológica se dá através da apropriação dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com a natureza e os bens produzidos pelo humano. Retoma-se, a partir desse entendimento, que a educação não é a mesma coisa que desenvolvimento, mas possibilita o desenvolvimento de uma série de processos que não ocorreriam sem ela. “A instrução, desse modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais na criança” (Vigotski, 1933/2021, p. 264).

No sentido exposto, Freire (2000, 2007, 2010) também aponta a educação como uma experiência especificamente humana, uma vocação para a humanização. Isso significa que nos humanizamos a partir da apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, em um processo educativo. Seria, portanto, ontológica nossa necessidade de conhecimento. Sendo assim, a educação deveria ser um direito de todos, pois é assim que nos constituímos e nos enraizamos no mundo histórico-social.

A educação pode ser, entretanto, em parte desumanizante, quando se dá de forma bancária, ou seja, quando entendida como ato de depositar, de transferir aos alunos valores e conhecimentos (Freire, 2010). Nessa perspectiva, os alunos não são vistos como sujeitos, mas como depósitos, objetos do processo educativo. A educação, porém, quando não é bancária,

tem um potencial libertador (Freire, 2010; hooks, 2017). hooks (2017), ressalta, pautada em Freire, que o papel do professor não é apenas o de partilhar informação, mas o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. A autora reforça a importância de criar, nas salas de aula, verdadeiras comunidades de aprendizagem, em que todos tenham voz. Nesse ponto de vista, a educação permite compreender o mundo em que se vive, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para que, coletivamente, se imagine esquemas para transgredir a realidade tantas vezes desumanizadora. Ou seja, a educação poderia aumentar a capacidade de os sujeitos serem livres.

Explicitamos, assim, que há diferentes possibilidades de se educar, possibilidades essas também construídas historicamente. Na nossa sociedade, a escola é a principal instituição de educação formal, possuindo como função social transmitir conhecimento e cultura construídos ao longo da história, os quais serão apropriados, de forma única, por cada sujeito. Assim, a escola não age apenas na transmissão passiva de conteúdos, mas, pelo contrário, cria possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso significa, dito em outras palavras, que a escola possui papel importante no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos. É justamente pelo papel relevante na formação dos sujeitos e na reprodução da ordem social que a educação como um todo, e a escola de modo particular, estão continuamente em disputa.

O formato de educação que hoje ainda vemos possui relação com a sociedade moderna, no período de industrialização, em que houve necessidade de ampliação da qualificação da mão de obra. A escola se constituiu, então, em uma sociedade capitalista, como espaço de treinamento em massa para os trabalhadores, até então com pouco acesso à instrução formal (Masschelein & Simons, 2013).

A escola moderna é, portanto, permeada pela lógica capitalista desde sua criação e, até hoje, possui implicação em seus discursos e práticas. A formação para o trabalho, para o

mercado, ainda permanece como um dos grandes objetivos escolares. Além disso, os currículos ocultos contribuem na manutenção da divisão de classes e na reprodução das estruturas injustas de nossa sociedade (Gentili, 2013).

Esse processo é especialmente visto na educação pública, cujos conteúdos ensinados e aprendidos são constantemente limitados ao que se demanda pela reprodução da divisão social do trabalho e uma visão de mundo, de humano e de sociedade burguesa (Duarte, 2016). Seria por isso que a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora passa por inúmeras reestruturações, em complexos jogos políticos e ideológicos, que visam assegurar à adaptação dos estudantes em uma sociedade dominada pelas elites e justificadas por intelectuais a seu serviço.

A instituição escolar e seu projeto educativo na sociedade contemporânea possuem assim relação direta com o ideal de cidadão a ser produzido. Não à toa, a escola ainda se propõe a adaptar alunos ao mundo, pretensamente imutável, respondendo ideologicamente ao discurso neoliberal, como veremos mais detalhadamente na próxima seção. Além disso, torna-se importante a compreensão da neoliberalização em sua relação com o neoconservadorismo e outras práticas excludentes, o que faz ser ainda mais desafiador, e talvez por isso tão importante, a defesa da participação e da vivência democrática nas escolas.

A educação em contexto neoliberal

O neoliberalismo é, segundo Harvey (2005), um projeto tanto teórico quanto político dentro da perspectiva capitalista de acumulação. Em primeiro lugar, se constitui, assim, enquanto uma teoria das práticas político-econômicas, em que o bem-estar humano é melhor promovido ao se liberarem as capacidades e liberdades empreendedoras dos indivíduos em um cenário caracterizado pelo livre mercado, livre comércio e sólido direito à propriedade privada. Enquanto projeto político, busca o reestabelecimento das condições de acumulação do capital

e de restauração do poder das elites econômicas, a partir da crise do modelo keynesiano de bem-estar social, em meados da década de 1970.

Para consecução desses objetivos, o Estado assume papel de relevância, ao assegurar uma estrutura institucional apropriada às práticas de neoliberalização (Harvey, 2005). Ou seja, diferente do liberalismo clássico, a proposta real não é um Estado mínimo, mas o devido controle do Estado. Ainda segundo o autor, umas das funções exercidas pelo Estado é a manutenção e estruturação das forças de defesa e jurídicas para fazer valer, mesmo que pela força, a garantia do direito à propriedade individual e o devido funcionamento do mercado.

As organizações política e econômica andam então juntas no neoliberalismo, colocando em funcionamento estruturas que extrapolam também esses dois campos. O discurso neoliberal se tornou hegemônico, passando a afetar o pensamento das pessoas de modo amplo, sendo incorporado às formas cotidianas de as pessoas interpretarem e atuarem no mundo (Harvey, 2005).

Saad Filho e Moraes (2018) coadunam com esse entendimento, ao explicar que o neoliberalismo é o sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual do capitalismo contemporâneo), e que, na maioria dos países, sua implementação ocorreu em duas fases. Primeiramente seria a fase de transição ou de choque – em que ocorrem as principais mudanças e implementação de novas políticas econômicas e institucionais que priorizam os interesses diretos do capital transnacional. Marca-se um nível de exploração e precarização das camadas populares acima daqueles vistos em outros sistemas de acumulação. A segunda fase, mais madura, seria a de consolidação das políticas implementadas, buscando a estabilização das relações sociais impostas no momento anterior. Essa estabilização se daria a partir da promoção de uma subjetividade neoliberal, bem como da introdução de políticas sociais neoliberais visando gerir as privações impostas aos setores populares no processo de transição.

Dessa forma, como os autores apontam, o neoliberalismo obteve sucesso não apenas em uma nova organização da produção mundial, mas, segundo expresso por Gentili (1996), há também uma reestruturação discursivo-ideológica da sociedade. O espaço político e ideológico conquistado pelo neoliberalismo adveio da progressiva crise estrutural dos sistemas de acumulação anteriores, marcando a confluência histórica entre uma teoria filosófica e econômica (até então com pouco impacto social) e a necessidade política da classe dominante frente ao desmoronamento do modelo de acumulação então vigente, em especial a fórmula keynesiana dos Estados de bem-estar social (Gentili, 1996; Harvey, 2005; Saad Filho & Morais, 2018).

A crise econômica de 2008 escancarou uma crise da organização neoliberal (Brown, 2019; Saad Filho & Morais, 2018), que se radicalizou, constituindo esse momento peculiar vivenciado na segunda década do século XXI. O neoliberalismo ampliou ou fortaleceu suas ações e discursos em um processo de restauração do poder de classe. A supremacia do direito privado se aliou ao neoconservadorismo demarcando alterações significativas nas relações sociais, tendo implicações nos mais diversos âmbitos da vida, incluindo a própria estruturação subjetiva das pessoas (Fisher, 2009; Brown, 2019).

O neoconservadorismo é explicado por Brown (2019) em uma leitura de que, frente à precarização da vida ocorrida nos Estados Unidos após 2008, foi fácil para a branquitude, a cristandade e a masculinidade colocar a culpa da situação nas populações tidas socialmente como minorias, manipulando o sofrimento econômico em movimentos radicalmente antidemocráticos. A compreensão da autora sobre a realidade estadunidense traz reflexões importantes para pensar o neoconservadorismo no Brasil. Aqui também se pôde perceber a ascensão de formações políticas nacionalistas autoritárias brancas que instrumentalizaram a raiva de indivíduos abandonados economicamente e ressentidos racialmente. A autora aponta,

que a instrumentalização da raiva pela extrema direita relaciona-se também aos assaltos neoliberais à democracia, à igualdade e à sociedade.

Podemos sintetizar, assim, que a neoliberalização deixa os países que estão na periferia do capitalismo global, como é o caso do Brasil, mais pobres, excludentes e desiguais. Além disso, retomam e ampliam a discriminação social, racial, de gênero e outras, reproduzindo os privilégios das minorias (Brown, 2019; Gentili, 1996). Ademais, acentuam-se o individualismo, o egoísmo e a competição a qualquer custo, quebrando laços de solidariedade coletiva e intensificando processos de crítica à democracia liberal.

Reafirmamos então que o neoliberalismo reorganiza os modos de produção e também de reprodução da vida, impactando em seus diferentes âmbitos. No campo educativo, o neoliberalismo pode ser visto nos currículos, nas organizações didáticas, nas políticas educacionais e nas relações pedagógicas que constituem o cotidiano escolar. A inter-relação entre os discursos neoliberais e o fazer pedagógico se dá porque os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão interligados (Mészáros, 2008).

A educação, sob o domínio do capital, atua no sentido de possibilitar uma apropriação, por parte dos indivíduos, “da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (Mészáros, 2008, p. 44). Ocorrendo adequadamente essa apropriação, ou seja, na correta aceitação subjetiva do neoliberalismo, passa-se a não necessitar (mas também não se descarta totalmente) da brutalidade e da violência para assegurar o funcionamento do sistema do capital.

Apple (2001) é outro autor que também discorre sobre esse processo de apropriação e criação das subjetividades na sociedade capitalista e sua relação com a escola. Segundo ele, a hegemonia não é um fato social já concluído, mas um processo em que as classes dominantes conseguem conquistar um consenso ativo frente às classes dominadas. Nessa perspectiva, a

educação precisa ser entendida como parte do Estado e tendo papel primordial na tentativa de criação desse consenso.

No neoliberalismo, a produção dessa conformidade passaria também pela reorganização dos sistemas de ensino, de modo que esses reproduzam a lógica de mercado no próprio campo educativo. Gentili (1996) explica que, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. Tal crise adviria da ineficácia do Estado para gerenciar as políticas públicas. Para resolver essa crise, tornar-se-ia necessário reformar o sistema educacional, introduzindo mecanismos que o regulem e promovam a qualidade dos serviços, seguindo a lógica do mercado. A competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos, pautado no mérito individual, seriam então trasladados do mercado para as escolas, garantindo assim a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos.

A mercadorização da educação se torna assim um objetivo no neoliberalismo. A educação deixa de ser um direito, para ser uma mercadoria, algo a ser consumido. Além disso, a própria educação deve estar subordinada às necessidades do mercado, mais especificamente, formando para a empregabilidade. A função da escola se encerraria em garantir aos alunos o desenvolvimento de flexibilidade para se adaptar às demandas do mercado de trabalho (Gentili, 1996). Na máxima, a escola deve contribuir para a formação do modelo de homem neoliberal, o cidadão privatizado, o consumidor, o empreendedor.

Dardot e Laval (2017) contribuem ao explicar como, no neoliberalismo, a mercadorização atinge todas as esferas da vida, indo além do aspecto econômico, chegando ao mais íntimo âmago do desenvolvimento subjetivo, passando, obviamente, pelos processos de ensino. A educação é abertamente convocada para a defesa e divulgação dos ideais neoliberais na formação formal e pessoal dos estudantes, ao buscar incutir que a cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola. O capitalismo é também

defendido, em âmbito escolar, como mais vantajoso sobre qualquer outra organização econômica.

Os autores continuam na explicitação de como a educação e a imprensa desempenharão um papel importante na difusão do novo modelo humano genérico: o humano empresário de si. Essa subjetividade é marcada pela internalização da concorrência e o entendimento de que deve se aperfeiçoar constantemente, por meio de uma aprendizagem contínua, aceitando e se desenvolvendo para adaptar-se à flexibilidade exigida pelas mudanças contínuas impostas pelo mercado.

A escola e o conhecimento passam a ser entendidos como um processo de formação e melhoramento do sujeito-empresa. O conhecimento aqui é tido principalmente em sua função utilitarista, ou seja, um conhecimento diretamente utilizável no mercado (Dardot & Laval, 2017). Desse modo, a perspectiva do indivíduo empresarial é construída, de forma mais ou menos explícita nas ações educativas.

Constitui-se, assim, a visão de educação como mercadoria, o que se distancia significativamente do entendimento previamente explicitado de educação como processo de humanização e direito de todos. Além disso, essa compreensão coloca a gestão da educação como algo técnico, a ser estruturado de cima para baixo, de modo a garantir eficácia e eficiência em uma lógica de mercado. Tornar-se-ia, assim, dispensável a construção coletiva do fazer educativo, bem como a necessidade de escutar a todos os envolvidos, em especial os estudantes. Frente ao exposto, compreendemos que a mercadorização da educação é processo avesso à participação e construção coletiva nos âmbitos escolares.

Essa compreensão encontra respaldo a partir do exemplo concreto da recente reorganização do ensino médio. A reforma dessa etapa de ensino, a partir da Lei nº 13.415, se deu sem ampla participação democrática, sendo proposta por medida provisória em 2016 e aprovada pelo Congresso Nacional em 2017. Ela decretou, entre outros aspectos, a

flexibilização do currículo, a partir da criação de itinerários formativos com possibilidade de especialização em determinadas áreas do conhecimento ou na educação profissional (Presidência da República, 2017). Além disso, os componentes curriculares de educação física, artes, filosofia e sociologia deixaram de ser obrigatórios, figurando como estudos e práticas.¹⁷ Todos esses fatores marcam, segundo especialistas, o caráter utilitarista e instrumental da proposta (Araújo, 2021; Ferreti, 2018; M. R. da Silva, 2018).

A especialização precoce e o claro foco na formação para o mercado de trabalho da Lei nº 13.415/17 se aliam também às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2018). A BNCC parte do pressuposto do desenvolvimento de competências, inclusive socioemocionais, que buscam garantir a sociabilidade dos trabalhadores adaptados às novas demandas do capital (Ferretti, 2018). Além disso, o processo de escolha do itinerário formativo se relaciona ao entendimento da responsabilidade individual da educação por parte do estudante, ou seja, o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Buscamos explicitar, assim, que essa organização do sistema de ensino pauta-se na compreensão do indivíduo isolado e descontextualizado, ignorando as enormes diferenças existentes entre os adolescentes, estudantes do ensino médio, bem como das possibilidades educativas díspares, a depender de condições de classe, raça, gênero, território, deficiência etc. M. R. da Silva (2018) afirma que a BNCC, ao buscar organizar o ensino pautando-se em habilidades e competências, tem um propósito de padronização, uma vez que todos devem atingir as mesmas competências estabelecidas. O foco é no resultado, medidos em testes de larga escala, inclusive, e não no processo de formação humana. Se ocorre alusão à diversidade cultural das juventudes na BNCC, está é, segundo a autora, um tratamento formal das

¹⁷ Com a aprovação da Lei 14.945/2024, que altera alguns aspectos da reforma do ensino médio, as disciplinas de educação física, artes, filosofia e sociologia voltaram a serem obrigatórias. Cabe ressaltar, entretanto, que se mantém que os únicos componentes curriculares obrigatórios durante todo o ensino médio são língua portuguesa e matemática (Presidência da República, 2024).

diferenças, em que a polissemia do termo competências viria a mascarar o intuito prescritivo e controlador das experiências de estudantes. Ignora-se assim, as condições sociais, econômicas, políticas e culturais que são a base material da constituição da diversidade dos adolescentes que estudam no ensino médio.

A visão de sujeito descontextualizado é, segundo Digiovanni e Souza (2014), marca de perspectiva psicológica que sustenta políticas neoliberais no contexto educativo. A aprendizagem é compreendida sempre a partir do indivíduo, em detrimento do coletivo, distanciando questões políticas, sociais e econômicas das análises sobre os sujeitos e seus processos escolares. Essa perspectiva foi amplamente difundida, segundo as autoras, pelas políticas públicas de educação na América Latina nos anos 1990, a partir da intervenção e financiamento de diferentes instituições internacionais. A interferência de agências como o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) se ampliaram nessa época. Foram medidas econômicas e educacionais neoliberais, decorrentes das exigências dos organismos de crédito. Tiveram implicações em mudanças nas políticas educacionais, transformando a função social da escola, apresentando um claro objetivo mercadológico.

A contribuição da educação escolar na produção de um consenso neoliberal relaciona-se à forma como o neoliberalismo se faz presente na constituição da política educacional (Apple, 2017; Dardot & Laval, 2017; Gentili, 1996). O discurso de modernização e eficiência do Estado aparece também no campo da educação pública, como já salientado. Dispositivos para garantir o controle dos agentes públicos e o comprometimento com o trabalho envolvem, além de outros aspectos, a gestão pelo desempenho (Dardot & Laval, 2017). Os profissionais passam a ser avaliados e incentivados a uma autoavaliação constante, medidos por resultados, desempenho, *rankings* e outras métricas que indicam uma fetichização do número. Indicadores

como o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), o número de aprovados e retidos, entre outros parâmetros, são entendidos na lógica da qualidade total, mas que, na verdade, pouco possibilitam a compreensão da complexa realidade educacional brasileira.

A cobrança por produtividade da gestão pelo desempenho ainda afeta diretamente a forma como os “clientes” desses serviços são compreendidos (Dardot & Laval, 2017). No caso dos estudantes, muitas vezes são vistos também como números, em uma reprodução da cobrança por resultados. Nessa situação, a não aprendizagem ou o não comportamento em sala de aula são lidos como traições das expectativas docente e escolar.

Além disso, os processos de participação estudantil na construção cotidiana seriam desencorajados, tanto pelo tempo que despendem, tanto pela visão técnica gerencial de quem define os rumos educacionais são os especialistas, e não a comunidade escolar. Reforça-se assim que, na perspectiva neoliberal de educação, o Estado deve ser mínimo ao financiar os sistemas de ensino públicos, mas deve ser máximo ao definir, de modo centralizado, qual o conhecimento oficial a ser transmitido pelas unidades de ensino; ao estabelecer mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do ensino; e ao retirar a autonomia pedagógica das instituições e atores coletivos da escola (Gentili, 1996).

Esse entendimento é compartilhado por E. F. Silva *et al.* (2020), que afirmam que há, sob os ditames do capital, propostas do Estado para homogeneizar a formação e os comportamentos dos estudantes, em uma tentativa de melhor equacionar a contradição entre educar e explorar. Há, assim, uma busca por controle do aparelho educacional como forma de impor um projeto político conservador com predomínio de uma racionalidade econômica. Segundo as autoras, os movimentos de militarização e da Escola sem Partido seriam expressão desse processo.

Como tratado na introdução desta tese, há um processo de militarização das escolas públicas, iniciado anteriormente em alguns governos estaduais, mas que ganhou força, especialmente em

âmbito nacional, a partir de 2019, no governo de Jair Bolsonaro (E. F. Silva & Silva, 2019). Houve então a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019, uma política para parceria institucional entre educação e forças armadas. Política que supostamente visava a melhoria dos índices educacionais e o combate à violência escolar tinha como marca, entre outros aspectos, a retirada da autonomia pedagógica das escolas, uma vez que aos militares que compunham o programa caberia o desempenho de tarefas de apoio à gestão escolar, em seus âmbitos didático-pedagógico e administrativo (Presidência da República, 2019).

No âmbito do Distrito Federal, foi publicada pelo governo, no início de 2019, a Portaria Conjunta nº 1 entre Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e Secretaria de Segurança Pública (SSPDF), implementando o projeto piloto “Escola de Gestão Compartilhada”, que tinha por objetivo a promoção de uma educação de qualidade, além do enfrentamento da violência nas escolas, a partir de estratégias voltadas ao policiamento comunitário (Governo do Distrito Federal [GDF], 2019). Contando inicialmente com quatro escolas, o projeto se ampliou e novas escolas cívico-militares foram implementadas, inclusive aquelas diretamente ligadas ao PECIM.

Mesmo após a mudança da presidência da República em 2023, e o encerramento progressivo do programa nacional, o governador do DF, que foi reeleito, decidiu pela manutenção das escolas cívico-militares. Segundo Ibaneis Rocha, tal decisão pelo governo federal era questão de “ideologia” e, que o projeto de gestão compartilhada no DF era avaliado como “100% positivo” (Teixeira, 2023).

Outra ameaça ao campo educativo e à possibilidade de vivência democrática nas escolas foi o crescimento do movimento Escola sem Partido em todo país. Tal movimento atuou na criação de projetos de lei em âmbito municipal, estadual, distrital e nacional que tinham como intuito coibir a chamada “doutrinação política e ideológica” na escola e nas salas de aula. Apesar do nome, é um

movimento com claro teor partidário, no sentido de que seus propositores são exclusivamente de partidos de direita. Como aponta Saviani (2017), a escola sem partido é a escola dos partidos conservadores e reacionários, que buscam a manutenção do *status quo*, ou seja, uma sociedade caracterizada por injustiças e desigualdades.

Ao tentar retirar quaisquer influências de ideologias ditas de esquerda do campo educacional, o Escola sem Partido, portanto, coloca as escolas sob a influência da ideologia dos partidos de direita, historicamente a serviço dos interesses dominantes (Saviani, 2017). Ainda segundo o autor, ao defender a neutralidade da educação em relação à política, esse movimento estimula o idealismo dos professores, fazendo-os crer que há total autonomia da educação em relação à política. O resultado alcançado, entretanto, é o inverso do que buscam:

Em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (Saviani, 2017, p. 210)

Explicita-se assim, a articulação entre políticas neoliberais e conservadoras no campo educacional, o que restringe as possibilidades de vivência democrática nas escolas. Há uma aliança entre crescentes avaliações nacionais, e outras políticas neoliberais que impactam na organização pedagógica, e uma “pressão neoconservadora para standardizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas” (Apple, 2017, p. 19). A adoção desse tipo de iniciativas no âmbito escolar não apenas reproduz as desigualdades já existentes, mas pode frequentemente ampliá-las, sendo então, especialmente danosas para a maioria das pessoas oprimidas por questões de classe, raça, gênero, identidade de gênero, sexualidade, deficiência, território etc.

É importante ressaltar que as implicações nefastas da lógica neoliberal no ensino continuaram em ação mesmo em momento crítico como o da pandemia do novo coronavírus.

Se, no início, o que foi veiculado era a importância da colaboração de todos para o bem coletivo, a necessidade de união para superar um “inimigo” comum, o que vimos foi a ampliação da desigualdade em todos os âmbitos. Desigualdade nas possibilidades de prevenção e diminuição do contágio, bem como desigualdade no âmbito educacional.

Houve diferença de acesso às atividades escolares por parte de escolas particulares e públicas. Isso se deu principalmente pela grande desigualdade de acesso a meios tecnológicos e digitais. Segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2020, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2021), mesmo havendo um aumento do acesso à internet e computadores nos domicílios brasileiros, ainda persiste a desigualdade digital que afeta a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) por diferentes parcelas da população brasileira. “Enquanto o acesso é quase universalizado entre os mais ricos e de alta escolaridade, os mais pobres ou menos escolarizados enfrentam dificuldades tanto para ter conexão em casa quanto para adquirir dispositivos para se conectar à Internet” (p. 63).

Além disso, é marcante o aumento de parcerias público-privadas para o fornecimento de tecnologias compatíveis com o ensino remoto, em um movimento de ampliação dos interesses privados sobre a educação pública (Galzerano, 2021). As ferramentas de grandes empresas de comunicação foram largamente utilizadas, sem debate prévio e amplo sobre as consequências de fornecer dados de estudantes e profissionais de educação para empresas privadas de tecnologia.

A utilização dessas ferramentas tecnológicas, bem como sua padronização, influenciou a autonomia pedagógica do professor (Galzerano, 2021). A perspectiva de controle só aumentou com a pandemia e o uso de TICs no processo educativo remoto, reforçando a lógica empresarial e de autoavaliação contínua da lógica neoliberal.

Os aspectos abordados até o momento, longe de exaurirem os indícios da relação entre neoliberalismo e educação formal, vão construindo um cenário em que se torna possível afirmar que a escola se constitui em poderoso aparato do sistema de internalização do discurso neoliberal. A escola esvazia-se de seu potencial humanizador, reificando pessoas ao mercantilizar a relação de ensino e aprendizagem. A escola deixa de ser um espaço político, em que é possível se educar para a construção do bem comum, favorecendo, por outro lado, os processos de individualização e concorrência que marcam o egoísmo social do sujeito neoliberal.

Ao mesmo tempo, essa racionalidade neoliberal não domina sem resistência. Apple (2001) bem pontua que a escola é local onde a cultura e a ideologia se produzem, e isso se dá de forma contraditória, em um processo permeado por lutas e contestações. O autor ressalta a importância da resistência e de compreender a cultura vivida, para além de uma perspectiva determinista e unilateral do papel das escolas.

Duarte (2016) vai além, ao afirmar, que, em sua essência, a escola possui uma lógica anticapitalista, uma vez que tem por função a busca da universalização do domínio do conhecimento. Seria por isso que a burguesia defenderia a escola em momentos em que a educação escolar está circunscrita às elites, mas a criticaria toda vez que há expansão da escolarização para a classe trabalhadora.

Não por acaso, a necessidade de supostamente modernizar o ensino médio brasileiro, o que justificou sua reforma a partir de 2016, veio após a expansão dessa etapa de ensino. A obrigatoriedade escolar para adolescentes de 15 a 17 anos foi estabelecida apenas em 2009. Importante notar que essa alteração legal pouco impactou, em números absolutos, a quantidade de matrículas no ensino médio privado (M. R. da Silva, 2019). Esse fator corrobora a perspectiva da dualidade estrutural entre o ensino médio público e privado no Brasil, ou entre

uma formação técnica e profissional para uns e uma formação geral e propedêutica para outros (Motta & Frigotto, 2017).

Assim, a proposta atual do ensino médio é um exemplo nítido da escola enquanto espaço de disputa de diferentes campos ideológicos, em que predomina uma política educacional neoliberal; mas também espaço de luta e resistência por parte de quem defende uma educação para a emancipação. Há, por um lado, uma explícita relação entre o contexto neoliberal e a educação nessa etapa de ensino. Com foco na preparação para o mundo do trabalho, com incentivo de concorrência entre estudantes por uma vaga no ensino superior, o ensino médio vem, cada vez mais, se concretizando enquanto representação dos ideais neoliberais na educação.

Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que muitas das ações de combate à precarização e privatização do ensino público, de luta contra o corte de investimentos na educação (como o teto de gastos, por exemplo), vieram de estudantes secundaristas (Ferretti, 2018). Ações coordenadas, com foco em trabalho colaborativo, puderam ser vistas Brasil a fora, sendo executadas por adolescentes.

Reforçamos assim, o entendimento de que a escola é um território em disputa (E. F. Silva *et al.*, 2020). E que há, portanto, relação recíproca entre educação e política (Saviani, 1999, 2017; E. F. Silva *et al.*, 2020). Isso não significa, entretanto, dizer que há identidade entre as duas. Saviani (1999) em seu conhecido livro, “Escola e Democracia”, explica que a frase “a educação é sempre um ato político” se inscreve nos limites da “teoria da curvatura da vara”. Isto é, em momentos em que se afirma a neutralidade e apenas o caráter técnico da educação, convém afirmar também seu lado político. Entretanto, não cabe identificar prática pedagógica com prática política, caso contrário dissolve-se a especificidade da educação.

O autor defende que, apesar de haver uma dimensão política em toda prática educativa (bem como uma dimensão educativa em toda prática política), a importância política da

educação se dá justamente em sua especificidade, isto é, na sua função de socialização do conhecimento. Isso ocorre uma vez que o domínio da cultura é, além de direito e aspecto constituinte dos seres humanos, ferramenta necessária para a participação política das camadas populares (Saviani, 1999). Dessa forma, mesmo que a escola transmita a própria cultura burguesa, ao permitir que as camadas populares assimilem os conteúdos científicos, há maiores condições de compreensão da realidade pela população e de fazer valer seus interesses, se fortalecendo politicamente.

Justamente pelo exposto é que a educação, especialmente a educação pública, é frequentemente alvo de diferentes projetos políticos. Iniciativas neoliberais de organização administrativo-pedagógica das escolas, defesa da militarização ou de “escolas sem partido”

emergem do receio quanto ao inegável potencial da escola de se constituir espaço democrático de organização de grupos sociais desprivilegiados, e que pode resultar em tomada de consciência da real condição dos alunos como sujeitos expropriados de bens materiais e de direitos, dentre os quais, o direito a educação de qualidade. (E. F. Silva *et al.*, 2020, p. 7)

Ou seja, apesar de a educação ser determinada pelas estruturas sociais, se relaciona dialeticamente com elas. Isso significa que pode, e deve, ser instrumento importante no processo de transformação social. Compreendemos, assim, ser fundamental a leitura do contexto escolar a partir de suas contradições. Mais especificamente, no âmbito desta tese, é importante contextualizar as forças contrárias e favoráveis ao desenvolvimento de adolescentes, no ambiente escolar, a partir de sua participação política nesse espaço. Dessa forma, o capítulo que se segue abordará o tema da participação política, bem como a possibilidade de adolescentes atuarem politicamente na escola contemporânea.

Capítulo 3 – Participação Política Estudantil

Como apresentado no capítulo anterior, a educação possui uma estreita relação com a sociedade. Dessa forma, entender como se dá a participação política no ambiente escolar envolve compreendê-la também a partir das contradições apresentadas nos processos mais amplos de participação social.

Participar tem por sentido a ideia de fazer parte, ou tomar parte de algo. A participação é, segundo Bordenave (1994), uma necessidade humana e, portanto, um direito das pessoas. Participamos de nossos grupos sociais, família, comunidade, trabalho, lutas políticas e, assim, a participação tem acompanhado as diferentes formas históricas que a vida social foi se constituindo. Segundo o autor, a participação é inerente à natureza social do ser humano, e seria o caminho para exprimir sua tendência de realizar coisas e afirmar-se a si mesmo, bem como de dominar a natureza e o mundo. Ademais, a participação satisfaria outras necessidades humanas históricas, como a interação entre as pessoas, a expressão de si, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar, e, também a possibilidade de valorização de si mesmo pelos outros.

Na vida cotidiana, há a associação voluntária de duas ou mais pessoas em atividades comuns, das quais elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais ou imediatos. Seria dessa forma, segundo o autor, que ocorreria a participação em seu modo mais primário, ou, como o autor nomeia, a microparticipação. Haveria também a macroparticipação ou a participação social, em que as intervenções das pessoas constituem ou modificam a sociedade, ou seja, a própria história social.

Ressaltamos, assim, que há distintas formas de participação, e que a participação política, foco desta tese, possui suas especificidades, que serão detalhadas mais adiante. Todas as formas de participação, entretanto, relacionam-se ao processo pelo qual se dá a aquisição e exercício do poder, seja na escola ou na sociedade mais ampla. Em uma sociedade de classes,

os processos de participação são conflituosos pois envolvem interesses antagônicos, se constituindo assim em uma guerra travada contra aqueles que detêm privilégios (Bordenave, 1994). Tendo essa compreensão sobre participação, torna-se imperioso analisá-la à luz da estrutura social e de poder, notadamente pois há, frequentemente oposição a qualquer forma de participação que coloque em questão as classes dirigentes e seus privilégios.

Dessa forma, no presente capítulo, partiremos de uma breve análise das possibilidades históricas de participação social no Brasil, em especial nos momentos recentes; passando pela conceituação de participação política; chegando então à discussão sobre essa forma de participação no âmbito escolar.

O contexto brasileiro: (im)possibilidades históricas de participação democrática

Democracia é o exercício de poder pelo povo, dessa forma, a questão da participação dos cidadãos na política é crucial quando pensamos em sociedades democráticas. As possibilidades reais de participação pela população brasileira ficam então condicionadas histórica e socialmente às formas sociais dos regimes políticos e correlações de forças constituídas no desenvolvimento do nosso estado-nação. Apresentaremos a seguir alguns aspectos importantes para compreender a fragilidade da democracia brasileira, ou a história do autoritarismo no país, bem como do exercício da participação política pelas maiorias populares.

No Brasil, ainda é comum uma leitura do país enquanto harmônico, sem conflitos, em que há uma democracia plena, sem ódios de raça, gênero ou religião. Essa leitura, um verdadeiro mito, escamoteia que, desde o período colonial, a cidadania no Brasil é incompleta e falha, pois marcada por políticas de mandonismo e patrimonialismo, além das mais variadas formas de racismo, sexismo, discriminação e violência (Schwarcz, 2019).

Entendemos que o passado colonial, escravocrata e patriarcalista brasileiro ainda se faz presente. Isso pois o país tem como marca uma negação histórica da justiça social frente a

grandes violências perpetradas contra a maioria da sua população. Isso vale para o processo de escravização de pessoas negras vindas de África, que após a abolição, foi-lhes negada qualquer possibilidade digna de subsistência. Vale também para a ditadura brasileira, em que a abertura democrática se deu pautada em muito pelos militares, e teve como consequência a anistia de torturadores.

Assim, seja na história recente ou mais antiga, o Brasil é marcado por uma perspectiva autoritária e violenta (Schwarcz, 2019; Telles & Safatle, 2019) que traz implicações significativas na constituição da democracia brasileira. Essa experiência política nacional, marcada pela predominância de formas autoritárias de governo, teria como decorrência a falta de uma cultura política democrática, em que há pouca ingerência da sociedade civil no Estado (Moraes & Baquero, 2018).

O processo de redemocratização após a ditadura militar pode ser considerado como um momento em que foi possível ver uma cultura política participativa, no sentido da luta popular para a conquista significativa de direitos e liberdades democráticas. A promulgação da chamada Constituição Cidadã de 1988, previu a ampliação dos direitos da população brasileira (Presidência da República, 1988). Ao legislar sobre a expansão da base dos beneficiários da assistência social, ao prever a universalização da educação e da saúde públicas, buscando garantir verbas e investimento para tal, houve um avanço na garantia de direitos e uma melhora real na vida da população (Lacerda Jr., 2022; Schwarcz, 2019). Entretanto, esses avanços aconteceram sempre nos limites da democracia liberal.

Caso exemplar é o da participação no campo educativo. A Constituição Federal previu a gestão democrática da educação pública como um dos princípios do ensino no país (Presidência da República, 1988). Além disso, ressaltou que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. A perspectiva participativa se fez presente em legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) (Presidência da República, 1996), porém, apesar da previsão normativa, ainda há diversos entraves para uma gestão verdadeiramente democrática, em especial no que se refere à participação estudantil (Leão & Santos, 2018; Sposito *et al.*, 2020).

Compreendemos assim, que a história brasileira traz implicações para a forma como se dá a participação política de sua população, dentro e fora da escola, condicionando, objetiva e subjetivamente a construção de sua democracia. Nesse sentido, a análise das condições subjetivas torna-se aspecto também importante na construção de emancipação política, uma vez que se apresenta como obstáculo mais imediato para a vigência democrática (Martín-Baró, 1985/2017). Isso não significa cair em idealismos, mas compreender que a cultura e a consciência coletiva podem influenciar os processos históricos.

Essa compreensão é importante, pois abre possibilidades de ação mais imediatas, em especial para o campo da psicologia e da educação. Se há uma limitação do universo de sentido das camadas populares, que inibem possíveis movimentos de mudança, devemos atuar para “desmascarar o senso comum alienador que acoberta os obstáculos objetivos ao desenvolvimento da democracia ou que os converte em algo aceitável para as pessoas” (Martín-Baró, 1985/2017, p. 62). Ou seja, podemos e devemos intervir, no ambiente escolar, para a conscientização dos sujeitos, de modo a contribuir para a compreensão da realidade e criação de bases para a mobilização e organização da participação popular na construção de uma verdadeira democracia.

Esse processo de conscientização é fundamental pois, apesar das lutas e avanços históricos, a democracia brasileira se manteve restrita aos limites e garantias formais (S. Fernandes, 2019). Na democracia liberal e burguesa, as possibilidades de direitos e garantias para a maioria da população são mediadas por aqueles que controlam o Estado de acordo com os interesses dominantes (S. Fernandes, 2019; Lacerda Jr., 2022). A democracia brasileira, portanto, não é radical, isto é, não corresponde à raiz da palavra, qual seja, ser verdadeiramente

participativa e voltada para o poder popular. Essa afirmação se baseia no fato de que grandes parcelas da sua população são excluídas das tomadas de decisão e têm seus direitos mínimos negados cotidianamente.

Entendemos ser fundamental, desse modo, a defesa da democracia, em seu aspecto mais radical, com implicações para os diferentes campos de atuação e pesquisa, inclusive para a psicologia. Isso se torna necessário, uma vez que muitos psicólogos afirmam a democracia como princípio fundamental para a atuação, entretanto o fazem de modo abstrato (Lacerda Jr., 2016). Haveria, assim, no campo da psicologia, uma naturalização da democracia liberal como sistema legítimo, ignorando que esta se encontra limitada pelas contradições concretas do capitalismo. Afirmar a democracia radical, e criticar sua versão liberal, implica na compreensão de que não há separação entre regime político e economia. No caso da psicologia, a defesa da democracia sem a crítica ao capitalismo pode incorrer na patologização da insurgência, ou a fixação de limites para a manifestação da rebelião.

Por isso, compreendemos ter sido importante o movimento ocorrido na psicologia escolar e educacional, a partir do final dos anos de 1970, que buscou apontar que, enquanto ciência e prática, a psicologia respondia a interesses da classe dominante (Bock, 2009; Patto, 2009). Ao atuar avaliando e diagnosticando acriticamente crianças das escolas públicas, em sua maioria pobres e pretas, as psicólogas contribuía para ocultar as condições concretas que constituem a base do fracasso escolar: as relações sociais reais vividas em uma sociedade desigual.

Assim, reforçamos novamente a importância de que a psicologia se pautar na compreensão das condições econômicas, políticas e sociais que constituem a fonte do psiquismo. Isso significa, entre outras coisas, que se se busca apreender o comportamento político dos sujeitos, em diferentes esferas, precisamos compreender o contexto em que ele se dá e como é perpassado por diferentes eventos políticos. Isso não significa um olhar

determinista ou o estabelecimento mecanicista de vinculação direta entre comportamentos políticos dos indivíduos e as estruturas sociopolíticas (A. S. da Silva & Euzébios Filho, 2021). Mas sim, compreender que o comportamento político dos estudantes que buscamos analisar se liga aos acontecimentos políticos no cenário brasileiro recente. Muitos estudantes, inclusive, participaram ativamente desses acontecimentos, como as chamadas jornadas de junho de 2013.

As manifestações populares que tomaram as ruas em 2013 iniciaram-se com protestos contra o aumento da passagem de ônibus em São Paulo, pautadas especialmente pelo Movimento Passe Livre (MPL). Entretanto, com o passar dos dias, diferentes grupos foram sendo mobilizados e as manifestações ganharam pautas das mais diversas e contraditórias no Brasil todo. Muito da tônica do que passaram a ser as manifestações envolveram críticas à institucionalidade estabelecida, em um contexto de descontentamento com o sistema político (Euzébios Filho & Guzzo, 2018).

O momento de crise de representatividade política abriu espaço, segundo S. Fernandes (2019) para um ceticismo amplo na sociedade no que se refere às fórmulas gerais de pensamento e política. Nesses casos, muitas vezes o que é posto no lugar, como foi o caso brasileiro, é a legitimação de ataques à democracia, realizados por meio de suas próprias instituições. Um exemplo seria o caso do *impeachment* contra presidenta Dilma Rousseff, que teve aparência de legalidade, mas constituiu-se verdadeiramente como um golpe (Boito Jr., 2020).

Os ataques à democracia continuaram no governo Michel Temer, que lançou mão de diversas medidas contra os direitos da população brasileira no intuito de garantir a lucratividade do mercado financeiro (Boito Jr., 2016). Medidas como o teto de gastos, a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio, com claro teor neoliberal, buscavam o favorecimento do privado em detrimento do público, retirando direitos das maiorias populares e ampliando desigualdades.

A apropriação narrativa e do curso dos movimentos de 2013 pela extrema direita, bem como o golpe institucional de 2016 seriam exemplos da fraqueza da democracia no Brasil ou a suscetibilidade de suas instituições frente aos interesses das classes dominantes (S. Fernandes, 2019; Saad Filho & Moraes, 2018). Foi também a possibilidade de continuidade de um programa neoliberal que alçou Bolsonaro como candidato viável (Boito Jr., 2020). Não à toa, logo ao assumir o poder, uma das primeiras medidas do governo Bolsonaro foi a aprovação da reforma previdenciária que retirou direitos dos trabalhadores e beneficiou a burguesia.

A derrota de Bolsonaro nas urnas em 2022 poderia fazer aparentar que não há, de fato, neofascismo no Brasil. Porém, as consequências a médio e longo prazo dos quatro anos de vigência de um governo de extrema direita ainda precisarão de maiores análises. A título de exemplo, pudemos ver a base radical de apoio de Bolsonaro em frente aos quartéis do exército pedindo intervenção militar para impedir que Luiz Inácio Lula da Silva assumisse o poder em 1º de janeiro de 2023. Ou, ainda, a invasão e depredação, por parte de apoiadores do ex-presidente, do Congresso Nacional, do Palácio do Planalto e do Supremo Tribunal Federal no dia 08 de janeiro de 2023. No campo educacional, vemos avançarem as políticas de privatização e militarização da educação pública, em continuidade a um movimento neoliberal e neoconservador.

A existência (e a possível permanência) de forças de extrema direita na sociedade brasileira não podem nublar totalmente as possibilidades que vão sendo anunciadas com a posse de Lula para um terceiro governo. A valorização e visibilidade, por meio da criação de ministérios e de políticas públicas específicas, de pessoas negras e pessoas de comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, são exemplos de que a justiça social em uma sociedade democrática são focos assumidos pelo novo governo, bem como demanda de setores significativos da nossa sociedade. Cabe averiguar, porém, se essas sinalizações ficarão ou não mais ao nível do simbólico, como já aconteceu anteriormente.

A apresentação histórica da política brasileira recente, bem como sua contextualização a partir do avanço neoliberal, é importante para compreender os processos de participação os quais buscamos analisar. O entendimento de qualquer fenômeno humano não pode se dar descolado da realidade onde ele é produzido. No caso da participação política de estudantes no cotidiano escolar, torna-se fundamental ter em mente que esta tende a encontrar entraves à sua efetivação uma vez que, historicamente, a democracia brasileira tem se dado mais formalmente que substancialmente. Assim, para compreender os modos como os estudantes participam na escola não basta referências a características pessoais, mas torna-se necessário se remeter ao sistema social do qual os estudantes são parte e atores, bem como de analisar a estrutura social como um constitutivo essencial do comportamento humano, e não algo extrínseco a ele (Martín-Baró, 1991/2013).

A partir do exposto, apresentamos agora a conceituação de participação política, para depois poder adentrar ao tema mais específico da participação política estudantil.

Participação política

Como pontuado anteriormente, entendemos que há distinção entre as formas de participação, e, mesmo que todas se relacionem, de alguma forma, com o exercício de poder, nem todas se encontram no campo da política. Desse modo, torna-se importante conceituar o que seria participação política.

Para Nogueira (2011), existem quatro grandes modalidades de participação no mundo moderno – do capitalismo, da sociedade de classes e do Estado democrático representativo –, sendo a participação política apenas uma delas. Essas modalidades, quais sejam, a assistencialista, a corporativista, a eleitoral e a política, coexistem e se combinam de diferentes formas, e expressam diferentes graus de consciência política coletiva.

A participação assistencialista seria aquela de natureza filantrópica ou solidária. Seria especialmente significativa entre os mais pobres e marginalizados, ou em épocas de crise, miséria e falta de proteção, uma vez que funciona como estratégia de sobrevivência. Além disso, ela tenderia a ser predominante em estágios de menor maturidade e organicidade dos grupos sociais, ou naqueles em que há menor consciência política coletiva. Na escola, podemos ver essa forma de participação quando, por exemplo, os estudantes são convidados a doar alimentos e agasalhos para ajudar instituições de caridade ou uma comunidade pobre.

O segundo modo de participação seria o corporativo, isto é, focado nos interesses específicos de determinado grupo social ou categoria profissional. É a base do sindicalismo moderno e possui extrema importância. Segundo Nogueira (2011), é um modo de participação que é, em certa medida, excludente, uma vez que ganham apenas aqueles pertencentes ao grupo ou associação. Seria, assim, uma participação fechada em si mesma, que se concretiza tendo em vista um propósito particular. No âmbito escolar, poderíamos pensar esse formato quando alguns alunos se organizam para garantir um passeio apenas para sua turma.

As terceira e quarta modalidades de participação entrariam no campo político propriamente dito, sendo uma delas a participação eleitoral. Essa forma de participação tem implicações diretas na governabilidade, produzindo efeitos mais amplos, em toda a coletividade, e, portanto, encontra-se para além da defesa exclusiva de interesses particulares. Quem participa eleitoralmente já demonstra uma maior consciência do poder político e de que há possibilidades de direcioná-lo ou de reorganizá-lo (Nogueira, 2011). Essa participação exigiria também um cidadão mais maduro, que afirma não apenas a si próprio, mas também na relação com os demais. Na escola, ela se concretizaria na eleição para a gestão e o conselho escolar, por exemplo.

Já a participação política propriamente dita se realiza, ainda segundo Nogueira (2011, p. 136), “tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu

conjunto, ou seja, o Estado”. Ela incluiria, complementar e superaria as demais formas de participação, se constituindo em uma prática ético-política, uma vez que envolve questões de poder, força e consenso, governo e convivência. A participação é política se incide no sentido da democratização do poder, buscando que este seja compartilhado e consolide os variados direitos humanos.

No âmbito escolar, em especial na escola pública, a participação política se concretizaria a partir da atuação estudantil que interferisse nos rumos da organização pedagógica e da rotina escolar, atuando ativamente em processos que afetam a todos. Defendemos que essa participação deveria se dar no sentido da busca por melhorias e garantia de direitos de todos os estudantes, compreendendo que esta luta se articula às necessidades materiais e simbólicas da classe à qual pertencem, isto é, a classe trabalhadora (Boutin, 2021). Quando os estudantes, por exemplo, se manifestam na escola contra a reforma do ensino médio, buscando medidas de resistência dentro e fora da instituição de ensino, estão participando politicamente.

O incentivo à participação política desde a escola é fundamental, uma vez que, no capitalismo e na sociedade neoliberal, há uma tendência de descolamento da política nos processos de participação (Chauí, 2021; Nogueira, 2011). Em sociedades democráticas cada vez mais plurais, a crise do Estado e da representação política levam, segundo Nogueira (2011), a uma ampliação da demanda por participação que, entretanto, geralmente se pauta na defesa de interesses de uns, em detrimento da maioria. Perde-se como horizonte da participação a possibilidade de transformação social mais ampla, e, portanto, política, e essa passa a ser vista apenas como um modo de atendimento a reivindicações específicas, por meio da inversão de prioridades governamentais ou transferência de custos gerenciais (Chauí, 2021; Nogueira, 2011).

Defendemos, por outro lado, o entendimento de que a participação política deve sair da dimensão do ativismo imediatista ou de interesses privados. Ela envolve, pelo contrário, ações que visem a totalidade, que levem em consideração o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas. Na democracia liberal, há participação dos cidadãos em rituais eleitorais, mas uma vez que não possuem ou administram os meios de produção material e cultural, essa forma de participação não é real, no sentido de não ser transformadora.

Para construir possibilidades concretas de participação política, e de transformação social, torna-se necessário um processo de conscientização e educação para a política (Nogueira, 2004, 2011), como mencionado anteriormente. Há necessidade de valorização das instituições políticas, reconhecendo a importância do sistema de votos em uma democracia representativa, mas também o entendimento de que participar envolve não apenas eleger representantes e autorizar governantes. A questão relaciona-se ao desenvolvimento de consciência política, que abarca diferentes fatores como a política institucional, lutas sociais, aspectos culturais, chegando inclusive à escola (Nogueira, 2011). É necessário formar cidadãos em condições de se comunicar, negociar e argumentar para que seja possível construir processos deliberativos mais amplos, que sejam verdadeiramente democráticos e participativos. Na ausência dessas condições, a participação torna-se exclusão.

A construção de uma sociedade participativa é um horizonte que dá sentido a todas as participações em nível local, ou micro (Bordenave, 1994). As participações em ambiente escolar se constituiriam como aprendizagem e caminho para a participação em nível macro, mais amplo. Segundo o autor, aos sistemas educativos caberia o desenvolvimento de mentalidades participativas, mediante a prática constante e refletida da participação.

A vivência participativa no âmbito escolar é, assim, uma das possibilidades de educação política e para a participação política, e possivelmente a principal delas. Isso se dá, pois, a participação não é um conteúdo que se possa transmitir ou uma destreza a ser adquirida com

treinamento, mas uma forma de compreender e agir no mundo (Bordenave, 1994). Exige-se uma vivência coletiva, em que se aprende a participar participando.

Frente ao exposto, reitera-se a importância de que a escola seja um ambiente em que seja possível a participação, em especial a participação política de seus estudantes de modo a prepará-los não apenas para o mundo do trabalho, como tem sido explicitado nas políticas educacionais mais recentes. A escola deve também preparar para o exercício da cidadania, como afirma, antes de tudo, a Constituição Federal (Presidência da República, 1988). É nesse sentido que discutiremos a seguir, sobre a participação política estudantil.

Participação política de adolescentes no contexto escolar

A participação política dos estudantes é objeto de pesquisa no Brasil pelo menos desde a década de 1960, ganhando destaque o estudo de Marialice Foracchi sobre o estudante universitário e a transformação da sociedade brasileira (Foracchi, 1965). Entretanto, o tema teria caído em um relativo esquecimento no plano acadêmico após os anos de 1980, em uma aparente contradição com o estabelecimento, no plano prático, das bases para uma maior participação dos jovens na escola garantida pela Constituição Federal e pela LDB (Leão & Santos, 2018).

Estudos sobre a participação de estudantes teriam novamente se acentuado a partir da primeira década dos anos 2000, trazendo distintos olhares e compreensões sobre as possibilidades e formas de participação dos estudantes (Maheirie *et al.*, 2013, Leão & Santos, 2018). Assim como nos estudos sobre a participação juvenil (Baquero & Baquero, 2014; Moraes & Baquero, 2018; Carrano, 2012; Moraes *et al.*, 2021), apareceriam também duas perspectivas na literatura sobre a participação estudantil: a ideia de não participação ou apatia dos jovens; e a de formas alternativas de participar no ambiente escolar (Silveira & Amorim, 2005; Sposito *et al.*, 2020).

Segundo Silveira e Amorim (2005), não há uma cultura participativa entre os jovens escolares. Sposito *et al.* (2020) afirmam que haveria uma crise de participação dos estudantes no cotidiano escolar. Frente a esse suposto cenário, cabe considerar, entretanto, quais as possibilidades reais de participação na escola. Leão e Santos (2018), ao realizarem pesquisa sobre a participação juvenil no ensino médio brasileiro, destacaram que há, muitas vezes nas escolas atitudes que inibem a participação, como uma postura de tutela e desconfiança em relação aos jovens.

Há, na legislação brasileira, a prerrogativa da gestão democrática nas escolas (seja na Constituição Federal (Presidência da República, 1988), ou na LDB (Presidência da República, 1996)), que prevê a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. Na legislação do Distrito Federal, por exemplo, que normatiza a gestão democrática, há a previsão da participação dos estudantes por meio de assembleias, conselhos e por meio do grêmio estudantil (GDF, 2012). Entretanto, no cotidiano, muitos estudantes percebem que as normativas legais não asseguram a possibilidade real da participação. Essas normativas seriam frágeis frente às relações de poder que se dão no interior das escolas (Sposito *et al.*, 2020).

Segundo Carrano (2012), a qualidade do processo de participação juvenil não está ligada ao fato de os jovens poderem participar deste ou daquele espaço político, mas se sua participação tem poder de influenciar as decisões. Entretanto, o entendimento do estudante adolescente como cidadão, com direitos e capacidade efetiva de transformação social, se dá em um cenário de “múltiplas linhas de tensão” (Martuccelli, 2016).

Com toda a honestidade, é muito possível que, no fundo, muitos professores – e decisores políticos – não estejam dispostos a assumir os riscos (e promessas) que se abrem a partir da cidadania escolar dos adolescentes. Para muitos deles, a educação para a cidadania nada mais é do que uma forma adicional de aumentar a autoridade dos

professores, reforçar a adesão dos alunos às regras e disciplina da instituição, no máximo, transmitir certas modalidades de educação patriótica e eventualmente moral.¹⁸ (Martuccelli, 2016, p. 173, tradução nossa)

Nesse sentido, a partir dessa expectativa docente, a apatia política dos adolescentes seria inclusive bem-vinda, por representar uma estabilidade da ordem social escolar (Carrano, 2012). Frente a essa realidade, a escolha pelo silêncio ou por uma participação mais burocrática pode ser a solução encontrada pelos estudantes. A desconfiança e o distanciamento implicariam em atitudes pragmáticas, por exemplo, em momentos eleitorais na escola; além de atitudes de pouco engajamento em mecanismos institucionais de representação, como conselhos escolares ou agremiações (Sposito *et al.*, 2020).

Ainda segundo Sposito *et al.* (2020), há novas práticas participativas dos alunos que buscam combinar e conciliar os tempos e culturas da escola e da vivência juvenil, essa marcada pelo pertencimento a múltiplos círculos sociais e possibilidades de subjetivação. Ou seja, para os autores, o silêncio ou não utilização de formas tradicionais de participação, apontam, na verdade, para a leitura de que a participação política dos estudantes se dá sob novas formas.

As ações políticas juvenis se dariam, assim, em meios singulares, utilizando-se de linguagens não convencionais, e, na maior parte das vezes seriam mobilizadas por meio de mídias digitais e redes sociais (Leão & Santos, 2018; M. C. S. L. de Oliveira & Camilo, 2014). As tecnologias da informação, cada vez mais, seriam um canal privilegiado de engajamento em ações coletivas e como forma de expressão de posições, valores e demandas.

Tais ações seriam, em sua maioria, descentralizadas e marcadas pela identificação comum a temas e causas ideológicas específicas que mobilizaria a articulação desses jovens.

¹⁸ No original: “En honor a la verdad, es muy posible que en el fondo muchos docentes – y responsables políticos – no estén dispuestos a correr los riesgos (y promesas) a los que abre la ciudadanía escolar adolescente. Para muchos de ellos, la educación a la ciudadanía no es sino una vía suplementaria para aumentar la autoridad de los docentes, reforzar la adhesión de los alumnos a las reglas y a la disciplina de la institución, a lo más, transmitir ciertas modalidades de la educación patriótica y eventualmente moral”.

Questões como raça, gênero, orientação sexual, território e cultura atuariam como aglutinadores para as ações políticas (Leão & Santos, 2018).

A participação política dos adolescentes na atualidade, portanto, seria mais relacionada a questões micropolíticas (M. C. S. L. de Oliveira & Camilo, 2014), do cotidiano, e relacionada a fatores “identitários”. Essa poderia ser uma chave para a compreensão da dita pouca participação política do jovem, pelo menos no viés da participação convencional. Martuccelli (2016) fala de uma “reticência cidadã” do adolescente, explicada porque os problemas sociais e institucionais, nesse período da vida, ficariam em segundo plano se comparados aos problemas pessoais e familiares. Aos olhos do adolescente, ainda segundo o autor, a formação pessoal teria prioridade frente à formação escolar e cidadã.

Cabe considerar que na perspectiva da psicologia materialista dialética apresentada nesta tese, há íntima relação entre a formação pessoal e a formação escolar. Desenvolvimento da autoconsciência e da visão de mundo não são antagônicas no desenvolvimento do adolescente, mas polos opostos dentro de um mesmo processo de constituição da personalidade. O incentivo à formação escolar e cidadã, em uma perspectiva crítica e dialética, possibilitaria, inclusive, uma consciência mais nítida de si, e de si na relação com o mundo.

Frente ao exposto até o momento, torna-se importante, ao falar da participação política (ou não) de adolescentes no ambiente escolar, considerar se a lente utilizada engloba ações para além da participação convencional em agremiações, representações; e, também, se esses espaços tradicionais de participação estudantil realmente possibilitam que os estudantes apresentem suas posições e influenciem nas decisões da escola. Isso se torna fundamental para entender que, muitas vezes, a escola não parece ser espaço fértil como arena política para as e os estudantes. Seja por sua recusa ainda, muitas vezes, de se inserir ou dialogar com uma cultura digital; seja por seu papel de assegurar a transmissão de valores prévios; seja pelo

próprio caráter de conflito intergeracional que nela existe (Martuccelli, 2016; Sposito *et al.*, 2020).

Além disso, a escola também não tem atuado na formação para o exercício estudantil de diferentes formas de representação (M. C. S. L. de Oliveira & Camilo, 2014). Martuccelli (2016) reforça que a escola forma os estudantes para serem os cidadãos de amanhã, e não os de hoje. Se a escola pode ser vista como um espaço de formação para a cidadania, dificilmente poderia ser considerada, fora algumas exceções, como um espaço de exercício desta, ainda segundo o autor.

Isso não decorre da má vontade de professores ou gestores escolares. Tende a haver boa receptividade por parte do corpo docente na ideia de participação estudantil, seja nas atividades pedagógicas propriamente ditas, seja em processos de deliberação sobre os rumos da escola (Paro, 2011). Entretanto, não basta a ideia ou o desejo dos docentes para que a escola seja realmente um espaço promotor de autonomia, por meio da prática democrática, exige-se o envolvimento de educadores competentes pedagogicamente, mas também com sólida formação política.

Não esqueçamos, portanto, que, além dos fatores elencados que podem servir como barreira à participação dos estudantes na escola, e possivelmente anteriormente a eles, há uma formatação de escola na contemporaneidade que responde de modo significativo à construção da subjetividade capitalista e despolitizada. Ou como diriam, Dardot e Laval (2017), uma subjetividade neoliberal, que recusa o político, uma vez que entende tudo por uma perspectiva do mercado, da técnica supostamente neutra, e da competição. O neoliberalismo é um projeto econômico e político que mobiliza um arsenal de estruturas, dispositivos e discursos, entre eles a escola, na construção de uma realidade social que se pretende a-histórica ou natural, e, portanto, independente de ideologias e disputas.

A despolitização do ambiente escolar se relaciona à permeação do neoliberalismo nessa instituição, como em toda sociedade capitalista. Não à toa, portanto, que parte significativa da discussão sobre participação de jovens, seja na escola ou em qualquer outro ambiente, muitas vezes recuse o termo “política”. A participação dos jovens passa a ser nomeada como “formas novas de atuação social”, “novas maneiras de expressão da problemática juvenil”, “formas novas de intervenção no espaço público” (R. M. de Souza, 2009).

Essa omissão do termo, não seria exclusividade dos estudos nacionais, mas coerente com documentos dos organismos internacionais, que raramente usam o termo política, focando na “participação da juventude”. O discurso da participação buscaria uma assepsia política, não se colocando como ideológico. O próprio fato de não se exibir como tal, segundo R. M. de Souza (2009), garantiria maior disseminação e eficácia desse discurso.

Ante o exposto, compreendemos que é necessário politizar a educação, abrindo espaços de participação política para os estudantes, considerando a importância, como já explicitado, da educação política e do papel dos sistemas de ensino nesse processo de construção democrática. Além disso, entendemos que a participação, de modo geral, e a política, de forma específica, tem implicações importantes no desenvolvimento dos envolvidos.

Já há literatura abundante que indique os impactos subjetivos da participação (Alencar & Paraíso, 2018; Carvalho *et al.*, 2018; Gohn, 2014; F. A. S. Martins & Dayrell, 2013; Maurício & Bueno, 2019; Miguel, 2017; F. Oliveira, 2022; Rosa & Sandoval, 2022). Do ponto de vista psicológico, os espaços de participação criam condições potenciais para o desenvolvimento da argumentação, da negociação e do cumprimento das decisões negociadas. A aprendizagem do diálogo e da participação ainda favoreceria que, em situações de conflitos, outros recursos, que não a violência, sejam utilizados para sua solução. A participação também ampliaria os horizontes dos cidadãos e permitiria um maior entendimento da lógica política, capacitando-os para intervenções mais conscientes e estratégicas na defesa de seus interesses.

A participação, dessa forma, não possui somente função instrumental, mas exerce uma função educativa, por meio do fortalecimento da consciência política e, também da consciência de classe (Bordenave, 1994). Defendemos, assim, a necessidade de espaços participativos no cotidiano. No caso de adolescentes, que passam, em sua maioria, boa parte do tempo na escola, esse pode ser um espaço que oportuniza a vivência e o aperfeiçoamento da participação.

Em um momento inicial, no espaço educativo, a participação de estudantes pode e deve ser induzida, provocada e organizada por aqueles mais experientes, quando a participação ainda não é uma experiência comum aos estudantes. Essa é, inclusive, uma orientação legal, no DF, no tocante à participação estudantil por meio de agremiações. As unidades escolares e o corpo docente devem incentivar e fortalecer as formas de representação estudantil (GDF, 2012; GDF, 2019).

Entretanto, professores e gestores precisam estar cientes para não caírem na armadilha de se apropriarem do desejo político dos estudantes, retirando a autonomia deles, com finalidades de controle (Maurício & Bueno, 2019). Essa captura recairia em uma participação concedida (Bordenave, 1994), em que se cria oportunidades restritas de participação, mas se tem a ilusão, por parte dos participantes, de se exercer influência. É considerada assim, legítima por todos, entretanto faz parte do projeto de manutenção da forma de exercício do poder vigente.

Cabe sempre se atentar, portanto, para que os espaços participativos no contexto escolar não sejam aproveitados para que ocorra uma participação administrada, impedindo, inclusive que essa se radicalize ou produza efeitos incômodos para a gestão escolar ou o corpo docente. O que fará diferença, ao final, é o grau influência dos estudantes sobre as decisões e quão importantes são as decisões de que se pode participar. Bordenave (1994) ressalta, entretanto, a contradição da participação concedida, que, mesmo limitando a atividade dos que participam,

encerra, em si mesma, um potencial de ampliação da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.

Pistrak (1925/2018) já discutia, há quase cem anos, a importância da participação dos estudantes nas decisões e na organização da escola para a construção de uma nova ordem social. O autor defendeu o entendimento de que os jovens “não estão apenas preparando-se para a vida, mas *já vivem agora sua grande e verdadeira vida*” (p. 53, grifo do autor). Seria imperioso, portanto, que eles tomassem parte na vida escolar, que organizassem esta vida. A escola que ignora esta questão, estaria, para o autor, sepultando o interesse da criança para com a vida escolar e sua organização.

Ainda segundo Pistrak (1925/2018, p. 229, grifo do autor), à escola cabe não apenas o ensino, “mas também descobrir os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e torna-los *sociais*”. Em oposição à escola tradicional burguesa, que educa cidadãos de pensamento conservador e egoísta, uma escola que educa verdadeiramente para a democracia orienta ativamente seu trabalho, e o trabalho das crianças, para a construção coletiva.

Para que isso ocorra, o autor reforça o papel do educador, que não deve se intrometer demasiadamente nas formas de organização infantil, impondo-lhes de forma autoritária sua vontade, e nem as relegar à própria sorte (Pistrak, 1925/2018). Caberia ao profissional da educação atuar como um companheiro mais velho que sabe ajudar quase imperceptivelmente nos casos mais difíceis e ao mesmo tempo conduzir as aspirações infantis pelo caminho correto.

Percebemos como importante a contribuição do autor para a discussão sobre participação e vivência democrática nas escolas a partir do entendimento de que a escola deve incidir para o desenvolvimento coletivo dos estudantes, isto é, para ajudar a desenvolver nos estudantes hábitos de viver e trabalhar coletivamente (Pistrak, 1925/2018). A forma de fazer isso, segundo o autor, seria pelo incentivo de coletivos infantis. Tais coletivos não se dão pela

mera junção de crianças ou jovens, mas pela união consciente deles por determinados interesses próximos, possibilitando, posteriormente, a auto-organização dos estudantes.

O grêmio estudantil pode ser entendido como uma possibilidade de formação de uma coletividade infantil, no sentido atribuído por Pistrak (C. A. M. Oliveira & Asbahr, 2022). Compartilhando esse entendimento, conceituamos a seguir essa forma de representação estudantil, de modo a compreendê-la também em sua potencialidade de promover participação política.

Os grêmios estudantis

O movimento estudantil no ensino médio não é recente, mas desde 1948 atua de forma organizada a partir da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES. Essa entidade estudantil sofreu, como os demais movimentos sociais, perseguição e fragmentação durante os anos da ditadura militar, reorganizando-se na década de 1980 (Boutin, 2021; R. G. de Oliveira *et al.*, 2022).

É dessa época a lei ainda vigente sobre os grêmios estudantis, Lei nº 7.398 de 1985, que versa sobre a representação estudantil no ambiente escolar. Segundo a lei, fica assegurada, aos estudantes do ensino fundamental, médio e técnico, “a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” (Presidência da República, 1985, s.p.). O Plano Nacional de Educação, que prevê metas e estratégias para educação no decênio entre 2015 e 2024, também faz alusão aos grêmios estudantis. Em sua meta 19, fala-se do prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática nas escolas de todo país, tendo como uma de suas estratégias o estímulo à constituição e fortalecimento de grêmios estudantis (Presidência da República, 2014).

No Distrito Federal, os grêmios são previstos na Lei de Gestão Democrática (GDF, 2012) e no Regimento da Rede Pública de Ensino (GDF, 2019), como espaço de participação

dos estudantes na gestão escolar. Essa participação tem como intuito o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes, devendo assim, as unidades escolares incentivarem e favorecerem a implementação de grêmios estudantis.

A previsão legal de incentivo aos grêmios, entretanto, não se materializa na presença dos mesmos nas escolas. Segundo mapeamento feito pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (Instituto Campanha, 2023), com base nos censos escolares de 2021, apenas 12,3% das escolas públicas do Brasil possuem grêmios estudantis. Essa realidade é ainda mais alarmante quando analisada por região, apontando a disparidade regional. Enquanto no Sudeste 23% das escolas possuem grêmios, na região Centro-Oeste, essa é a realidade de apenas 7% das unidades de ensino.

A existência do grêmio nas escolas seria uma condição importante para a vivência do protagonismo pelos jovens, bem como para uma instituição escolar verdadeiramente democrática (C. A. M. Oliveira & Asbahr, 2022). O grêmio possibilita aos seus integrantes agirem em diferentes tarefas como levantar as demandas dos demais estudantes, elaborar planos de ação para responder a tais solicitações, tomar decisões para concretizar os planejamentos, tomar parte em reuniões deliberativas junto a profissionais da educação defendendo seus pontos de vista, entre outros. Essas formas de ação permitem que os estudantes tomem consciência de sua realidade e se responsabilizem coletivamente, ou seja, permite que os estudantes se reconheçam e atuem como cidadãos ativos na construção da sociedade.

Cabe ressaltar que como espaço de representação democrática, em que crianças e adolescentes tomam parte em processos decisórios no âmbito escolar, pode-se entender esta como uma forma de participação situada em torno da política (Boutin, 2021). Além disso, por ser espaço consultivo e deliberativo, em que é possível democratizar e influenciar na gestão

escolar, o grêmio pode se constituir como força política de mudança (R. G. de Oliveira *et al.*, 2022).

O entendimento da participação estudantil organizada em grêmios como uma possibilidade de participação política não encontra apoio explícito na Lei de 1985, que não elenca esta como uma finalidade dessa entidade estudantil. Boutin (2021), ao analisar diferentes documentos orientadores sobre grêmios, organizados por diferentes secretarias de educação e organizações da sociedade civil, explicitou que há a defesa de perspectivas fundamentadas na democracia e na cidadania. Entretanto, os princípios elencados nas cartilhas “se tornam vazios quando reduzem as iniciativas das agremiações à realização de eventos festivos/esportivos ou quando são vinculados ao protagonismo juvenil” (p. 30). Isso se dá porque, segundo a autora, pode-se perder o caráter ético-político do grêmio, enquanto espaço em que os alunos, de forma coletiva, conhecem, debatem e buscam solucionar os problemas de diferentes ordens, enfrentados dentro e fora da escola. Ou seja, o grêmio pode, e deveria ser, um espaço para o conhecimento da realidade social, política e econômica, não se limitando apenas a questões locais ou institucionais, permitindo assim, uma efetiva participação política.

Entendemos, desse modo, que o grêmio estudantil pode se constituir como possibilidade de coletividade que contribua para a auto-organização dos estudantes e para construção de relações mais democráticas no ambiente escolar. Entretanto, há, ao mesmo tempo, barreiras significativas para uma atuação que se constitua como uma participação política estudantil. Não devemos esquecer que os grêmios não estão descolados da forma de organização do ensino, e da sociedade como um todo, e podem sofrer dos processos de despolitização que atingem a sociedade e a escola em tempos de neoliberalismo.

Frente ao exposto, entendemos ser fundamental explicitarmos, em um exercício de síntese, a defesa da participação política de estudantes em suas escolas como possibilidade de

construir vivências e sujeitos afeitos à democracia radical, a partir da compreensão da psicologia materialista dialética.

Psicologia à serviço da democracia nas escolas

Diante do cenário apresentado anteriormente sobre a sociedade no estado atual do capitalismo e suas implicações na escola, muitas vezes pode-se cair em um pensamento derrotista de que pouco ou nada se pode fazer para a construção de novas formas de sociabilidade, novas personalidades, a partir do campo educativo. Só nos restaria assim, ficamos em posição permanente de indignação?

Considerando o referencial teórico-metodológico do qual partimos, a resposta à pergunta acima não pode ser positiva. Mesmo em momentos que podem se apresentar, no mínimo, como desafiadores, cabe sempre lembrar da historicidade e contradições que estruturam os atuais cenários. Se somos determinados material e ideologicamente pela forma de produção e reprodução da vida pautadas no neoliberalismo, cabe reafirmar que essa determinação não é total, e há, sempre, possibilidades de que os humanos tomem em suas mãos o destino da história.

Entendemos, assim como afirma Nogueira (2011), que a política e seu exercício sempre são uma combinação dialética de vontade e circunstâncias. As pessoas não agem totalmente livres das circunstâncias em que agem. Entretanto, para além de se moverem animadas pela posição objetiva no processo produtivo e por interesses (econômicos ou políticos), as pessoas agem também por valores, ressentimentos, paixões e utopias. É sobre essas que podemos e devemos agir, primordialmente, enquanto profissionais da educação.

Inicialmente, portanto, entendemos ser urgente problematizar ou desnaturalizar o que vivemos como possibilidade de criar o novo. Implica também em politizar a escola, em um movimento de luta contra o processo de crise democrática e seus desdobramentos no âmbito

escolar. Isso se faz necessário inclusive como possibilidade de abertura para uma reestruturação de espaço-tempo de vivência da comunidade escolar, de modo que a escola possa cumprir seu processo de conscientização, humanização e educação para relações mais democráticas. Ou seja, retomar o papel indispensável da educação na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, buscando o pleno desenvolvimento humano (Negreiros & Souza, 2017).

Como diria Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Compreender a profundidade dessa fala requer ampliar a visão ingênua de que a escola poderia por si só resolver as grandes mazelas do mundo. Ao mesmo tempo, entretanto, nos leva a acreditar na sua importância, mesmo sabendo ser necessário uma transformação mais ampla das estruturas político-econômicas para garantir a efetividade da emancipação humana.

O necessário seria, de acordo com Mészáros (2008, p. 47), “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”, para romper com a lógica do capital no campo da educação. As estruturas estratégicas para a transformação social, entretanto, não devem ignorar as tarefas imediatas. Caso contrário, se cremos que “se não muda tudo, não muda nada”, podemos cair na armadilha da imobilidade, apontada por Martín-Baró (1991/2013). Como reforça o autor, entretanto, apesar de certa em princípio, essa compreensão pode ser ideologicamente enganosa e desmobilizadora.

Assim, entendemos que é necessária uma transformação ético-política do ambiente escolar hoje, de modo que ele possa contribuir na difícil tarefa da vivência da política e na estratégia maior de transformação social emancipadora. Em tempos de recuo democrático, à educação cumpre lutar para transformar a situação vigente, buscando garantir às novas gerações uma sólida formação. Essa formação deve ser base tanto para o exercício da cidadania

e a restauração da democracia formal, mas, especialmente, para a transformação rumo a uma democracia real (Saviani, 2017).

Duarte (2016) contribui com esse entendimento ao discutir sobre o processo de escolarização da juventude na relação dialética entre o presente, o passado e o futuro. Segundo ele, a decisão sobre o que ensinar às novas gerações (e acrescentamos sobre como ensinar, quais relações construir na escola) precisa superar o imediatismo do presente. Quando se toma apenas o presente como horizonte de ação, não ensinamos aos jovens a considerarem as consequências para o amanhã das escolhas feitas na atualidade. O olhar para o futuro também é mais perspicaz quanto mais for embasado na experiência histórica da humanidade.

Assim, a conscientização sobre o nosso passado autoritário e violento, bem como o momento de crise democrática vivido, torna-se fundamental como base para podermos pensar o futuro que queremos. Com isso, também, pensarmos a escola de hoje em sua relação dialética com a sociedade de amanhã. Por conseguinte, entendemos como tarefa imediata no campo educativo a ampliação da vivência democrática na escola, como possibilidade de conscientização de estudantes e profissionais da educação de seu papel na manutenção ou mudança da realidade social.

Nesse sentido, construir espaços com verdadeira participação política dos estudantes poderia criar o tensionamento da realidade atual e abrir portas para relações democráticas no seio escolar e, quem sabe, fora dele. A. S. da Silva e Euzébios Filho (2021) afirmam que o aprofundamento de relações democráticas pode implicar em rupturas nas relações de poder subalternizantes. Assim, espaços e momentos de reflexão e decisão conjunta, por parte de profissionais da educação e estudantes, sobre os desafios vivenciados na escola, por exemplo, permitiriam problematizar e desnaturalizar o egoísmo social, a competição e concorrência vivenciados na escola neoliberal.

Pistrak (1925/2018) também aponta como o trabalho conjunto entre professores e estudantes é importante na construção de uma nova escola e da coesão entre toda a comunidade escolar. Ele cita a atuação das crianças em conselhos escolares como uma possibilidade de as crianças se conscientizarem sobre suas responsabilidades, bem como de eliminar a ideia de divisão entre “nós” (crianças) e “eles” (educadores). O autor defende assim que as crianças trabalhem organicamente na construção da escola, participando de todas as questões pedagógicas, aprendendo, no fazer escolar, a como participarem futuramente da construção de um novo Estado.

O envolvimento de estudantes na organização do dia a dia da escola é algo citado por Pistrak (1925/2018) que, infelizmente, não é comum nas escolas tradicionais. Entretanto, a importância desse tipo de ação pode ser vista em situações excepcionais como a das ocupações escolares. Foi o que aconteceu, por exemplo, nas ocupações secundaristas ocorridas em 2015, em São Paulo, analisadas por F. Oliveira (2022). O cotidiano das ocupações envolveu uma nova lógica de organizar o espaço escolar, bem como da relação entre alunos, e destes com toda a comunidade escolar. O trabalho coletivo e organizado pelos próprios estudantes para a manutenção das ocupações rompeu o isolamento individualista do cotidiano escolar, criando novas formas de se relacionar no processo de luta. Além disso, essa sociabilidade era baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade do processo decisório, e no cuidado com o patrimônio público.

Se esses são valores importantes para uma formação cidadã, por que não construir vivências escolares que se baseiem neles e permitam sua construção? A possibilidade participação dos estudantes no cotidiano escolar, tomando parte de decisões importantes e da organização da escola, abre inúmeras possibilidades de desenvolvimento que, ao nosso ver, são importantes para a construção de personalidades democráticas.

Entendemos, assim, que o conhecimento psicológico sobre o desenvolvimento da personalidade pode contribuir para reafirmar a importância dessa forma de participação na escola. Inicialmente, cabe considerar que a participação, em último nível, relaciona-se com a possibilidade de autogestão de um grupo (Bordenave, 1994). A autogestão ocorre quando o grupo pode determinar seus próprios objetivos, escolher os meios utilizados para alcançá-los, bem como estabelecer os controles pertinentes. Essa ideia vai ao encontro do proposto por Pistrak (1925/2018), da auto-organização dos coletivos infantis. A partir da identificação de necessidades de organização de determinadas tarefas no âmbito escolar, os estudantes podem, inicialmente com mais ajuda dos educadores, mas posteriormente sozinhos, dar conta das mais diversas ações na escola. Seria exatamente esse o processo que educaria as crianças para viver e trabalhar coletivamente.

Entendemos que o incentivo à participação e autonomia dos estudantes, por meio de práticas democráticas, constituem-se como possibilidades concretas de desenvolvimento de novos recursos de personalidade dos educandos. Já abordamos como são as mudanças nas exigências sociais e responsabilidades atribuídas em cada fase do desenvolvimento que se constituem como suas forças motrizes. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade de participar ativamente na escola e fora dela não se dá de forma espontaneísta, mas a partir do incentivo, direcionamento e organização de diferentes formas de participação.

A qualidade da participação, e suas consequências ótimas, dependem, e são resultado, do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos. Bordenave (1994, pp. 72-73, grifos do autor) assim aborda a questão da qualidade da participação:

A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequências; a entender novos significados das palavras; a distinguir *efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos*. A

qualidade da participação aumenta também quando as pessoas aprendem a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões; adiar gratificações. A qualidade é incrementada quando as pessoas aprendem a organizar e coordenar encontros, assembleias e mutirões; a formar comissões de trabalho; pesquisar problemas; elaborar relatórios; usar meios e técnicas de comunicação.

Todos os fatores relacionados ao incremento da qualidade participativa requerem o desenvolvimento de formas superiores de comportamento, no sentido psicológico. O aprendizado sobre a realidade, por exemplo, a partir de uma distinção entre a aparência dos fenômenos e sua essência, é um processo superior de pensamento que só ocorre com o desenvolvimento dos conceitos, como abordado anteriormente e explicitado na fala de Vygotski (1930/1996, p. 64, tradução nossa):

O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo [a ciência, a arte, o conhecimento verdadeiro] que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas.¹⁹

¹⁹ No original: “El adolescente, por el contrario, cuando asimila correctamente ese contenido que tan sólo en conceptos puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa y creativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí. Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras los fenómenos. Tan sólo aquellos que los abordan con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependencias y relaciones dentro de cada área de la realidad y entre sus diversas esferas”.

Além disso, aprender a manejar conflitos, a entender melhor sentimentos e comportamentos, bem como adiar gratificações são exemplos de comportamentos possíveis alcançados a partir do domínio da própria conduta. Esse autodomínio é o traço geral inerente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, qual seja, o domínio das nossas próprias reações, com ajuda dos signos e dos instrumentos (Vygotski, 1931/1995).

Esse processo se dá, especialmente, pelo uso da linguagem. Segundo Vygotski (1931/1995), ao conferir significado a sua conduta, com ajuda de signos externos, o ser humano, cria novas conexões no cérebro. Por meio dos signos, cria-se novas possibilidades de conduta, uma vez que é o humano “quem forma externamente as conexões no cérebro, o dirige e, através dele, governa seu próprio corpo” (p. 85).

Inicialmente, são as outras pessoas, por meio da linguagem, que guiam ou direcionam o comportamento da criança. Dessa forma, é primeiramente o domínio externo do comportamento que prevalece. Entretanto, a partir da apropriação dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, em relações com outras pessoas, em especial por meio da linguagem, o comportamento passa a ser dirigido principalmente por domínio interno. Esse processo de domínio interno se desenvolve plenamente a partir do pensamento por conceitos que se dá na adolescência (Vygotski, 1930/1996).

Como discutido anteriormente, seria esse autodomínio, juntamente ao processo de autoconsciência, o ponto de culminância do desenvolvimento da personalidade que se dá na adolescência (Vygotski, 1930/1996). Esse desenvolvimento só é possível a partir da disponibilidade de condições materiais e culturais que poderão ser apropriadas pelos estudantes em desenvolvimento, a partir de determinadas relações sociais.

Nesse sentido, reforçamos a compreensão de que a construção de novas formas de relação, dentro e fora da escola, contribuem para a formação de novas personalidades também. Se buscamos o desenvolvimento de personalidades plenas, no sentido do desenvolvimento para

a emancipação, torna-se essencial construir novas relações, relações democráticas, nos diferentes âmbitos do viver. A psicologia ética e politicamente comprometida com a transformação da realidade posta contribui para o desvelamento dos impactos subjetivos das atuais formas de organização social e escolar, bem como para pensar caminhos possíveis para a mudança. Como pontuam Moraes *et al.* (2021), a psicologia pode ter como proposta o rompimento de concepções da escola enquanto ferramenta de normatização comportamental dentro da lógica neoliberal. Para tanto, ela deve buscar subsidiar o desenvolvimento de ações que foquem no processo de emancipação.

Assim, compreendemos que a psicologia pode contribuir teórica e metodologicamente para o entendimento e construção de novas relações escolares que efetivamente contribuam para personalidades mais democráticas. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção dialética de que a transformação do meio em que se vive implica também na transformação de si. A atividade política de busca coletiva do bem comum, no ambiente escolar, pode ampliar o campo de ação dos estudantes, revelando a eles novas possibilidades objetivas e subjetivas.

Como dito anteriormente, o desenvolvimento de novas subjetividades pode contribuir para o processo de tensionamento de uma lógica neoliberal, abrindo possibilidades de criar novas realidades. A escola pode auxiliar nesse movimento. Se ética e politicamente comprometida com a construção coletiva, pode contribuir para que o indivíduo compreenda a realidade e seus determinantes sociais, bem como que busque por soluções que incidam nas causas constituintes do fenômeno.

Essa perspectiva vai ao encontro da discussão de Negreiros e Rocha (2018) sobre o papel da escola no processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas por estudantes de ensino médio. Buscando romper com uma visão educativa neoliberal, de melhoramento contínuo de si em uma lógica competitiva, os autores defendem que a escola deve promover o senso crítico dos estudantes, de modo que eles se desenvolvam em direção a autonomia, em

uma perspectiva superação pessoal e coletiva das adversidades. Cabe a escola potencializar uma consciência coletiva, dos direitos de todos e dos deveres de superarmos os problemas produzidos ao longo da história.

A superação do egoísmo social, vivenciado na escola e na sociedade como um todo, exige, também, o exercício da imaginação política de uma nova realidade de transformação social. Entendemos que a escola pode também criar espaços que contribuam para o desenvolvimento da imaginação dos estudantes e profissionais da educação. A imaginação é função psicológica superior que, como tal, tem suas bases concretas nas experiências e na realidade vivida pelos sujeitos, entretanto, não se restringe a elas (Cruz, 2015). O afastamento do real é parte fundamental do processo imaginativo, que ganha novas qualidades a partir da ampliação do pensamento abstrato. Nesse sentido, o desenvolvimento da imaginação permite que os estudantes imaginem novas realidades, não se limitando às suas experiências. A imaginação, vinculada à emoção, pode mobilizar a comunidade escolar em ações voltadas para a construção do futuro, sendo então, fundamental para a perspectiva de superação das situações de egoísmo e competição que marcam a realidade da escola neoliberal.

Esse é o entendimento de Menegozzo (2017) ao falar da importância de potencializar a presença e a prática da juventude, uma vez serem esses elementos culturalmente inovadores. Essa seria uma opção ético-política, que implicaria na eliminação da desigualdade social como uma situação restritiva a vivência da juventude, apostando em uma sociedade dinâmica, atravessada por pressões renovadoras. Apostar na participação da juventude, ao mesmo tempo, introduziria um componente de instabilidade indispensável a um projeto radicalmente democrático de organização da vida coletiva. A superação na forma atual do capitalismo, para o autor, “não representa o fim dos conflitos humanos – parcial, mas agudamente manifestados na experiência juvenil –, e sim, uma maneira radicalmente democrática de equacioná-los” (p. 31).

A partir da construção teórica apresentada, surgem diferentes perguntas no tocante à participação política dos estudantes adolescentes: eles participam politicamente na escola? Caso não participem, quais as condições objetivas e subjetivas que impedem essa participação? Se sim, como se dá essa participação? Quais as implicações objetivas e subjetivas dessa participação? Considerando os questionamentos ora expostos, entendemos como relevante a análise da escola a partir dos entrelaçamentos entre educação, política e desenvolvimento da personalidade, de maneira a compreender como a escola pode ser um espaço de vivência política para seus estudantes e como essa vivência pode ser promotora de desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, os objetivos desta pesquisa são agora apresentados.

Objetivo geral: Compreender a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de sua personalidade.

Objetivos específicos:

1. Identificar as formas de participação política de estudantes no ambiente escolar do ensino médio;
2. Proporcionar espaços de escuta e reflexão no ambiente escolar de modo a compreender a construção de participação política dos estudantes no seu fazer cotidiano.

Capítulo 4 – Metodologia

Pressupostos metodológicos

Abordamos nos capítulos introdutórios os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta tese, quais sejam, os do materialismo histórico-dialético. Retomando o que foi dito, o método não é compreendido enquanto uma exegese de procedimentos para se realizar uma pesquisa ou os caminhos que devam ser minuciosamente traçados para a aquisição do conhecimento científico. A problemática metodológica trata-se, principalmente de como, na análise de determinado objeto, reproduzir idealmente, ou seja, teoricamente, o seu movimento real (Netto, 2011).

Para tal, torna-se necessário ir além da empiria, ou da aparência do fenômeno pesquisado, compreendendo que qualquer objeto não se resume aos aspectos mais imediatos, ao que foi observado, e que esse é apenas seu nível mais superficial. A aparência de um objeto pesquisado é um nível de realidade que precisa ser considerado. Entretanto, o objetivo do pesquisador é apreender a essência do objeto, ou seja, sua estrutura e dinâmica.

Vigotski (1931/1995) traz a discussão sobre aparência e essência na análise dos processos psicológicos, afirmando que muitas ações humanas são semelhantes em aparência, mas que possuem origem e natureza muito distintas. A análise científica em psicologia se destina, nesse sentido, a descobrir as diferenças internas por trás das semelhanças externas. Por isso, torna-se fundamental não permanecer, em nível de análise, apenas na descrição do fenômeno, de sua aparência, mas compreendê-lo enquanto processo.

O autor ainda discorre sobre como o processo de análise é, dessa forma, objetivo, uma vez que não busca a aparência do fenômeno observado, mas o que ele é realmente. Isso implica entender que o objeto existe independente do conhecimento do pesquisador. Os fenômenos estudados advêm de uma realidade objetiva que existe fora da consciência sobre eles, bem como da ciência advinda dessa consciência. Cada fato científico pressupõe condições materiais,

condições de existência que determinam este mesmo fato, isto é, o objeto a ser pesquisado é resultado de múltiplas determinações. Negar isso, seria cair em idealismos, em que a teoria antecederia a realidade. Nesse sentido, é o objeto, em sua estrutura e dinâmica, que orienta os procedimentos a serem adotados pelo pesquisador. Segundo Netto (2011), o método implica uma determinada perspectiva do pesquisador, em que ele se coloca em relação ao objeto de modo a extrair dele suas múltiplas determinações.

O método, assim, relaciona-se à apreensão do fenômeno para além de sua aparência, buscando, por meio da abstração, a sua essência. Parte-se do concreto, da realidade dada, buscando captar detalhadamente a matéria do fenômeno, analisar as várias formas de evolução e rastrear suas conexões íntimas, por meio da abstração, de modo a elevar o conhecimento para o concreto pensado, verdadeiro reflexo na mente da realidade (Chasin, 2009).

É por isso que Chasin (2009, p.128, grifos do autor) define que “o *método científico* não é mais do que a *maneira de proceder do pensamento*”. E nesse sentido, o pesquisador é sujeito ativo do processo de conhecer a realidade. Para corretamente apreender a essência do objeto, o pesquisador deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve se utilizar de sua criatividade e imaginação (Netto, 2011). O papel do sujeito é primordial no processo de pesquisa.

A partir dessa compreensão, tomando os princípios do materialismo histórico-dialético, defendemos a necessidade do compromisso ético-político do pesquisador coadunado com a finalidade da ciência, qual seja, a transformação da realidade. Investigar a realidade, buscando pela totalidade social, é compreendê-la historicamente, enquanto processo, e as contradições que determinam seu movimento. Revelar os nexos e relações da realidade é, também, construir o conhecimento para a sua superação.

Ressaltamos assim que a compreensão do contexto escolar, e da vivência dos adolescentes em processos participativos na escola, revela uma singularidade que ganha

significado a partir da relação com as formas de organização social, isto é, com determinada socialidade particular. No caso pesquisado nesta tese, a realidade da educação pública de ensino médio, em uma sociedade desigual, marcada pela lógica neoliberal de produção e organização da vida social. Entretanto, se a singularidade revela aspectos importantes da particularidade, ela só ganha plena compreensão na sua relação com a universalidade, ou seja, a totalidade das possibilidades existentes já construídas pelo gênero humano (L. M. Martins, 2019; B. Oliveira, 2005; Pasqualini, 2019).

Na nossa pesquisa, ter em conta a universalidade, permite, um olhar mais amplo sobre o desenvolvimento dos adolescentes, no sentido de não circunscrever nossa visão aos estreitos limites da sociedade atual. Buscar compreender as formas de organização social, e de como os sujeitos se constituem ao constituir a vida social, ganha sentido ao ter em mente que outros horizontes e possibilidades de pleno desenvolvimentos poderiam ser construídos com e para eles.

A pesquisa, assim, ganha um sentido de desideologização (Martín-Baró, 2006, 1985/2017). O autor coloca essa como uma tarefa importante para a psicologia que busca a libertação das camadas populares. As camadas dominantes atuam para produzir um senso comum enganoso e alienador, que mantém a exploração dos setores populares e as atitudes conformistas, e por isso a importância de desideologizar a experiência cotidiana. Isso significa que a construção de conhecimento deve ter por intuito, devolver, como dado objetivo, a experiência de grupos e pessoas, servindo de base para o desenvolvimento da consciência de sua própria realidade.

No que tange à psicologia, o processo de construção do conhecimento deve se dar em um processo de participação crítica na vida dos setores populares, representando uma ruptura com as formas predominantes de investigação e análise. Martín-Baró (1991/2013) reforça a

importância de um diálogo contínuo entre pesquisador e pesquisado, em que este seja verdadeiramente considerado como interlocutor válido no processo de construção da pesquisa.

O autor também defende que o ponto de partida para a pesquisa não é a validação de um questionário ou uma técnica, mas extrínseco à psicologia, na análise e resolução dos principais problemas que afligem o povo. Pode-se assim, usar qualquer instrumento disponível (e aqui colocamos a possibilidade também de se criar instrumentos) desde que isso não represente uma visão reducionista do problema pesquisado.

Vigotski (1931/1995) compreende que é o objeto de estudo, e não a técnica a priori, que deve guiar a escolha do instrumento de pesquisa. Para abarcar a complexidade e historicidade do desenvolvimento humano e dos fenômenos que se remetem às relações entre os indivíduos, como é o objeto deste estudo, a metodologia deve ser construída na relação entre objeto e pesquisador.

Torna-se importante, portanto, a partir da perspectiva aqui apresentada, também compreender o contexto em que a pesquisa é realizada. Se buscamos compreender fenômenos escolares, como a possibilidade e as implicações da participação de adolescentes na escola, é interessante nos aproximarmos desse contexto, permitindo a compreensão das contradições que se dão em seu cotidiano, tanto na reprodução da exclusão das camadas populares, mas também das brechas de construção de novas subjetividades e formas de aprender e conviver. Os processos de interação social, as falas e expressões, comumente foco da pesquisa psicológica, são contextualmente referenciados, o que torna o cotidiano escolar fonte importante de informações para a compreensão dos mesmos (Sato & Souza, 2001).

M. P. R. de Souza (2010) aponta que a vida escolar é constituída e se constitui, rotineiramente, a partir de uma complexa rede tecida por condições sociais, interesses individuais e de grupos, visões estatais e dos gestores locais etc. Portanto, para compreender essa complexidade é necessário a construção de procedimentos e instrumentos metodológicos

que permitam a “aproximação com esse espaço tão familiar e ao mesmo tempo tão estranho para nós” (p. 136).

Em trabalho anterior, M. P. R. de Souza (1997) já afirmava que a convivência no cotidiano escolar possibilita explicitar contradições presentes na prática cotidiana e nos discursos educacionais. Ou seja, essa vivência cotidiana permitiria para o pesquisador outros olhares para o campo educativo, e, por isso, a autora defendia a utilização de abordagens etnográficas na educação por parte da pesquisa psicológica.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o método etnográfico pode contribuir com a construção das informações no ambiente escolar. Isso pois, é uma abordagem metodológica que possibilita a construção das informações a partir do contato prolongado com o grupo ou cultura pesquisado (Mattos, 2011) e já tem sido utilizada com diferentes contribuições no campo da educação (Apple, 2001; Mattos, 2011; Rockwell, 1980).

A etnografia é uma abordagem metodológica das ciências sociais, mais especificamente da antropologia, cujas condições históricas de desenvolvimento se deu a partir do confronto entre europeus e povos colonizados (Rockwell, 1980). A abordagem antropológica se deu em uma ideia inicial de tornar o exótico familiar, sendo utilizada a partir de uma perspectiva etnocêntrica (Mattos, 2011). Entretanto, diversas críticas foram feitas a uma perspectiva evolucionista da etnografia, que tem ampliado suas possibilidades, embasamentos teóricos e campos em que é utilizada (Rockwell, 1980; Mattos, 2011).

Mattos (2011) define a etnografia a partir de três fatores principais: uma análise holística da cultura; a introdução dos atores sociais em uma participação ativa e modificadora das estruturas sociais; e a preocupação em revelar as relações e interações significativas de uma cultura. Afirmar que a etnografia busca fazer uma descrição densa sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado, para ele, dessas ações. Ainda segundo a autora, a pesquisa etnográfica inclui a observação participante e a imersão na cultura local. Porém, para

compreender a totalidade da cultura pesquisada, os instrumentos e análise realizados nesse tipo de pesquisa muitas vezes tem que ser formulados ou recriados, para ir ao encontro das necessidades percebidas no trabalho de campo.

Considerando a perspectiva apresentada, de que é o objeto de estudo que deve guiar a escolha metodológica, entendemos que pesquisar a vivência cotidiana de estudantes de ensino médio pode ser beneficiada pelas possibilidades que a etnografia permite. Entretanto, cabem ressalvas quanto ao entendimento e ao modo de fazer a etnografia, a partir do materialismo histórico-dialético. Para não se recair apenas na descrição do fenômeno, a etnografia deve ser crítica, isto é, a construção do conhecimento deve se dar na imersão em seu ambiente de pesquisa a partir da lógica da emancipação (Creswell, 2014). As metodologias críticas adicionam, portanto, propósitos políticos explícitos à etnografia (Mainardes & Marcondes, 2011). Nega-se assim a postura de neutralidade por parte do pesquisador, demarcando uma intencionalidade na pesquisa.

Segundo Mainardes e Marcondes (2011), a etnografia crítica se caracteriza por valores ou pressupostos básicos que direcionam o fazer do etnógrafo, não tanto por técnicas específicas. Este almeja chegar à essência dos fenômenos, superando uma perspectiva apenas descritiva da realidade estudada. A ideia de relação singular-particular-universal é essencial, uma vez que essa forma de pesquisa busca compreender as questões investigadas em relação ao sistema social mais amplo, visando a apreensão da totalidade de suas determinações. Além disso, buscaria, no processo de pesquisa, desvelar sistemas de dominação, objetivando contribuir para a mudança de tal situação.

Etnografias pautadas em uma compreensão marxista da realidade não são novidade no campo da educação (Apple, 2001). Elas teriam como ponto forte a compreensão da totalidade social vivida nos microcosmos escolares, a partir da chave analítica do conflito de classes. Ou

seja, a classe social não seria apenas uma categoria abstrata, mas uma experiência vivida no seio escolar.

A etnografia crítica também traz em seu bojo uma perspectiva dialógica e cooperativa (Mainardes & Marcondes, 2011). Ela prevê uma constante interação, um profícuo diálogo com os participantes da pesquisa na construção do conhecimento. Uma das possibilidades sugeridas pelos autores, na construção das informações, é que após um primeiro momento de observações, registro em diário de campo e análise prévia das informações, essas sejam dialogadas com os sujeitos da pesquisa. Segundo eles, é um momento de geração de dados dialógicos. A ideia seria de conversar constantemente com os sujeitos da pesquisa, em entrevistas ou discussão em grupos, de modo que os dados gerados se deem com as pessoas, e não apenas sobre as pessoas. Esse momento da pesquisa seria crucial, pois pode, inclusive, desafiar as informações construídas previamente, além de democratizar o processo de pesquisa (Mainardes & Marcondes, 2011).

Essa premissa vai ao encontro da perspectiva de Martin-Baró (1991/2013), que defende a íntima relação entre pesquisa e participação. Essa relação dialética pode ser extremamente criativa, não permitindo que as metas da pesquisa sejam definidas a priori. Isso pois, o autor considera que tais metas devem ser subordinadas às exigências daqueles para quem mais importa a pesquisa, quais sejam muitas vezes, os participantes.

A partir do exposto, apresentamos a seguir o delineamento metodológico construído para a realização da pesquisa, pautada nos princípios materialistas-dialéticos, a partir de uma inserção etnográfica crítica em campo. As escolhas metodológicas se inserem, assim, em uma pesquisa que buscou compreender os fenômenos em movimento, enquanto processo, a partir da relação dialógica pesquisadora e sujeitos da pesquisa, visando construir conhecimento que possa contribuir para a transformação da realidade pesquisada no sentido da emancipação. Abordamos inicialmente o contexto e seus participantes; em seguida, os instrumentos e

procedimentos metodológicos; e posteriormente o processo de análise das informações construídas ao longo da pesquisa.

Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio, em uma região periférica de Brasília. A escolha da escola se deu pela facilidade de acesso, considerando contatos prévios da pesquisadora e disponibilidade da instituição. Não houve qualquer critério a priori, no sentido de haver ou não determinados dispositivos já reconhecidos de participação estudantil, como grêmios ou conselhos participativos. Isso pois a pesquisa objetivou, inicialmente, identificar as formas de participação política no cotidiano escolar, estando sujeita, portanto, a modos ainda não reconhecidos de participação.

Após ciência e autorização da pesquisa por parte da gestão da escola, e da regional de ensino, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) da Universidade de Brasília sob o número 69089823.0.0000.5540 e recebeu parecer de aprovação nº 6.153.292 (Anexo I).

A escola é conhecida na região por ter um caráter inovador, e uma boa infraestrutura, especialmente em comparação com as demais escolas da mesma regional de ensino. É também um importante ponto de cultura da região, o que tem relação com os projetos desenvolvidos pela escola.

A unidade de ensino possuía, à época da pesquisa, aproximadamente 1700 estudantes matriculados nos dois turnos do período diurno, divididos em 44 turmas. A maioria da comunidade escolar é composta por estudantes negros e de renda familiar até dois salários mínimos, conforme consta em levantamento feito pela própria escola (e que aparece em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)).

Considerando o método escolhido, toda a comunidade escolar compôs, de certa forma, o corpus de participantes da pesquisa. A minha presença, enquanto pesquisadora, nos diferentes espaços escolares permitiu o contato com a gestão da escola, com coordenadores e professores, orientadoras educacionais e outros profissionais da educação, como os funcionários da limpeza e os vigilantes, bem como estudantes e seus responsáveis. O foco da pesquisa, entretanto, foram os estudantes da unidade de ensino, em especial aquelas e aqueles que estiveram em posição destacada de participação política no ambiente escolar. Nesse sentido, foram acompanhados estudantes em diversos momentos e espaços do cotidiano escolar, com ênfase para as reuniões ou demais ações envolvendo os estudantes do grêmio estudantil, representantes e vice-representantes de turmas e estudantes da produtora cultural da escola.

Instrumentos e procedimentos metodológicos

Considerando o objetivo da pesquisa, qual seja, compreender a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de suas personalidades, construímos um percurso metodológico para a construção das informações por meio de:

- 1) observação participante no cotidiano escolar, com registro em diário de campo;
- 2) participação em grupos virtuais da escola em aplicativo de troca de mensagens (grupos de *Whatsapp*);
- 3) pesquisa documental a partir dos Projetos Político-Pedagógico (PPP) mais recentes da unidade escolar, de materiais produzidos pela escola em redes sociais, e dos documentos construídos pela comunidade escolar previamente e durante os conselhos de classe participativos;
- 4) grupo de fala e escuta com estudantes a partir de temáticas relacionadas à vivência política no ambiente escolar;

- 5) entrevistas semiestruturadas com estudantes em posição destacada de participação no ambiente escolar.

1) *Observação participante*

A observação ocorreu por todo um semestre letivo, em que eu comparecia à escola em média quatro manhãs por semana. Optei por acompanhar os estudantes do turno matutino. Isso implicou, inicialmente, em ir em alguns momentos da tarde, para participar de reuniões com os professores que dão aula pela manhã. Essa decisão se pautou em uma facilidade minha, por ser servidora da SEEDF, de me aproximar de outros servidores, em especial coordenação e orientação educacional. Foram, ao total, 51 dias de presença na escola, acompanhando dias letivos regulares, momentos de festividade, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões de estudantes.

Os registros da observação participante foram feitos tanto por meio de escrita em caderno, em bloco de notas no celular ou gravação de áudio de narrações e reflexões feitas por mim a partir da estada em campo. Foram feitos também registros fotográficos, única e exclusivamente para análise posterior, de produções no ambiente escolar que tinham relação com a temática da pesquisa. Além disso, todo o material produzido pela escola e entregue a mim em reuniões de coordenação, oficinas e outros, foram guardados como fonte de informações importantes sobre o cotidiano escolar.

Todo esse material foi depois organizado em um único documento digital, em formato de tabela, em que eram colocados os registros, sejam escritos, transcritos (aqueles em áudio) ou em imagens, organizados por dia. Essa sistematização buscou facilitar a posterior análise do material obtido por meio da observação participante.

2) *Grupos virtuais da escola em aplicativo de troca de mensagens (grupos de Whatsapp)*

A participação em grupos de *Whatsapp* se deu em decorrência da observação participante. Ciente do tema e objetivos da pesquisa, a direção da instituição de ensino sugeriu

a minha participação em dois grupos de mensagens, de modo que eu pudesse melhor acompanhar a rotina escolar. Fui inserida por ela em um grupo de informes, direcionado aos profissionais da educação da escola, e em um grupo de representantes e vice-representantes de turma, forma de comunicação entre direção, coordenação pedagógica e orientação educacional com os representantes estudantis. Após aproximação com os estudantes, fui inserida também em outros quatro grupos de conversa: um do grêmio escolar; um segundo da produtora cultural da escola; outro, criado pelo grêmio, mas com todos os estudantes da escola que quisessem participar; e um quarto grupo para comunicação entre os representantes e vice-representantes de turma com o grêmio. Esse quarto grupo foi criado como forma de manter um espaço em que as representações de estudantes pudessem se manifestar, uma vez que o grupo criado pela gestão da escola havia sido fechado, isto é, apenas administradores (profissionais da educação) podiam mandar mensagens.

Após o período da pesquisa de campo, fiz o *download* das conversas de cada um dos grupos de qual participei, organizando-as cada uma em um arquivo de texto. Essa foi a forma encontrada de manter as informações textuais ali contidas, entretanto, esse formato não é plenamente compatível com os modos como as interações se dão em aplicativos de mensagens instantâneas. Foram perdidos *emojis*, figurinhas e demais imagens que compõem o repertório de mensagens trocadas atualmente, em especial pelos jovens.

A utilização das comunicações em grupo de *Whatsapp*, dessa forma, ampliou o tempo e o espaço analisados, contribuindo para melhor compreender diversas das questões que ocorriam na unidade de ensino, mas que, diretamente, eu não teria acesso. Incluir esse instrumento de pesquisa é uma escolha metodológica que reorganiza o espaço/tempo da pesquisa, uma vez que acompanhava as discussões em vários momentos ao longo do dia, para além daqueles em que estava fisicamente na unidade escolar.

3) Pesquisa documental

Após a definição da escola na qual ocorreria a pesquisa, procurei maiores informações que me permitissem iniciar o conhecimento da realidade daquela unidade de ensino. Dessa forma, consultei os últimos dois Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) da escola, bem como a página da escola em uma rede social. Os PPP permitiram iniciar um mapeamento da realidade escolar, a partir do levantamento feito pela própria escola. Dados importantes sobre a comunidade escolar são revelados nesse documento, bem como sobre a organização pedagógica, o entendimento sobre a função social da escola, e como esta busca concretizá-lo em seus projetos.

A rede social da escola era bastante utilizada na época em que se deu a pesquisa, se tornando assim, fonte importante de informações. Nela continham dados sobre os eventos ocorridos na escola e relatos gravados de entrevistas com estudantes e professores sobre diversas temáticas relacionadas ao cotidiano escolar. Três desses relatos, que vieram de entrevistas com estudantes, foram transcritos para melhor análise: um sobre ser adolescente na periferia; outro sobre avaliações para o ensino superior, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e, por último, um com a chapa que então disputava, e posteriormente foi eleita, para o grêmio estudantil. No capítulo de resultados e discussão, os relatos retirados das redes sociais da escola aparecem evidenciados, de modo a explicitar a distinção das demais entrevistas realizadas por mim durante a pesquisa.

Além disso, outros documentos foram construídos pela comunidade escolar ao longo do período em que estive em campo e que eram fontes importantes de informação sobre o fenômeno da participação na escola, quais sejam, os documentos produzidos antes e durante os conselhos de classe participativos. A unidade escolar pesquisada tinha como proposta, documentada no PPP, a realização de conselhos de classe participativos, em que se reuniam, a

cada vez, todos os estudantes de uma determinada turma, os responsáveis pelos estudantes que quisessem ou pudessem participar, todos os professores daquela turma, bem como representantes da direção, coordenação e orientação educacional.

Para melhor organizar esse momento, era realizada uma atividade chamada pré-conselho, em que o professor conselheiro se reunia com sua turma, em um momento de escuta e debate. Para orientar a discussão, foi construída uma ficha com nove perguntas que deveria ser preenchida previamente pela turma e lida durante o conselho de classe. Considerando ser um material que apresentava, de forma sintética, registros sobre a opinião dos estudantes acerca de diversos aspectos da escola, foi também incluído como fonte de informações para a pesquisa.

Quase todas as turmas realizaram o pré-conselho, entretanto, nem todas as fichas foram entregues. Dessa forma, tive acesso às fichas de 38 turmas, faltando seis fichas para analisar o total das 44 turmas da escola. Como a pesquisa se deu pela manhã, bem como acompanhei apenas conselhos participativos que ocorreram nesse turno, optei por registrar em fotos apenas as fichas das dezenove turmas da manhã que foram entregues. Considerando, entretanto, o tema da nossa pesquisa, registrei, de forma adicional, as respostas a uma questão que se referia ao grêmio, de todas as fichas entregues, somando 38 respostas. Na apresentação, na seção de resultados e discussão, as fichas são referenciadas como FPC (Ficha de Pré-Conselho) de 1 a 38, aparecendo como FPC1, FPC2 e assim por diante.

Além disso, registrei, em foto, as atas dos conselhos de classe participativos das vinte duas turmas do turno matutino. Esse procedimento buscou ampliar a visão sobre esse importante processo participativo que ocorre na escola, a partir do modo como coordenadores e/ou supervisores registraram o acontecimento.

A partir dos registros fotográficos, foram feitas as transcrições das respostas ao questionário em uma tabela. Esse procedimento facilitou a posterior análise das respostas tanto por turma quanto por pergunta.

4) Grupo de fala e escuta com estudantes

Outro procedimento realizado para a construção das informações da pesquisa se deu pela realização de um encontro de um grupo de fala e escuta com estudantes. Esse grupo tinha como objetivo ampliar a perspectiva inicial sobre as situações previamente observadas na escola. A ideia de acrescentar um momento em grupo foi a de possibilitar diferentes formas de circulação de ideias, a necessidade de dialogar e negociar significados sobre a vivência escolar e as possibilidades de participação política. Os momentos em grupo, poderiam, portanto, acrescentar outros olhares e posicionamentos, permitindo a construção de informações com os participantes, e não apenas sobre eles.

A organização do grupo foi inspirada na metodologia de Michel Balint (1988) o qual criou espaços de confiança em que médicos pudessem falar livremente e escutar uns aos outros sobre suas práticas profissionais, mais especificamente sobre suas experiências com os pacientes. Essa metodologia tem sido aplicada em diferentes pesquisas que buscam analisar as situações vivenciadas como mobilizadoras ou angustiantes pelos participantes em suas práticas profissionais (Pedroza, 2010; Maia, 2017; Pedroza & Maia, 2021).

A organização dos grupos com estudantes foi inspirada no método Balint considerando como esse dispositivo possibilita a circulação da palavra entre os participantes (Maia, 2017; Maia & Pedroza, 2021). Diferente de outras metodologias grupais, o método Balint consiste em que todos os participantes apresentem um breve relato sobre algo vivenciado como conflitante, e, em cada encontro, o grupo tem que votar em qual relato se debruçarão de forma mais aprofundada. Entendemos que assim podemos contribuir para a participação de todos os estudantes que fizerem parte do grupo. Uma vez que a metodologia implica que todos falem,

dificulta processos de silenciamento de um participante ou pequeno grupo, bem como o predomínio de fala de apenas um participante.

Outro aspecto importante dessa metodologia é justamente o processo de escolha do relato a ser debatido. A escolha implica em processos de identificação do grupo com o tema a ser debatido de forma aprofundada, permitindo o engajamento e mobilização de diferentes aspectos subjetivos na construção do encontro. Esse fator se torna muito importante e enriquecedor à pesquisa, construindo espaços diferentes em que possamos observar o que mobiliza os estudantes no ambiente escolar. Em pesquisa com estudantes de ensino médio, utilizando metodologia semelhante, foi possível perceber que criar espaço de fala e escuta entre adolescentes se mostrou um importante recurso de interação e expressão deles (Maia & Pedroza, 2021).

Dessa forma, o grupo foi organizado pensando em poucos participantes, de modo a possibilitar momentos de escuta e fala de todos. O convite foi feito a todos os membros do grêmio, comparecendo seis estudantes do sexo feminino, entre 16 e 18 anos. O encontro teve duração aproximada de uma hora e teve seu áudio gravado em aplicativo de celular próprio para esse fim. O áudio foi posteriormente transcrito para ampliar as possibilidades de compreensão e o entrecruzamento de informações.

Antes do encontro, foi feita a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo II) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo III), com possibilidade de retirada de quaisquer dúvidas por parte das participantes. Além disso, foi entregue o TCLE a ser assinado pelos responsáveis pelas estudantes com menos de 18 anos. Foi frisada a liberdade em participar ou deixar de participar em qualquer momento da pesquisa. Ressaltei, ainda, que, caso a participação na pesquisa incorresse em quaisquer incômodos, estaria à disposição para a escuta e acolhimento das estudantes, de maneira individual ou coletiva, durante e após a pesquisa, podendo ser acionada pessoalmente, por e-mail ou telefone.

No início do encontro, cada estudante foi convidada a apresentar um breve relato sobre algo que vivenciou na escola e lhe mobilizou ou foi sentido como angustiante. Podia ser na relação com professores, sobre um evento ocorrido na escola, ou qualquer outro aspecto relacionado à vivência escolar cotidiana. Após esse momento inicial, passou-se a uma rodada de votação, em que cada participante escolheu um relato que gostaria que fosse discutido pelo grupo no encontro. A pessoa com o relato escolhido foi convidada a apresentar mais detalhes e, depois desse momento, as demais participantes puderam lhe fazer perguntas ou comentários, debatendo o relato escolhido.

Entendemos que essa organização do grupo também vai ao encontro do objetivo de proporcionar espaços de escuta e reflexão no ambiente escolar de modo a possibilitar a compreensão sobre a construção de participação política dos estudantes no seu fazer cotidiano. O encontro foi registrado em áudio e em diário de anotações, bem como minhas impressões sobre as falas dos participantes e situações vividas.

5) Entrevistas semiestruturadas

Como último instrumento metodológico, utilizamos entrevistas semiestruturadas cujo roteiro inicial foi construído após a inserção em campo e realização do grupo. Entrevistas semiestruturadas são aquelas que se desenrolam a partir de um esquema básico de perguntas, mas que não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça quaisquer adaptações que forem necessárias (Lüdke & André, 2018).

O objetivo das entrevistas foi ampliar a perspectiva e a compreensão sobre os fenômenos previamente observados, e, portanto, seu roteiro dependia diretamente das ações anteriores em campo. O roteiro elaborado (Anexo IV) serviu como disparador da fala dos entrevistados, podendo, assim, a entrevista ir além das perguntas anteriormente elaboradas.

A marcação das entrevistas não foi algo fácil. Houve diversas desmarcações e ausências injustificadas. Dessa forma, optei por entrevistar aqueles alunos que estivessem na escola, no

mesmo momento que eu, com disponibilidade de participar, contanto que fossem estudantes que exercessem algum tipo de representação na escola. Nas últimas semanas letivas, a maioria dos estudantes já estava liberada das aulas e iam à escola apenas para apresentar atividades restantes ou conversar com algum professor em caso de dúvidas sobre trabalhos ou notas. Foi nesse período em que foi possível a realização das entrevistas.

Foram então realizadas sete entrevistas, sendo cinco com integrantes do grêmio e duas com representantes de turma. Seis dos sete estudantes também atuaram na produtora cultural da escola. As entrevistas tiveram duração aproximada de 40 minutos, tiveram o áudio gravado em aplicativo de celular e foram posteriormente transcritas para melhor análise.

Antes de cada entrevista era retomado o TALE/TCLE ou apresentado àqueles participantes que não estiveram presentes no grupo de fala e escuta. Os mesmos cuidados éticos foram tomados referente ao sigilo e à disponibilidade da pesquisadora em havendo qualquer desconforto por parte dos entrevistados.

Cabe registrar assim, que na sessão de resultados e discussão, todos os nomes utilizados são fictícios, como forma de cuidado ético, sejam dos estudantes entrevistados, sejam daquelas que participaram no grupo de fala e escuta. A referência ao nome de outras pessoas da escola foi substituída pela função exercida e colocada entre colchetes, de modo a identificar que essa alteração foi feita por parte da pesquisadora.

Análise

Todo o material produzido a partir da observação participante, da inserção em grupos de *Whatsapp*, da pesquisa documental, do grupo de fala e escuta e das entrevistas semiestruturadas foi lido e relido, diversas vezes, buscando inicialmente se aprofundar naquela realidade pesquisada. Posteriormente, outro movimento de leitura se deu, buscando identificar e destacar aspectos que despertaram interesse ou chamaram minha atenção, seja por sua relação

mais direta com o objetivo da pesquisa, seja pela frequência que apareciam, pela carga emocional presente, pela importância enfatizada na fala dos participantes da pesquisa ou pela qualidade da reflexão apresentada (Aguilar *et al.*, 2021).

Os aspectos destacados, entendidos como pré-indicadores, foram posteriormente agrupados, a partir da análise compreensivo-interpretativa, em quatro grandes temas, quais sejam: 1) as implicações do Novo Ensino Médio para a realidade escolar; 2) a escola como espaço de cultura e lazer; 3) relacionamento interpessoal professor-aluno; 4) possibilidades de participação na escola. A partir do estabelecimento desses quatro temas, o material foi novamente analisado, sob uma nova lente, a partir da relação com a perspectiva teórica desta tese, de modo a buscar subsídio dessa forma de organização interpretativa do material. Nesse processo, os pré-indicadores foram ganhando novos entendimentos, à medida que a relação entre eles, dentro dos temas agrupados, permitia a ampliação da compreensão inicialmente feita, constituindo-se assim, em indicadores propriamente ditos.

Os indicadores, longe de constituírem uma unidade linear dentro dos quatro agrupamentos temáticos, relacionam-se tanto pela sua semelhança, como de forma complementar e em contraposição entre si. Isso permite compreender as quatro temáticas em seus movimentos e contradições, na busca pelo entendimento das relações de todos os componentes pesquisados entre si e com a realidade mais ampla.

Capítulo 5 – Resultados e Discussão

O processo variado de construção das informações que compõem o resultado desta pesquisa implicou uma quantidade significativa de material a ser analisado. Levando em consideração os objetivos desta tese, as informações foram agrupadas em quatro grandes temas, quais sejam: 1) as implicações do Novo Ensino Médio para a realidade escolar; 2) a escola como espaço de cultura e lazer; 3) relacionamento interpessoal professor-aluno; 4) possibilidades de participação na escola.

Os primeiros três agrupamentos compõem aspectos importantes do contexto em que a pesquisa foi realizada e trazem elementos relevantes para compreender as possibilidades de participação de estudantes na escola, tema do quarto e último eixo. Dessa forma, apesar da apresentação em quatro eixos, há inter-relação entre os temas, e dentro de cada tema, entre os indicadores que os compõem.

1) As implicações do Novo Ensino Médio para a realidade escolar

A reforma do ensino médio, iniciada em 2016 com a medida provisória de Temer (Presidência da República, 2016), tinha como prazo final de implementação da nova organização para essa etapa de ensino o ano de 2022 (Presidência da República, 2017). Algumas escolas no Distrito Federal aderiram ao novo modelo a partir de 2020, como escolas piloto (Portugal et al., 2021), outras, entretanto, apenas em 2022 se reorganizaram para aplicar o que foi previsto na Lei 13.415 (Presidência da República, 2017). Isso posto, explicita-se como o ano em que foi realizada a pesquisa de campo, isto é, em 2023, ainda é marcado por debates, angústias, acomodações e indignações frente à realidade imposta pelo Novo Ensino Médio.²⁰

²⁰ Apesar de o ano de 2023 ter sido marcado por pressão para a revogação do NEM, o que culminou com alterações importantes normatizadas na Lei nº 14.945/2024, estas não modificaram a organização escolar no ano da pesquisa de campo.

1.1) A reorganização do ensino médio como desorganização dos espaços-tempos e lógicas escolares: empecilhos à participação.

A implementação do NEM na SEEDF iniciou em 2020, com cinco escolas-piloto; em 2021 houve a ampliação para doze escolas-piloto; e em 2022 todas as escolas da rede deveriam ofertar pelo menos o 1º ano do ensino médio segundo a nova organização curricular (SEEDF, 2022). Nessa proposta, o ensino médio é organizado de forma anual, ofertado semestralmente, em que os alunos iniciam na oferta A ou B, e depois trocam, no semestre seguinte. A oferta A é composta pelas unidades curriculares de arte, biologia, física e química, e a oferta B é língua inglesa, filosofia, geografia, história e sociologia. Além disso, os estudantes têm aulas de português e matemática nos dois semestres letivos. Essas são as unidades curriculares que compõem o que é chamado de formação geral básica (FGB).

Além disso, o restante da carga horária letiva é distribuído nos chamados itinerários formativos (IF). Há possibilidade de esses itinerários englobarem diferentes áreas do conhecimento, mas também formação técnica e profissional. Na escola pesquisada, os IF eram apenas por área de conhecimento. Esses itinerários são compostos pelas unidades curriculares de projeto de vida, eletivas, projetos interventivos e trilhas de aprendizagem. Projeto de vida é aquela unidade curricular obrigatória, durante todo o ensino médio, que busca orientar o percurso formativo do estudante. As eletivas são unidades curriculares unitárias, que são ofertadas desde o 1º ano do ensino médio, de escolha do estudante para ampliação das aprendizagens. Os projetos interventivos são unidades curriculares ofertadas apenas se houver necessidade pedagógica dos estudantes, e de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Já as trilhas de aprendizagem são unidades curriculares planejadas de forma a caracterizar uma área de aprofundamento do estudante. Elas são ofertadas em uma sequência de quatro unidades curriculares, em quatro semestres, a partir do 2º ano do ensino médio. Tanto as eletivas quanto as trilhas de aprendizagem são ofertadas com base em quatro eixo

estruturantes, quais sejam: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Essa reorganização curricular foca, segundo colocado no site da própria secretaria de educação, “no protagonismo e na autonomia dos estudantes, que podem escolher de acordo com as áreas de interesse, facilitando a carreira profissional e a preparação para o mundo do trabalho” (SEEDF, 2024, s.p.). Esse, inclusive, foi o mote apregoado pela reforma do ensino médio (Motta & Frigotto, 2017), qual seja, a possibilidade de livre escolha, pelos estudantes, de seus percursos formativos.

Na escola pesquisada, a possibilidade de escolha de parte dos estudos de acordo com o interesse dos estudantes já era realidade antes do NEM. Um projeto da escola promovia a realização de estudos por módulos, com temáticas variadas relacionadas às disciplinas e aos eixos transversais do Currículo em Movimento. A demanda da comunidade e as possibilidades do corpo docente e de parceiros delimitavam os temas dos módulos a serem ofertados, que contavam como pontuação para todas as disciplinas. Os estudantes escolhiam os módulos que iam cursar em determinado ano.

Entretanto, a partir da implementação do Novo Ensino Médio, com a reorganização curricular e presença dos itinerários formativos, esse projeto escolar foi descontinuado. Essa foi, inclusive, uma das primeiras informações recebidas quando cheguei na escola. Ao falar sobre meu tema de pesquisa a duas orientadoras educacionais, uma delas me relatou que havia essa possibilidade de escolha de atividades por parte dos estudantes, mas que devido ao NEM, não ocorria direito. A mesma informação consta também no PPP da escola, apontando que a nova organização curricular, e suas implicações nos tempos e espaços pedagógicos, impediram a continuidade desse projeto exitoso.

O impacto do NEM na organização do dia a dia escolar era nítido. Nas primeiras semanas de aula, até o momento de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, os

alunos não tinham aulas nos dias destinados às eletivas. A própria organização para a escolha e inscrição nos IF demandou o envolvimento de todos os profissionais da escola de modo a garantir pessoal para apresentar os itinerários aos estudantes, selecionar as turmas de projeto de vida, e fazer o registro ou escrituração desses itinerários, por aluno, em um sistema organizado pela escola. Foi feita uma escala, em que os professores se revezavam para auxiliar, quando não estavam em sala de aula. Minha ajuda também foi solicitada e, em alguns dias, fiquei auxiliando no registro e escrituração das disciplinas que os estudantes cursariam.

Nesse momento pude ver como a ideia de escolha, apregoada na época da defesa da reforma do ensino médio, ocorria na prática. Como já salientado por diferentes estudiosos, no cotidiano das redes de ensino, fica extremamente limitada a possibilidade de escolha pelos estudantes (Araújo, 2021; Ferretti, 2018; Motta & Frigotto, 2017). Um registro em diário de campo, na semana de inscrição nos IF, apresenta essa realidade:

Outra coisa que me chamou a atenção é que, como a escolha se dá pela ordem das turmas (mesmo eles agora, no segundo semestre, fazendo na ordem alfabética de trás para frente), ainda assim, quem está no final fica com poucas escolhas, às vezes tendo que pegar duas disciplinas da mesma área (por exemplo, duas aulas de inglês), pois não tem vaga mais nas demais eletivas. (Diário de Campo)

Após a inscrição dos IF, houve momento de reflexão, em coordenação coletiva dos professores sobre o processo. O supervisor pedagógico fez uma análise, que registrei em diário:

O supervisor começou trazendo sobre a inscrição nos itinerários formativos. Falou que foi um processo complicado, e que está pensando em como fazer para o próximo ano. . . . Que usa um sistema específico para pensar a carga horária, mas o sistema não entende as cargas de trilha. Assim, tem alunos que não puderam escolher. Turmas com poucos alunos e outras cheias. Inclusive, uma das possibilidades pensadas para o próximo ano é fazer três escolhas de passaportes fechados.

Esses dois registros apontam como a propaganda de protagonismo e escolha dos estudantes com aquele conteúdo que mais se identificam, feita à época da reforma do ensino médio, não corresponde à realidade e possibilidades dos sistemas e instituições de ensino na ponta. Há limitações de pessoal, de sistemas de escrituração escolar, de estrutura física, entre outros, que acabam, enfim, por ofertar um ensino precarizado a estudantes e professores.

Além disso, na escola pesquisada, o NEM acarretou uma sobrecarga para os professores. Além de planejar aulas para as disciplinas tradicionais, de formação geral básica (FGB), eles tinham que planejar as atividades das disciplinas eletivas e trilhas de aprendizagem. Outro fator importante, é que na SEEDF, as unidades curriculares que compunham os itinerários formativos advêm de um catálogo, produzido anualmente, que traz algumas possibilidades de eletivas e trilhas, já com os objetivos de aprendizagem e conteúdos relacionados ao currículo em movimento. Essa forma de organização implicou, no chão da escola, na oferta de trilhas que não correspondiam à formação ou aos conhecimentos dos professores. Um registro, em diário, de uma observação feita em sala, em uma aula de trilha, demonstra o que foi dito:

Tinha visto na grade horária que haveria uma trilha chamada "Como se tornar presidente?", dada pela professora de sociologia para os 2º anos e fui na sala da professora pedir para assistir. Ela disse que os conteúdos são de linguagens, que isso é um desvio de função e ainda não definiu com a coordenação como vai fazer. . . . Ela começou a falar da dificuldade do NEM, que aumentou a quantidade do planejamento, que os professores estão sucateados. Eu disse que percebi, e senti angústia quando cheguei na escola com o tanto de coisa acontecendo ao mesmo tempo. Chegaram então três alunos de outra trilha, e ela aproveitou para perguntar o que eles achavam do NEM e os três fizeram expressões de que não gostavam. Falaram que não matam aula de FGB, mas matam das eletivas/trilhas. (Diário de Campo)

Em uma trilha dada por um professor de geografia, fiz o seguinte registro:

O professor disse que essa trilha específica tinha coisas como empreendedorismo negro e "do hip hop ao passinho" e que isso ele não teria como dar. Disse que os alunos já tinham cobrado do diretor e dele também, no início do ano, sobre como ele, um professor branco, ia dar aula sobre esse tema. Falou que geralmente vai conversando com os alunos, que eles vão construir e aprender juntos, mas quem não foi aluno dele antes muitas vezes reclama, e com razão. (Diário de Campo)

O descontentamento não era apenas dos professores, mas dos estudantes também. Como já remetido em uma das anotações em diário de campo, os estudantes costumavam se organizar de forma a privilegiar as disciplinas de FGB em detrimento das eletivas. Isso ocorria também nas reuniões de estudantes, em especial nas reuniões do grêmio. Como a maioria dos gremistas era do mesmo ano, eles tinham IF nos mesmos dias. Dessa forma, davam preferência para se encontrarem em dias de itinerário formativo, não prejudicando a presença deles em aulas de FGB.

A visão dos estudantes sobre os itinerários também apareceu nas fichas do pré-conselho e no próprio conselho de classe participativo. Na ficha do pré-conselho havia uma pergunta sobre como os itinerários formativos poderiam ser mais atrativos. Para quase metade das turmas analisadas, não era possível tornar os IF mais atrativos, a solução seria extingui-los. “Os estudantes não acham que pode haver melhora” (FPC11); “Tirando eles e voltando ao FGB” (FPC8). “Acabando com eles” (FPC16) foram algumas das respostas dadas pelas turmas.

Outras turmas apresentaram possibilidades de melhora dos itinerários, que, entretanto, talvez encontrem limitações físicas, de pessoal, estruturais para sua consecução. “Atribuir o itinerário para o professor que tem afinidade com o tema. Mais aulas práticas e saídas de campo” (FPC19); “Trilhas e eletivas em que os professores de fato saibam o que fazem, que

tenha opções de eletivas culturais e tecnológicas, com mais dinâmicas e entretenimento” (FPC6).

No conselho de classe participativo, em uma conversa com a direção, foi pontuado que os alunos, em especial dos 3º anos, estavam fechando um ciclo junto com a implementação do Novo Ensino Médio. Isso implicou, segundo o diretor, que os alunos sentissem os projetos da escola como sobrecarga. “A escola já vinha com projetos com bom andamento, mas com o Novo Ensino Médio ficou mais complexo. A escola está como com uma crise de identidade” (Diretor, registro em Diário de Campo).

Entendemos o tempo como aspecto importante para pensarmos a (des)organização da escola de ensino médio após o NEM. As mudanças instituídas na macropolítica educacional repercutem nos espaços escolares. No caso da reforma do ensino médio, que se deu de modo antidemocrático, foram reorganizados tempos e currículos de forma dissociada da realidade de estudantes e da infraestrutura das escolas públicas (Saraiva, 2024).

Conquanto na pesquisa de Saraiva (2024) o foco era a gestão escolar, cabem as reflexões apresentadas a partir da realidade da escola pesquisada nesta tese. Houve maior fragmentação dos tempos e espaços escolares com o NEM, o que desorganizou a proposta pedagógica da instituição. Essa desorganização foi tema recorrente na pesquisa, em diferentes momentos da vivência escolar. Foram observadas dificuldades nos fluxos da informação, para compreender todos os processos envolvidos na reorganização curricular, em identificar onde e com quais ferramentas se adequar à nova realidade.

Entendemos que essa fragmentação dos tempos e espaços escolares dificulta a construção de participação efetiva por parte dos estudantes. Primeiramente, para participar é necessário tempo, algo que ficou ainda mais escasso no NEM. O ritmo escolar se intensificou para todos, o que contrasta com o ritmo lento exigido para que ocorra real participação (Nogueira, 2011). Participar, poder vocalizar suas opiniões, ser escutado, poder debater ideias

e deliberar possibilidades são ações que impõem um ritmo mais lento e processual às coisas, o que se choca com imperativos de velocidade ou tempos curtos e fragmentados como é a realidade na escola de ensino médio com o NEM.

Em segundo lugar, para participar é fundamental ter acesso às informações que serão base para demandas, debates e deliberações. A falta de informação é a negação da democracia (Chauí, 2021), que consiste exatamente na plena circulação da mesma, bem como no direito de produzir e receber informação. Entretanto, o que se percebia na escola eram informações desencontradas, eventos decididos ou informados de última hora, choque de agendas. Tais acontecimentos se relacionam, entre outros fatores: à reorganização curricular ocorrida de forma antidemocrática, sem escuta dos profissionais que estão na ponta; implementada em tempos de pandemia, ou seja, de modo online; sem um sistema de escrituração que acompanhasse as mudanças feitas. Essas situações, ao nosso ver, criaram barreiras à compreensão da realidade e sua consequente intervenção nela. A falta de informações, ou de como elas eram apresentadas aos estudantes, pode ser considerada entrave aos processos participativos e democráticos.

Ademais, é importante ressaltar que a reforma do ensino médio trouxe em seu bojo a lógica neoliberal de responsabilização individual sobre os percursos formativos (R. R. D. da Silva, 2023; Silveira & Silva, 2021). A flexibilização do currículo como modo de formar sujeitos facilmente adaptáveis ao mercado, é uma das propostas das políticas educacionais como o NEM, e se pauta em uma lógica gerencial e neoliberal aplicada à escola (Dardot & Laval, 2017; Gentili, 1996) como já discutido anteriormente. Essa perspectiva busca aplicar na educação, a lógica concorrencial e meritocrática dos mercados, visão incompatível com a lógica do coletivo e da cooperação, que a participação democrática busca construir.

2) Escola como espaço de cultura e lazer: tensões entre os desejos dos estudantes e a compreensão da gestão escolar

Outro eixo temático construído após análise dos materiais da pesquisa se refere a como a escola pesquisada vivenciava projetos culturais e demandas por lazer dentro do espaço escolar e como função deste. Nesse eixo, há dois indicadores, quais sejam: 2.1) *a escola como referência cultural: cidadania cultural e conhecimento periférico*; e 2.2) *escola como espaço-tempo de lazer: as demandas estudantis*.

2.1) A escola como referência cultural: cidadania cultural e conhecimento periférico

Como apresentado anteriormente, a escola pesquisada é um ponto importante de manifestações culturais da cidade. Como consta no PPP da escola, ela recebe artistas da região para apresentações e oficinas e permite a utilização de seu espaço aos finais de semana e no recesso escolar por grupos culturais para ensaios e apresentações abertas à comunidade. Além disso, promove um festival de cinema, anual, que mobiliza e incentiva a criação artística e a formação de novos artistas.

Um dos pilares e valores fundamentais da escola expressado em seu PPP é o entendimento da escola como referência cultural e científica. Nesse sentido, o conhecimento teórico trabalhado pela escola é entendido como uma possibilidade de aprofundamento intelectual das experiências trazidas em diálogo com a comunidade escolar. A escola se coloca aberta às redes de cultura e ensino populares externas aos muros da escola, enquanto também busca ser, para a comunidade, uma referência de construção do conhecimento científico.

Dessa forma, a expressão artística ganha relevância nas ações pedagógicas, podendo ser vista nos grafites nos muros da escola, nas batalhas de rima, nas apresentações de carimbó e piseiro, e no próprio festival de cinema organizado pela escola. São formas privilegiadas de inserir outras temáticas no processo educativo, criando também a possibilidade de expressão dos estudantes, além da valorização e ressignificação de suas próprias referências culturais.

Essa característica da escola é reconhecida por parte dos seus alunos. Um estudante entrevistado, que era representante de turma e membro da produtora cultural da escola, disse que, pelo fluxo das escolas naquela regional de ensino, deveria ter estudado em outra instituição, mas que escolheu a escola pesquisada exatamente por sua relevância cultural:

[A escola], olha, abre portas para pessoas que são da arte, tem muitas oportunidades, tem muitos momentos que envolvam arte, eu acho isso muito interessante. . . . Antes de entrar [nessa escola], eu já era um pouco mais da dança, da poesia. Quando eu entrei [nessa escola], eu tive esse incentivo e depois entrei nas Batalhas de Rimas. E aí, eu consegui até promover algumas. Não necessariamente eu sozinho, né, mas ajudar na promoção e na participação.²¹ (Ariel, em entrevista)

Cabe explicitar que a produtora cultural é outro projeto da escola que também se insere nesse escopo. Esse projeto se iniciou a partir da segunda edição do festival de cinema da escola, e buscava atender a demanda de estudantes que apresentavam questões disciplinares em sala de aula. Esse coletivo de estudantes passou a auxiliar na produção do festival, e posteriormente, se tornaram responsáveis por outros eventos artísticos e pedagógicos da escola, como a Festa Junina, o Halloween, saraus e campeonatos. Conforme consta no PPP da escola, esse é um coletivo autogestionado de estudantes que objetiva fomentar a auto-organização e o protagonismo juvenil; estimular a participação ativa de estudantes em eventos culturais e artísticos no ambiente escolar; contribuir na formação profissionalizante no âmbito da atuação cultural e artística; tornar a escola um espaço de referência cultural, social e artística para a comunidade; e promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades práticas para o mundo do trabalho e da cidadania.

²¹ Optamos por manter a transcrição dos relatos dos estudantes o mais fiel possível à fala, guardando assim, marcas da oralidade. Foram feitas adaptações apenas nos textos das mensagens virtuais, uma vez que as abreviações e forma de utilização da pontuação poderiam gerar incompreensões por parte de quem lê o texto.

No ano em que se deu a pesquisa, a produtora cultural começou a se organizar apenas em meados do segundo semestre, com a aproximação do festival de cinema. Foi lançado um chamamento para os estudantes, e, devido à baixa procura, todos que se colocaram à disposição passaram a compor o coletivo. O grupo se organizava a partir de tarefas demandadas pela gestão, pelo corpo docente ou de iniciativa própria. Organizaram, junto ao grêmio, a festa de Halloween da escola; auxiliaram uma professora na realização de oficinas e um bailão de culminância sobre o mês da Consciência Negra; e também organizaram a exibição do festival de cinema na escola e em um importante espaço de cinema de Brasília.

Assim, tanto a produtora cultural como a tradição de produção de filmes pelos próprios estudantes, colocam-nos em uma posição de produtores de cultura, e não apenas consumidores passivos de uma cultura vista enquanto mercadoria (Chauí, 2021). Nessa perspectiva, para a autora, a cultura é entendida como trabalho. Trabalho de criação da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate. A cultura pode, e deve, ser produzida pelas camadas populares, podendo ser exercício de repetição ou de contestação, a depender das condições históricas e das formas de organização populares.

No caso pesquisado, a gestão da escola expressa como a cultura e a produção cultural, na periferia, são importantes para os estudantes e para a comunidade. Em um momento de escuta dos representantes de turma sobre as dificuldades enfrentadas por eles na produção dos filmes, o diretor se posicionou da seguinte forma:

O diretor trouxe um pouco da história do festival e a o processo de construção do filme como algo importante para os estudantes. Além disso, falou sobre a importância da produtora cultural, ressaltando como o final do festival também é de rompimento do ciclo estrutural de exclusão do conhecimento periférico. É o momento em que os estudantes dessa Região Administrativa saem daqui não para lavar piscina ou fazer jardinagem, mas para mostrarem o conhecimento da periferia. (Diário de Campo)

Entendemos também, a escola, enquanto espaço de referência cultural, em um esforço de enfrentamento à realidade de acesso à cultura e lazer em áreas periféricas, como a região em que a unidade escolar pesquisada é situada. As periferias de grandes cidades costumam ter escassos equipamentos culturais, e, quando têm, se concentram em centros culturais de difícil acesso, tanto físico quanto simbolicamente, às camadas populares (Brenner *et al.*, 2008).

Entretanto, a mesma característica da escola é sentida como um peso por alguns alunos, que contestavam a existência, ou no mínimo, a obrigatoriedade de participação, no festival de cinema. Nos grupos virtuais de *Whatsapp* de representantes e vice-representantes de turma, pude perceber que alguns temas foram recorrentes, sendo o principal deles as reclamações sobre o festival. Os alunos contestaram a obrigatoriedade da participação no festival, os prazos curtos, o valor da nota de cada disciplina destinado ao projeto, a falta de tempo para organizar a produção de um filme, entre outros. Interessante notar que as reclamações vinham rotineiramente com expressões relacionadas à saúde mental. “Eu já vou preparar minha consulta com o psiquiatra”; “Sertralina vai ficar em alta”; “Vou pensar bastante se vale a pena pra mim, se eu dou conta, se não vou enlouquecer”. Essas foram algumas das falas no grupo após lançamento do edital do festival de cinema.

A fala de uma estudante representante de turma, e que também atuava na produtora cultural, expressa sobre como o festival de cinema era visto na escola, inclusive por aqueles que entendiam sua relevância:

A gente queria fazer uma reclamação, por exemplo, que o [festival de cinema] foi muito em cima. Principalmente nós dos 3ºs anos, além das provas, do nosso itinerário, que é da nossa rotina de escola, a gente tem os vestibulares para entrar na faculdade e as provas, né. Então, você passar um tema de algo faltando duas semanas para entregar, ou em dois meses para entregar, por exemplo, tipo, faltando dois meses para começar o [festival de cinema] é que eles soltaram o tema. Achei isso muito injusto. Se soltassem

o tema no início do ano dava para desenrolar um roteiro mais legal, dava para desenrolar um filme mais legal e poderia, por exemplo, ativar mais curiosidade dos outros estudantes e ativar mais esse lado artístico. Eu, como representante, por exemplo, queria ter instruído os meus atores e atrizes a, tipo, uma aula de aquecimento, sabe? Eu gosto muito de assistir no YouTube um ator que ele dá dicas de como você se soltar na cena, de como você interpretar tal papel. E eu queria ter passado isso para os meus atores e atrizes, mas pela falta de tempo e por estar muito em cima, eles não tiveram vontade, porque queriam que terminasse logo e eu não tinha tempo, sabe? Então, o tempo corrido tirava o interesse das outras pessoas e acabava tirando o meu também, sabe? (Mel, em entrevista)

Dessa forma, percebemos que há uma tensão entre a demanda por mais cultura e lazer por parte dos estudantes, ao mesmo tempo em que os projetos da escola que vão nessa direção aparecem como sobrecarga por parte dos alunos. A nova organização da escola, após o Novo Ensino Médio, foi avaliada, pela gestão, como sentida como sobrecarga pelos estudantes, havendo necessidade de repensar projetos importantes da identidade da escola. Duas turmas, na ficha de pré-conselho citaram diretamente o festival de cinema quando perguntados sobre o que queriam: “Acabar com o [festival de cinema]” (FPC18), “Não quer a obrigação do [festival]; mais FGB” (FPC13).

Essa última reivindicação, inclusive, parece colocar em oposição o festival de cinema e as disciplinas “tradicionais”, representadas pela formação geral básica. Oposição entre conhecimento sistematizado das disciplinas com projetos de cunho artístico e cultural. Essa foi uma demanda explicitada por uma turma no pré-conselho, quando perguntada sobre o que queria da escola: “Não reduzir horários de aula em favor de eventos culturais e passeios” (FPC12).

Por um lado, a reivindicação por aulas aponta uma perspectiva de que os estudantes, com o NEM, estão tendo menos acesso aos conteúdos escolares tradicionais. Reduzir ainda mais o acesso a esses conteúdos, em formato de aula, seria privá-los do seu direito ao conhecimento, aumentando a desigualdade educacional, por exemplo, historicamente existente entre ensino público e privado (Ferretti, 2018).

Por outro lado, a oposição entre aula e festival de cinema muitas vezes ganhou a nuance expressa pela dicotomia entre conhecimento “útil”, para passar no vestibular, PAS, ENEM etc., e conhecimento advindo de projetos artísticos e culturais. Essa tensão apareceu não apenas nas falas de estudantes, mas representada também em algumas ações dos professores. No grupo de fala e escuta, que ocorreu com estudantes gremistas, uma delas relatou a seguinte situação:

Eu também não vou com a fuça da [professora de português] porque ela humilhou legal o pessoal que dança. E eu me senti humilhada também porque, gente, eu danço. E ela falou assim "Quero saber onde vocês vão parar com isso, quero saber se isso vai botar você numa universidade". E daí? Ela humilhou real. Ela humilhou a [professora de educação física]. Falou que ela tinha muito o que fazer que tá ensaiando menino pra dançar (Thalita, no grupo de fala e escuta).

A visão utilitarista do ensino relaciona-se à visão neoliberal de educação, em que o conhecimento é valorizado de acordo com sua utilidade na formação dos sujeitos para o mercado (Araújo, 2021; Dardot & Laval, 2017; Gentili, 1996). Essa perspectiva foi amplamente adotada pela reforma do ensino médio, tanto na MP de 2016, como na Lei nº 13.415, aprovada em 2017. Conquanto na atual formulação dos conteúdos do ensino médio, dada com a Lei 14.945/2024, educação física e artes apareçam como disciplinas obrigatórias, até então elas se inseriam no currículo da etapa apenas como “estudos e práticas”.

Essa perspectiva ignora como a arte, além da ciência e da filosofia, são fundamentais para a ampliação da visão de mundo dos sujeitos, e a educação escolar deve atuar como

mediadora entre essas esferas não cotidianas da produção humana e a vida cotidiana (Duarte, 2013, 2016). Duarte (2016), apoiado em Vigotski, afirma que a arte opera nas emoções humanas da mesma forma que os conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos, isto é, em um processo de incorporação por superação das formas mais simples de reação emocional. Isso significa que a arte possibilita às pessoas sentimentos e emoções que não são normalmente vivenciados no cotidiano, criando possibilidades de desenvolvimento dos afetos (Andrada *et al.*, 2019).

Dessa forma, colocar em oposição aulas e projeto cultural incorre em equívocos com implicações para a formação dos estudantes. Esquece-se que o projeto do festival de cinema busca articular diferentes conhecimentos curriculares, ou seja, exige-se, inclusive, uma ampliação do conhecimento de determinado conteúdo, de modo a associá-lo na elaboração da pesquisa, base para a produção do roteiro e do próprio filme.

Além disso, como explicitado pelos gestores da escola em reunião dos representantes de turma com a gestão, o festival de cinema, em todos os seus aspectos, busca desenvolver nos estudantes outras habilidades que muitas vezes não são trabalhadas no dia a dia escolar, como aprender a ler um edital, realizar pesquisa acadêmica, trabalhar em equipe etc.

A supervisora falou que o festival de cinema, seu formato de edital, a pesquisa, busca trabalhar repertórios que geralmente não estão presentes no dia a dia, mas que serão importantes no futuro. Explicou que o PPP é a identidade da escola, que foi construído democraticamente, e que o festival de cinema é parte do PPP. O diretor disse que desafiaria eles a trabalhar no coletivo. E que isso é a demanda atual: saber trabalhar em grupo, saber lidar com conflito. A supervisora falou que o festival de cinema também mexe com as estruturas dos professores, numa ordem clássica tradicional. (Diário de Campo)

Além disso, o festival de cinema, como expresso em seu edital, busca a apreciação e promoção da cultura local e contra-hegemônica. Nesse sentido, é aspecto político da organização pedagógica da escola, que preza pela produção cultural em áreas periféricas, buscando construir outra visão de mundo a partir da resistência à interiorização da cultura dominante (Chauí, 2021). Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva de cidadania cultural, proposta por Chauí (2021, p. 183),

em que a cultura não se reduz ao supérfluo, ao entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.

Acreditamos, entretanto, que para que a proposta da escola enquanto referência de produção cultural e científica se efetive, no sentido de cidadania cultural, há necessidade de apreensão, por parte dos estudantes de seus significados. A importância da escola no desenvolvimento intelectual e na formação enquanto sujeitos muitas vezes pode ser relativizada ou sequer percebida por parte dos estudantes (Leal, 2016). Defendemos que compreender a função do conhecimento científico e das artes nesse processo, e como isso tem sido lhes roubado na precarização da educação pública, em especial após o NEM, é importante para a valorização e engajamento dos estudantes com a escola e sua proposta cultural.

2.2) Escola como espaço-tempo de lazer: as demandas estudantis

A escola pode assumir diferentes sentidos para os estudantes, sendo um espaço de lazer um desses sentidos possíveis (Dayrell, 2001; Santos *et al.*, 2012). Em territórios marcados pela

precariedade de equipamentos de lazer e cultura, a escola pode ser valorizada pela ampliação de repertório social e cultural que representa (Santos *et al.*, 2012).

Na escola pesquisada, a falta de acesso à cultura e ao lazer é percebida pelos estudantes, como podemos observar em um trecho da entrevista com uma aluna gremista:

Pesquisadora: E vocês acham que também, por exemplo, fora da escola, existem espaços de diversão para vocês? Aqui [na Região Administrativa (RA) em que fica a escola], aqui perto?

Violeta: Com certeza não. [Essa RA] é um buraco. Não tem nada. Gente, aqui é um buraco. . . Não tem um shopping, não tem nada. Só é cavalo, vaca.

Pesquisadora: E como é que você se diverte sem ser aqui na escola?

Violeta: Eu vou para a festa, vou para o shopping, vou para o clube.

Pesquisadora: E a maior parte dessas coisas não é aqui [nessa RA]?

Violeta: Não.

A falta de oportunidades de lazer na comunidade se relaciona com uma demanda dos estudantes para que a escola seja esse espaço. Nas fichas de pré-conselho apareceram algumas respostas que apontam nessa direção, quando foi perguntado aos estudantes o que eles queriam da escola: “Intervalos culturais em maior quantidade” (FPC6) “Um momento de lazer: cultural, gincana, etc.” (FPC7); “Eventos culturais, passeios” (FPC2).

Além disso, mais momentos de cultura e lazer são sentidos como necessários para romper com a lógica da produtividade acadêmica, como relatado por uma aluna gremista:

Os momentos aqui é tipo faz o dever senão você reprova. Principalmente no terceiro ano. ENEM, PAS, vestibular, emprego, um monte de coisa. Por isso a gente resolveu focar mais em questão de, esqueci a palavra, mais diversão (Violeta, em entrevista).

Brenner *et al.*, (2008), compreendem o lazer como tempo sociológico, marcado pela liberdade de escolha. Para os autores, na fase da juventude, o lazer é especialmente importante

por ser um espaço-tempo possível de construção de identidades, descoberta de potencialidades e exercício efetivo de relações sociais. O lazer juvenil é marcado, muitas vezes, pela experiência de grupo, aspecto fundamental no processo de formação da personalidade do adolescente. Assim, as diferentes práticas de cultura e lazer poderiam ser consideradas “verdadeiros laboratórios”, em que ocorrem experiências sociais e se produzem subjetividades.

As formas de uso do tempo livre e do lazer são as mais variadas pela juventude e correspondem, conforme Menegozzo (2017), em como se canalizam e regulam os fluxos de relações sociais juvenis para além da escola. São espaços, assim como os escolares, em que se dá o encontro, o experimento dos limites da sociabilidade da ordem estabelecida, e onde ocorrem o desenvolvimento de práticas e valores próprios, que podem ser culturalmente inovadores. Isso se manifestaria, por exemplo, por meio da linguagem própria, dos modos de se vestir, dos gostos musicais, padrões de relacionamento afetivo.

Entretanto, usufruir da condição juvenil, especialmente na relação com a liberdade de experimentação do presente, isto é, em ter tempo livre e lazer, relaciona-se a uma determinada condição de classe. Além disso, esse usufruto é marcado por condições de gênero, raça, território etc. Ao pensar na escola pesquisada, que é localizada em região periférica, e que a maioria dos estudantes é de jovens negros, a discussão sobre o lazer, na perspectiva da vivência da juventude, ganha outros contornos.

Nesse sentido, entender os pedidos por lazer por parte dos estudantes adolescentes que participaram desta pesquisa é fundamental, inclusive para situá-los como uma demanda política legítima dentro da escola. Primeiramente, cabe entender o lazer não como redenção do trabalho, ou espaço de humanização do indivíduo, enquanto o trabalho seria alienador (E. R. Fernandes *et al.*, 2004; Peixoto, 2011). Na nossa sociedade, o tempo livre e o lazer são muitas vezes utilizados em uma perspectiva de recomposição da força de trabalho ou como tempo de consumo de outras mercadorias (E. R. Fernandes *et al.*, 2004; Mascarenhas, 2003, 2005;

Peixoto, 2011). Assim, o usufruto do tempo livre e o lazer deve ser compreendido em suas expressões contraditórias, determinados pelo jogo das forças sociais, envolvendo, portanto, a alegria, o lúdico, a experiência criativa, mas também a satisfação imediata, o lucro e a alienação (Mascarenhas, 2003).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que fica patente a demanda por cultura e lazer por parte da comunidade escolar pesquisada, esses às vezes são associados a possibilidades marcadas pela mercantilização, como é o caso de ir ao shopping, elencado por Violeta. Entender, entretanto, que o lazer também se encontra sob as determinações do capitalismo, não pode impedir que seja igualmente compreendido como uma possibilidade de usufruto do tempo e do espaço em uma perspectiva crítica e de resistência (E. R. Fernandes *et al.*, 2004; Mascarenhas, 2005).

Cultura e lazer não são eminentemente políticos, mas podem ser consideradas estratégias nesse campo, a depender do contexto em que estão inseridos (Almeida, 2013). Em determinadas condições históricas, essas questões podem se transformar em terrenos em disputa, ganhando conotação política. Entendemos ser esse o caso, quando discutimos o acesso à cultura e ao lazer em uma sociedade capitalista, em especial quando nos referimos a estudantes adolescentes pobres, em sua maioria pardos e pretos, vivendo na periferia.

No modo capitalista de produção, o usufruto do tempo livre para uma atividade livre, bem como da riqueza produzida socialmente pela humanidade, é, progressivamente, convertido em mercadoria, de fruição de poucos (Peixoto, 2011). O que é necessidade, torna-se privilégio de alguns. É o grau de organização da classe trabalhadora e do poder de que ela disponha que definirá sua quantidade de tempo livre. Ou seja, como afirma a autora, usufruto do tempo livre e do lazer depende da correlação de forças que os trabalhadores conseguem construir para enfrentar e arrancar da burguesia os bens que eles mesmos produziram.

Assim, o usufruto do que é produzido pelo conjunto da sociedade é direito de todos e, como afirmado anteriormente, contribui para o pleno desenvolvimento de todos. Nesse sentido, demandar por lazer, por cultura, por mais passeios, pode ser compreendido também como um direito dos cidadãos adolescentes e uma possibilidade de nova organização do tempo escolar nessa sociedade.

O lazer pode ser uma ação contra-hegemônica, a partir do entendimento como reivindicação social para o pleno desenvolvimento humano (E. R. Fernandes *et al.*, 2004). Mascarenhas (2005) defende que o lazer tem de ser motivo de alegria, articulada à vivência do lúdico. Um prazer relacionado ao acesso e apropriação da cultura elaborada, e não de um prazer imediato consumista. O lazer, nesse sentido, torna-se prática educativa das mais privilegiadas para o exercício dos sentidos, das emoções e do conhecimento. O lazer, além de direito, pode ser posição política de grupos ou movimentos sociais, na luta pela emancipação e conquista de um mundo melhor para se viver. Uma ação de tensionamento ou resistência à exploração cotidiana vivenciada pelas camadas populares. O lazer, se advém de uma perspectiva consciente, a partir da organização coletiva, contando com a participação de uma determinada comunidade, ocupando os espaços públicos, pode ser exercício de poder, dos setores populares, de se impor e se autodeterminar (Mascarenhas, 2005).

A partir do exposto, compreendemos ser necessário o entendimento do lazer na escola, como demanda justa dos estudantes adolescentes, em um contexto social neoliberal que vê adolescentes negros da periferia como mera mão de obra barata. A reivindicação por lazer pode e deve ser politizada pela escola e pelos estudantes, de modo a ganhar dimensão organizativa e de luta para sua efetivação.

A politização é alargamento da compreensão do mundo (Menegozzo, 2017). No caso do lazer, politizá-lo seria construir a compreensão coletiva dele como direito, que vem sendo reiteradamente negado aos estudantes de escolas públicas. Necessidade fundamental para a

vivência juvenil, que é, muitas vezes interrompida ou limitada para aqueles adolescentes que precisam conciliar estudo com trabalho, para garantir o mínimo para a sobrevivência de sua família. Lazer cada vez mais cooptado pela lógica neoliberal que busca tornar todo e qualquer momento humano em mercadoria.

Construir espaços de lazer na escola, a partir de um processo de politização, consciente, é participar politicamente, visando à construção de bem-viver e desenvolvimento pleno dos adolescentes estudantes da escola pública de periferia. É, inclusive, uma das possibilidades de atuação do grêmio estudantil que será debatido posteriormente.

3) As relações interpessoais na escola

Outro tema agregador dos indicadores construído após análise das informações se refere às relações interpessoais na escola, em especial entre adolescentes e adultos. Elas fazem referência às relações aluno-professor, aluno-coordenador(a) e aluno-diretor(a). Essa temática foi recorrente em diferentes momentos da pesquisa. Foi também uma das principais questões trazidas em reuniões de representantes de turma com a gestão, no conselho de classe participativo (e nas fichas de pré-conselho) e o foco da discussão no encontro em grupo com as estudantes gremistas. Os resultados desse eixo temático se subdividem em três indicadores, quais sejam: 3.1) *o respeito nas relações professor-aluno*; 3.2) *o entendimento sobre o estudante adolescente e a adolescência*; e 3.3) *a importância do adulto na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes adolescentes*.

3.1) O respeito nas relações professor-aluno

Uma das primeiras reuniões com estudantes que participei na escola foi demandada pelos representantes de turma. Além de representantes das 22 turmas do matutino, estavam presentes o diretor e a supervisora pedagógica. Primeiramente a supervisora deu alguns informes sobre o mutirão organizado pela escola para inscrição dos estudantes no Programa de

Avaliação Seriada (PAS). Depois disse que abriria para a escuta dos estudantes, dizendo que percebeu, no grupo de *Whatsapp*, questões relacionadas ao lançamento de notas nos boletins, ao festival de cinema da escola e à festa de Halloween. Os estudantes falaram brevemente sobre esses temas, os quais, quase sempre eram seguidos de uma resposta da gestão, rebatendo o que era colocado, trazendo seus pontos de vista.

Entretanto, o tema que foi mais mobilizador e tomou a maior parte da reunião foi sobre a relação interpessoal com os professores da escola, de acordo com o registrado em diário de campo:

Um dos alunos reclamou da professora de inglês, que ela não deixa os alunos irem ao banheiro e beber água. Os demais alunos reforçaram como ela pode ser desrespeitosa. Que se um aluno está dormindo, ela bate na mesa para acordá-lo. Uma aluna falou que tem medo de falar algo na aula da professora de matemática. Que ela, inclusive, disse que não vai se esforçar para dar aula para uma das turmas. Outra estudante defendeu que ela é rígida, mas explica bem para quem pergunta. Falaram que os professores exigem respeito, mas não respeitam o aluno. Contaram também sobre duas professoras que não explicam o conteúdo para os demais alunos, só para alguns específicos, tidos como preferidos. O diretor disse que percebe que depois da pandemia questões de saúde mental estão muito aparentes. Percebe também que questões lidas como abuso dos professores têm relação com falta de respeito e educação dos alunos. Comprometeu-se enquanto direção em dar um feedback para os professores na coordenação coletiva e que terão outra reunião com os representantes. (Diário de Campo)

Aproximadamente um mês após essa reunião ocorreu o encontro do grupo de fala e escuta, realizado com estudantes gremistas. Foi solicitado a elas que falassem sobre situações que lhes angustiassem na vivência cotidiana escolar e a questão levantada pela maioria, bem como o relato a ser debatido e mais aprofundado pelo grupo foi sobre o desrespeito vivenciado

na relação dos estudantes com professores e coordenadores da escola. O relato de Violeta, o mais votado pelo grupo, foi o seguinte:

Vou falar da forma que os professores estão tratando os alunos. Tem professor que chama os alunos de burro. Que chama a turma no geral de burra. Que não vai passar determinada atividade porque os alunos são burros. . . . [A professora de matemática] é o “Ó”, não respeita os alunos, fala que os alunos não vão chegar em lugar nenhum. A de biologia também. A de biologia esses dias falou que ultimamente está um mimimi esse negócio de pronome. Achei super errado. Falou pra mim que está um mimimi esse negócio de chamar a pessoa de preta ou de negra. Ela é uma racista, preconceituosa, falo mesmo. (Violeta, no grupo de fala e escuta)

O grupo de fala e escuta, inspirado no grupo Balint (1988), requer, como dito anteriormente, que todos os membros do grupo elejam, por meio de voto, o relato a ser melhor debatido naquele encontro. Nesse sentido, a escolha do grupo revela aspectos da identificação da maioria com o que foi trazido pelo relato de uma pessoa. No caso das estudantes gremistas, o desrespeito por parte dos professores foi a situação em comum que as mobilizava afetivamente.

Esse tema foi novamente colocado em evidência durante os pré-conselhos. Nas fichas preenchidas para os conselhos de classe participativos, havia duas perguntas iniciais que versavam sobre (1) o que os estudantes queriam da escola, e (2) os aspectos da organização escolar que poderiam melhorar. Na resposta à primeira pergunta, a questão da comunicação, entre direção/coordenação/professores e estudantes apareceu cinco vezes, nas dezenove fichas analisadas. Eram demandas mais genéricas como “Melhor comunicação entre direção e alunos” (FPC3). A ideia de respeito aos estudantes, às suas ideias, e de um tratamento mais educado por parte dos profissionais de educação apareceu também cinco vezes: “Educação, respeito, compreensão, empatia, organização, etc.” (FPC1); “Os estudantes querem uma escola mais

organizada, mais receptiva, em que os professores e a direção saibam se comunicar com os discentes de forma mais educada” (FPC9).

Coadunando ao que fora apresentado, as respostas à segunda pergunta trouxeram as reivindicações dos estudantes sobre a organização da rotina escolar. A principal demanda deles foi a questão da comunicação por parte da direção/coordenação. Solicitaram melhorar a comunicação, de maneira geral, mas, mais especificamente, falaram sobre avisar com mais antecedência sobre os eventos da escola, manter um cronograma, e que os avisos fossem mais nítidos. Essas demandas, se relacionam, como abordado no eixo 1, à (re)organização da escola.

Além disso, aparece a solicitação por mais gentileza e educação no trato com os estudantes, com cinco respostas: “Gentileza dos funcionários da merenda; gentileza dos funcionários da coordenação” (FPC2); “não tratar os alunos como crianças” (FPC7); “Respeito com os alunos, comunicação entre direção, coordenação e professor” (FPC10).

A questão do respeito nas relações entre membros da comunidade escolar é de enorme importância. Um dos aspectos a fundamentar essa afirmativa é que a formação ética do estudante, entendido como aprimoramento do educando como pessoa humana, é um dos objetivos da educação no ensino médio, como previsto na LDB (Presidência da República, 1996).

Para além da questão legal, o debate sobre as relações interpessoais entre adolescente e adulto, entre aluno e professor/gestor, e a qualidade delas, se tornam particularmente importantes a partir da perspectiva teórica adotada nesta tese. Como anunciado no primeiro capítulo, compreendemos, apoiadas em Vigotski (1933/2021), que é na relação com o outro que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. As funções psicológicas superiores, as características tipicamente humanas, se desenvolvem primeiramente como atividade coletiva, interpessoal, e, posteriormente são apropriadas, passando a compor a atividade individual, intrapsíquica.

As relações entre os sujeitos e as pessoas a sua volta são a fonte do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade (Vigotski, 1933/2021). O autor ressalta, dessa forma, que questões relacionadas ao caráter das pessoas, a aceitação de tais ou quais valores, não advém de fatores inatos, mas das relações sociais em que esse sujeito se insere e no qual se constitui (Vygotski, 1929/1997).

Nesse sentido, podemos compreender, assim como apontado por V. L. T. de Souza e Placco (2008), que se há desrespeito na escola em diferentes situações é porque as interações escolares, de alguma forma, favorecem sua manutenção. Segundo as autoras, interações marcadas pela indiferença, descompromisso e culpabilização do outro propiciam a construção e a manutenção do desrespeito. Além disso, tendem a serem vivenciadas como dolorosas e humilhantes, despertando fortes sentimentos negativos.

Dessa forma, a fala do diretor que busca responsabilizar a falta de respeito ou educação por parte dos alunos para justificar o desrespeito de professores pode recair numa lógica de culpabilização do outro que tem pouca chance de promover interações respeitosas entre alunos e professores. Isso porque os estudantes percebem a assimetria das relações, criticando esse posicionamento por parte dos docentes. Os relatos de duas alunas no grupo de fala e escuta refletem isso:

Aí porque dá raiva esse povo dessa escola. Eles falam em respeito, pra gente respeitar eles, e eles não respeitam a gente. Não existe isso de reciprocidade em questão de respeito. A gente é obrigado a respeitar eles. (Violeta)

Essa questão da [professora de matemática] mesmo. A gente vai reclamar na direção, aí o pessoal fala "Ah, mas ela tá com problema de não sei o quê, ela tá passando por tal coisa". Mas ela também desrespeita os alunos dela. É tipo o meu negócio mesmo, ela tava falando que eu tava faltando porque eu sou desocupada. Quando na verdade eu estava faltando porque eu não estava conseguindo vir. Aí tipo, quando é com ela a

direção pode ter... a direção e a coordenação pode ter um olhar diferente e quando é pra gente eles cagam, não tão nem aí. (Emma)

Não se trata de responsabilizar unicamente os professores pelas situações de desrespeito. Os professores são rotineiramente desvalorizados, sofrendo com baixas remunerações, má formação e exclusão dos centros de decisão sobre a política educacional, e se veem, muitas vezes frustrados, enraivecidos, desesperados e descrentes (Patto, 2010b). Frente a essa realidade, criam recursos para sobreviver em condições adversas de trabalho, tais como faltar, mudar de escola, tirar licenças, recusar-se a lecionar para as classes ou séries mais trabalhosas, livrar-se dos alunos mais resistentes à adaptação escolar, diminuir ao máximo a duração das aulas etc.

Sendo assim, podemos compreender que as dificuldades vivenciadas por educadores e demais profissionais da escola, que são decorrentes de uma política educacional perversa, tendem a ser enfrentadas com atitudes, valores, estereótipos e preconceitos que agridem e humilham os estudantes. Entretanto, quando estes resistem ou reagem agressivamente a imposições sem sentido, ou a formas de rebaixamento vividas no cotidiano escolar, são lidos como maus alunos, agressivos, violentos (Patto, 2010b; Pedroza, 2012). Ou seja, em uma estrutura hierarquizada de poder, conseguem apenas piorar ainda mais sua situação escolar (Patto, 2010b).

Não podemos, portanto, falar das relações de respeito de forma abstrata, isto é, como se fosse algo exclusivamente da índole dos sujeitos. Esse debate deve estar associado tanto à valorização dos profissionais da educação, como sua efetiva participação na construção de políticas públicas educacionais e de como elas se consolidam no chão da escola.

Isso não impede que se conscientize a comunidade escolar sobre as formas que as interações professor-aluno ocorrem na instituição de ensino. As consequências das agressões e humilhações sofridas na escola podem ser graves (Patto, 2010b). Segundo a autora, o

autoritarismo, a arbitrariedade e a violência presentes nas unidades escolares contribuiriam para a formação de personalidades autoritárias, colocando a escola intimamente implicada na produção de situações de desrespeito e violência social.

Isso explicita que as relações de desrespeito, entre outras formas de violência, não são apenas externas à escola, adentrando seus muros, mas fenômeno intrínseco às práticas escolares (Patto, 2010b). Só a partir da reflexão e compreensão sobre a realidade vivida é que se torna possível a revisão de tais práticas, permitindo que professores se aliem aos seus alunos e se comprometam com seus direitos à cultura, ao pensamento e ao respeito.

Entretanto, apesar de ser algo fundamental no cotidiano escolar, as relações interpessoais geralmente não são alvo de um olhar atento ou de intervenção intencional da escola (Dayrell, 2001; Leite, 2010). Ou quando são, partem da lógica do desenvolvimento de competências socioemocionais, isto é, de um treinamento de habilidades, numa perspectiva de melhoramento de si, que muito pouco se relaciona à lógica da vivência coletiva (M. M. da Silva, 2022), como será discutido no eixo 4.

Entendemos ser fundamental construir relações de respeito na escola, inclusive percebendo esse aspecto como intimamente relacionado a um fazer participativo e democrático. A participação política e a educação para a política envolvem a possibilidade de construção de diálogo, de negociação de sentidos (Nogueira, 2011). Entendemos que o diálogo e a participação somente são possíveis e efetivos quando há respeito ao outro, ao que ele fala, e quando vemos o outro como alguém que pode contribuir na construção coletiva.

Dessa forma, compreendemos que a promoção de respeito e de participação estudantil na escola se relacionam à valorização de cada um que compõe o processo educativo. Essa perspectiva vai ao encontro do que diz hooks (2017), sobre a necessidade de reconhecer, permanentemente, que todos influenciam e contribuem para a dinâmica de sala de aula. As contribuições de cada um, a partir de suas vivências, se utilizadas de modo construtivo, são

recursos para a criação de verdadeiras comunidades de aprendizado. O reconhecimento da voz individual de cada estudante, ou seja, a construção de um espaço em que os estudantes são realmente escutados, é, para a autora, o que permite que os estudantes se engajem nas atividades, se sentindo livres para participar.

Esse reconhecimento torna-se especialmente importante em salas em que está presente a diversidade cultural, étnica e de gênero (hooks, 2017). Ouvir as vozes uns dos outros, de forma autêntica, permite o contato com a diversidade, uma abertura à experiência e à valorização do outro, no que ele tem de semelhante, mas também de diferente. E esse é um processo especialmente relevante onde ainda há preconceitos de raça, classe, gênero etc., conforme pudemos perceber na fala de Violeta sobre a professora de biologia.

A construção de espaços de escuta das vozes de todos é fundamental para repensar práticas cotidianas nas escolas. Como colocado previamente, muitas vezes o que é interpretado como desrespeito ou agressividade dos estudantes são reações às práticas de professores e gestores. Nessas situações, utilizam-se, muitas vezes, de pregações morais que pouco sentido fazem para o adolescente (Leite, 2010). Ao contrário, se desejamos que os estudantes sejam respeitosos, devemos tratá-los com respeito, estando abertos para escutá-los de forma autêntica. Somente assim é possível não responder de maneira impensada às situações descritas, mas acolher e modificar os comportamentos dos alunos com mudanças nas situações vivenciadas por eles no cotidiano escolar.

Reforçamos, assim, o entendimento de que a escola tem papel de preparar os alunos ao exercício de suas responsabilidades, para a vivência respeitosa, na prática cotidiana institucional. Isso não se dá pela transmissão de valores, mas no exercício dos mesmos (Pedroza, 2012). O desenvolvimento e manutenção do respeito na escola envolve interações calcadas no acolhimento e cuidado com o outro, na crença na capacidade do outro, em que se investe no que o outro tem de melhor, interações que consideram os valores do outro como

ponto de partida para a negociação de significados e sentidos (V. L. T. de Souza & Placco, 2005, 2008). Essas interações tendem a serem vivenciadas como positivas e relacionam-se à autoestima e autorrespeito dos envolvidos.

Ressaltamos, dessa forma, que os modos de interação entre professores e alunos têm, portanto, implicações nos comportamentos dos alunos, e impactos na formação da personalidade deles. Isso é especialmente importante durante a adolescência, em que se desenvolve, de forma mais consciente, a relação do sujeito consigo mesmo, ou seja, sua autoconsciência. Como colocado, essa é a consciência social trasladada para o interior do adolescente. Isto é, liga-se intimamente às relações sociais estabelecidas por ele.

Cabe destacar que as relações estabelecidas não são interiorizadas de modo direto, mas passam pelos sentidos atribuídos pelos adolescentes às vivências com os professores. Na nossa pesquisa, vimos que essas vivências tendem a ser interpretadas como humilhação, tendo, dessa forma, impactos negativos para todos os envolvidos.

Além disso, na adolescência, nesse processo de experimentação e consolidação do papel de si e da visão de mundo, há necessidade de busca por modelos de ação. Quais modelos de comportamento estão sendo apresentados para os adolescentes? Esses modelos contribuem para a construção da participação e da democracia dentro da escola? Esse aspecto é fundamental e será abordado mais adiante. Antes disso, cabe pontuar que possivelmente, muito do que é vivido nas interações entre adultos e adolescentes no âmbito escolar se relaciona a como professores, coordenadores e gestores entendem a adolescência e o adolescente em si. Esse é o aspecto a ser debatido no próximo indicador.

3.2) O entendimento sobre o estudante adolescente e a adolescência

Como abordado anteriormente, apesar de diversos estudos críticos sobre a adolescência, esta ainda é vista majoritariamente de forma negativa, como fase de crise emocional, relacionada à instabilidade, agressividade, impulsividade e irresponsabilidade (Anjos &

Duarte, 2019; Leal, 2016). A concepção que se tem sobre a adolescência permeia as relações entre adolescentes e adultos, bem como as expectativas em relação ao comportamento do adolescente (Leal, 2016). Isso se faz presente nas relações escolares, tendo implicações significativas para as interações aluno-professor.

Nesta pesquisa, percebemos que há uma ambivalência no modo como são tratados os estudantes adolescentes. Ora vemos uma infantilização do adolescente, tido como incapaz, ora, em outros momentos, como alguém imaturo, aquém das expectativas dos adultos que com ele convivem. Dois relatos exemplificam as reclamações dos adolescentes frente a falas e comportamentos dos adultos, que os estariam tratando eles como crianças:

Uma representante falou que a professora de português é professora de fundamental, que trata eles como se fossem de sexto ano. Uma aluna sintetizou que falta profissionalismo, que eles são bons no que fazem, mas que falta sensibilidade. (Anotações da reunião de representantes com a gestão, registro em Diário de Campo)

Até nisso inferiorizam a gente, colocando a gente como menor de tudo. “Então você é adolescente? Não, você é menor de idade, você é menor”. É isso, sempre dá um jeito de inferiorizar a gente, não colocar a gente como que a gente é, de fato. (Isabel, em entrevista retirada das redes sociais da escola)

Por outro lado, reclamação frequente nos conselhos de classe participativo era a imaturidade dos estudantes. Não realizar as atividades propostas e conversar durante as aulas são situações lidas pelos professores como sinal de imaturidade. Um registro em ata do conselho, descreve a utilização do termo: “Professora [de português] falou que tem muitos alunos imaturos e que precisa fazer mapeamento e achou isso bem absurdo pelo nível de ensino de todos. Relatou que sempre sai muito cansada e esgotada das aulas e solicita colaboração”.

Uma situação relatada por uma das gremistas no grupo de fala e escuta também aponta para essa ambivalência:

Kamilla: E sem contar que a [professora de matemática] também, a gente foi fazer o trabalho que ela tava mandando, o seminário, aí ela queria que a gente fugisse do óbvio. Aí meu grupo pegou a palavra presa, e aí a gente foi falar depressão, ansiedade, pessoas que se sentem presas, tipo, a relacionamentos, a amizades, essas coisas. Aí teve uma questão lá que a gente falou sobre aluno que tinham que trabalhar pra ajudar os pais a manter a casa, né, porque tem aluno que tem que dividir as contas com os pais, que os pais não pagam tudo sozinho. Aí ela acabou com a raça desses alunos, disse que não existe isso, que não é obrigação nossa a gente estar trabalhando pra isso, porque a gente tem que estudar e que a gente fica inventando essa história. . . . Falou que 41 pessoas que a gente entrevistou era tudo imaturo, entre aspas. Acabou com a raça dos meninos, só porque falaram que se sentiram presos à escola. "Eu acho que [a escola] não prende ninguém, vocês têm muitas oportunidades aqui. Na minha época não era assim. Eu queria que na minha época fosse igual o que tá sendo hoje, vocês reclamam de barriga cheia" e não sei o quê não sei o quê. . . . Ainda falou bem assim, "essas 41 pessoas que foram entrevistadas, com certeza a maioria não trabalha, deve vir para a escola, chegar em casa e ficar de perna para cima".

Violeta: Eu faço isso, o que ela tem a ver com isso?

Kamilla: Pois é. Aí ela falou que a maioria vai ver chegava em casa e ficava de perna para cima, e que o tempo que estava deitada de perna para cima podia estar procurando emprego e trabalhando pra comprar alguma coisa.

Violeta: Ela se decide, é pra trabalhar ou não é?

Primeiramente, interessante pontuar que, o termo utilizado para descrever os adolescentes, imaturos, denota que se compreende que o amadurecimento faria cessar os comportamentos vistos como inadequados. Ou seja, como se o passar do tempo, e não a intervenção intencional daqueles com quem o adolescente convive, fosse responsável pelo

desenvolvimento esperado para os estudantes. Ao nosso ver, essa expectativa parece apontar para a concepção de adolescência enquanto suposta fase natural e universal, em que as características típicas, como a instabilidade, a irresponsabilidade, fossem passageiras assim como a própria idade da adolescência.

Além disso, a imaturidade dos adolescentes tem sido um argumento utilizado quando do cerceamento de estudantes a processos participativos no ambiente escolar (Leão & Santos, 2018; Martuccelli, 2016). Nessa perspectiva, o adolescente ainda não estaria maduro o suficiente para exercer responsabilidades cidadãs. Caberia à escola, coadunada a essa visão, apenas ensinar sobre cidadania e participação, não construir espaços para o exercício das mesmas pelos estudantes adolescentes.

Podemos compreender, assim, que essa concepção sobre o adolescente e sua capacidade ainda se faz presente em alguns educadores, criando barreiras simbólicas que dificultam a real participação política dos estudantes no ambiente escolar. Há a desqualificação das queixas dos estudantes ou sua exclusão de processos deliberativos sobre a organização de projetos importantes para a escola, por exemplo, como será descrito de forma mais detalhada no eixo 4.

Em um segundo momento, cabe pontuar que, pelo relato da Kamilla, parece que a professora desconhece a realidade dos estudantes para os quais dá aula. Como descrito anteriormente, a maior parte das famílias da escola tem renda de até dois salários mínimos, e muitos são os estudantes que trabalham ou fazem estágio remunerado para ajudarem nas despesas familiares. Colocar para os estudantes que eles não devem trabalhar, mas apenas estudar, parte de um ideário do que é a vivência adolescente que em muito foge à realidade da adolescência concreta vivida por muitos dos estudantes participantes da pesquisa.

Compreendemos, assim, que há necessidade de discutir o que é a adolescência de forma crítica na escola, o que se relaciona, como afirmado anteriormente, com entendê-la atravessada por fatores de classe, raça, gênero, território, deficiência etc. Não há um adolescente, ser

abstrato, mas sujeitos reais, com histórias de vidas marcadas por diferentes opressões, desafios e possibilidades.

Em oposição, o que podemos ver no cotidiano escolar é o sentimento comum entre os estudantes de incompreensão por parte da escola do que é ser adolescente. As falas de Violeta e Isabel expressam esse sentimento:

Igual aquele negócio de Emma, que a professora falou que ela estava faltando demais. Ela não chegou em Emma e perguntou por que ela estava faltando demais. Eles não estão entendendo o conceito de ser adolescente em 2023. O que é ter que fazer prova de vestibular, ter medo de não ser ninguém na vida. Porque esse ano acaba tudo. Ano que vem vai ser o quê? Ninguém sabe. (Violeta, no grupo de fala e escuta)

É ser sobrecarregado demais, porque sendo uma adolescente na periferia, entendendo que eu não vou ter muito lugar dentro de espaços muito grandes, eu vou ter que lutar muito para falar. Então, tenho que fazer curso até acabar a minha saúde mental para eu conseguir entrar em uma universidade de qualidade e trabalhar ao mesmo tempo, porque a minha família depende de mim para algumas coisas e é um caos. E fora disso tem todas as questões de emoção, que é uma coisa que está na flor da pele na nossa idade e que mexe muito e acaba desestabilizando todas as outras áreas que a gente tem. Porque, como eu falei, é uma sobrecarga enorme, está tudo nas nossas costas e poucas pessoas escutam o que a gente tem para falar. É como, tipo, "você é estudante, você é adolescente, você tem que estudar e pronto". Mas não só estudar e pronto, a gente tem mil emoções acontecendo, mil coisas acontecendo na nossa vida, tem relações que acabam, tem relações que começam, a gente tem que aprender a lidar com a gente e com o mundo à nossa volta, entender o nosso futuro, entender o que a gente é no presente e acaba virando um caos, porque a gente não sabe organizar. Na maioria dos

dias, o adolescente não sabe organizar a cabeça e acontece um caos, é isso, um caos lá na gente. (Isabel, em entrevista nas redes sociais da escola)

Alguns pontos merecem destaque frente aos relatos trazidos. Um deles é que a concepção de adolescência enquanto período de turbulência emocional, propagada por especialistas e pela mídia, atravessa a percepção de adultos, mas também dos próprios adolescentes (Leal, 2016). Esse entendimento repercute nos comportamentos dos estudantes e como eles mesmos compreendem a adolescência e como interpretam suas experiências.

Reforçamos, entretanto, que isso não significa tomar como naturais, biologicamente determinados, os aspectos emocionais evidenciados nesse período, e esse seria um segundo ponto. A fala de Isabel aponta que “o caos” sentido por ela como sobrecarga relaciona-se a fatores sociais específicos: enquanto adolescente periférica, ter que estudar mais que outros adolescentes com mais privilégios; e ter que trabalhar enquanto estuda, para ajudar no sustento da família.

Assim, entendemos que as emoções por ela relatadas relacionam-se a aspectos concretos de sua vida, e também à leitura de mundo realizada pela estudante. Nesse sentido, podemos compreendê-las como aspectos afetivos intimamente ligados ao desenvolvimento cognitivo do período da adolescência, como discutido por Vigotski (1930/1996). Para o autor, a psicologia tradicional erra ao ler as mudanças ocorridas na adolescência apenas pela perspectiva mais aparente das mudanças emocionais. Estas, por outro lado, decorrem do desenvolvimento do pensamento por conceitos, que permitem ao adolescente uma maior compreensão do mundo e de si mesmo.

Freire (1997) já ressaltava que ao não compreender as inquietações do adolescente, a escola tem dificuldade em lidar com ele. Ao mesmo tempo, o estudante adolescente também não se vê ajudado a lidar com seus comportamentos, com seus conflitos. Se, ao contrário, a escola se apropria de concepções sobre desenvolvimento humano e aprendizagem que

questionam a visão naturalizada de adolescência, abrem-se diferentes possibilidades de atuação por parte da instituição de ensino. Propicia-se, assim, a criação de expectativas positivas, uma maior tolerância frente ao comportamento dos estudantes, bem como abertura para ouvi-los e acolhê-los em suas dificuldades (Checchia & Souza, 2014).

Debatemos no tópico anterior como a escuta e o acolhimento são importantes para a construção de relações de respeito e para a criação de verdadeiros espaços-tempo de participação na escola. Além disso, entendemos que essa escuta possibilita que o adolescente tome consciência de si, podendo ampliar a consciência de si na relação com o outro. Um exemplo se deu em entrevista com a representante de turma Mel. Ao falar sobre os aprendizados ao participar de espaços de representação na escola, ela citou que reconhecer os seus limites foi algo importante, mas que, somente no momento da entrevista, tomou dimensão desse aprendizado:

Mel: E eu entendi, eu acho que esse foi o meu ponto principal, de entender os meus limites, sabe? De que eu entendi que nem tudo eu posso fazer, nem tudo eu posso resolver e não é só eu que posso resolver, sabe? Acho que essa foi a parte que eu mais aprendi.

Pesquisadora: E é um baita aprendizado.

Mel: É... e estou percebendo agora que acabei de falar. Foi muito mais leve falar do que pensar.

Pesquisadora: É muito diferente quando a gente está pensando e falando para outra pessoa.

Mel: É verdade. Ficava tudo na nossa cabeça como se a gente escutasse, mas eu realmente preciso falar para eu mesma escutar, sabe? Foi bem legal agora.

Outro exemplo se evidencia na fala de Isabel, quando ela diz que geralmente não é escutada em suas angústias e que isso torna difícil inclusive compreender e organizar a si

mesma. Como relatado por ela, essa vivência tem impactos na sua relação com a atividade de estudo.

Tais situações exemplificam a importância de que a escola crie espaços de participação estudantil, em que haja escuta e reflexão, a partir de temas ou problemáticas específicas do cotidiano escolar. Isso pode ocorrer de variadas formas, como em rodas de conversas temáticas, assembleias, discussão a partir de filmes, organização de peças de teatro, e inclusive nos próprios conselhos de classe participativos (Pedroza & Maia, 2020).

Construir espaços de trocas, em que diferentes discursos e olhares emergjam sobre uma mesma situação, permite a ampliação da compreensão da realidade vivida, bem como de que se pense, coletivamente, possibilidades de superação dos desafios encontrados. Pude ver isso ocorrer no grupo de fala e escuta junto às estudantes gremistas. Diante da discussão sobre a avaliação do grêmio no conselho de classe participativo, Thalita sugeriu a criação de uma comunidade de *Whatsapp* que alcançasse a todos os alunos da escola. Desse modo, conseguiriam se comunicar de forma mais direta com os demais estudantes, fazendo cessar a impressão de que os membros do grêmio não repassavam as informações ou eram mal-educados ao fazê-lo. As outras gremistas apoiaram a ideia, e durante o próprio encontro, decidiram e criaram um grupo de *Whatsapp* destinado a todos os estudantes da escola.

Entendemos, assim, que espaços participativos, que garantam a escuta e a reflexão, na escola podem contribuir para a resolução de problemas vividos no cotidiano escolar. Podem também favorecer o desenvolvimento dos estudantes adolescentes na compreensão do mundo e de si mesmos, chegando, inclusive, a repercutir no engajamento com a escola.

Quando esses espaços são construídos juntamente com professores, e a depender de como são conduzidos, podem possibilitar interações entre professores e alunos que geralmente não ocorrem no cotidiano de sala de aula. Em escolas com salas de aulas lotadas, em que a educação é massificada, geralmente os professores não conhecem todos os alunos. Constituir

espaços na escola em que outras dinâmicas relacionais se estabelecem, pode abrir possibilidades de ressignificação dos comportamentos dos adolescentes, ao apresentar aos professores, novas facetas, inclusive novas potencialidades, antes não conhecidas.

Sendo assim, reforçamos mais uma vez a importância da escuta dos adolescentes concretos com os quais os professores/adultos interagem no cotidiano escolar, por diversos aspectos, inclusive pela sua influência na construção de espaços participativos e com potencial democrático. Essa escuta autêntica perpassa uma desconstrução do adolescente mistificado, pura emoção, desinteressado dos estudos, imaturo e irresponsável. A adolescência é uma construção social, e, dessa forma, não é algo inato, biológico, cujas características serão iniciadas com a puberdade e finalizadas após determinado período. Há que se atuar intencionalmente no desenvolvimento dos adolescentes, compreendendo que muitas das características hoje lidas como negativas possuem relação com a forma de organização social que temos (Anjos & Duarte, 2016).

3.3) A importância do adulto na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes adolescentes

Os dois indicadores construídos previamente neste eixo temático indicam como a concepção de adolescente, e as formas que as relações desrespeitosas entre professores e alunos se dão na escola, impactam negativamente os estudantes pesquisados. Esses se sentem, muitas vezes, humilhados pelos adultos, inferiorizados, não reconhecidos e escutados.

Temos defendido que, para influir intencionalmente no desenvolvimento do estudante adolescente, atingindo a integralidade da sua personalidade, o educador deve desmistificar o que é ser adolescente e ter uma posição de abertura para escutar o adolescente concreto, com o qual ele lida cotidianamente. Entendemos que essa perspectiva vai ao encontro do que Freire (1997) diz sobre como entender o adolescente depende de uma maior disponibilidade de amor por ele.

Nesse sentido, achamos importante ressaltar como é possível construir relações na escola, entre professores e alunos, que não sejam de submissão (Pedroza, 2012), em que professores busquem “domar” o adolescente rebelde. Relações pautadas na escuta dos adolescentes, na crença em suas capacidades, na condução da reflexão de forma respeitosa são vistas na escola e merecem ser exaltadas.

Assim, trazemos como exemplo a atuação da professora de sociologia, uma mulher negra, que chamamos, nesta tese, de Aminia.²² Meu primeiro contato com ela se deu em uma coordenação coletiva, em que os professores discutiam sobre o PAS, e de como a escola deveria se organizar para fazer um mutirão de inscrições. Nesse dia, ela falou sobre a importância da democratização do acesso ao ensino superior, em especial por meio de cotas para estudantes negros e de escolas públicas.

Suas atitudes também chamaram minha atenção, em diferentes momentos da observação na escola, em que ela se destacava por sempre falar da potencialidade de seus estudantes. Um registro de um conselho de classe (sem participação dos alunos), exemplifica:

Começaram o conselho de classe com os estudos de caso de duas estudantes com deficiência. A posição da professora de sociologia foi muito interessante ao discutir o caso da estudante com diagnóstico de deficiência intelectual. Falou que ela tem “baixa autoestima intelectual”, mas que é inteligente. Entretanto, sua aprendizagem se dá principalmente pela oralidade e ela acredita que a valorização dos professores na inteligência da aluna é fundamental para que ela consiga se desenvolver nas aulas.

(Diário de Campo)

Essa professora foi, inclusive, quem incentivou os estudantes a formarem uma chapa para o grêmio estudantil. Segundo os estudantes entrevistados, foi em uma aula dela, com seu

²² Aminia, em Kiswahili (língua falada em diferentes países africanos, como Quênia e Uganda), significa “acreditar”.

incentivo, que os estudantes se interessaram e buscaram maiores informações sobre o que é um grêmio, suas funções, e o que era necessário fazer para ter um na escola.

Aminia foi, assim, alguém que acompanhou os estudantes do grêmio desde antes de ele ser eleito, e era uma das profissionais da escola que também acompanhava o grupo de *Whatsapp*. Além disso, também atuou com a produtora cultural, incluindo os estudantes na realização de um projeto idealizado por ela:

Na reunião com a produtora cultural, Aminia começou explicando o projeto que está tocando. Falou que ganhou uma verba parlamentar de um deputado distrital para um projeto de oficinas que trazem para a escola saberes e artes de rua, como *slam*,²³ grafite, rap e *ballroom*.²⁴ Ela inclusive trouxe uma convidada, que trabalha com grafite. Queria sugestão dos alunos de como organizar as oficinas, que teriam duração de um mês, culminando no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Os alunos consideraram os dias de eletiva como melhores para realizar as oficinas, falaram dos feriados de quintas e sextas e que não seriam bons dias para realizar. Questionaram sobre local, quantidade de participantes. A professora ia conduzindo, sem bater o martelo, fazendo perguntas pertinentes, como "se fizer assim, não vai ser excludente?" Aminia disse que quer tentar remunerar os estudantes como produtores culturais. Comentou com a convidada como os alunos são ótimos, são "avançados". (Diário de Campo)

Era perceptível a forma como a professora buscava se relacionar com os estudantes sem impor previamente seu ponto de vista, mas buscando construir, com eles, reflexões críticas sobre assuntos importantes. Em mais de um momento pude vê-la conversando com alunos, fazendo perguntas, sempre partindo do ponto de vista deles para estabelecer um diálogo que, ao final, fazia sentido para os estudantes. Interações que consideram os valores do outro como

²³ *Slam* é uma competição de poesia falada.

²⁴ *Ballroom* é um movimento da cultura LGBTQIA+, que acolhe outros grupos minoritários, e organiza bailes e batalhas de vogue, estilo de dança que ganhou popularidade nos anos 1990, com a música e o clipe Vogue, da cantora Madonna.

ponto de partida para a negociação de significados e sentidos favorecem a construção e manutenção de relações de respeito, e impactam positivamente a autoestima de estudantes e professores (V. L. T. de Souza & Placco, 2005).

Outro aspecto importante das interações estabelecidas por Aminia com os estudantes, e que se sobressaía quando falava sobre eles, era sua crença no potencial dos alunos. Assim como no conselho de classe mencionado anteriormente, nos conselhos de classe participativos sua postura se manteve. Ou seja, tecia as críticas necessárias, mas sempre a partir de uma valorização prévia da turma, exaltando que ela poderia ter um desempenho ainda melhor. No Dia da Consciência Negra, ela foi aclamada pelos alunos e chamada a discursar. Quando o fez, falou que acreditava na potência dos estudantes e que nada a deixava mais orgulhosa do que ser a professora deles.

Aminia estava sempre rodeada de estudantes. Muitos eram os alunos que reconheciam e valorizavam a professora. Houve uma situação em que uma aluna foi vestida à semelhança da professora para a escola, com roupas parecidas e usando turbante. Segundo Aminia, a aluna disse que a admirava, que queria ir de *cosplay*²⁵ de Aminia para a escola e pediu sua autorização previamente.

Percebemos nessa situação, como ocorre na adolescência a busca por modelos de ação. Uma das faces das atividades que guiam o desenvolvimento nesse período é a comunicação íntima pessoal, em que os adolescentes buscam imitar modelos de relações existentes entre os adultos, com seus coetâneos (Anjos & Duarte, 2016). Nesse sentido, o adolescente busca um modelo de ser humano em heróis, grandes personalidades e nos adultos que os rodeiam. Veem nessas figuras e em suas condutas, possibilidades concretas a serem imitadas.

25 *Cosplay* é uma atividade que consiste em se fantasiar, representando um determinado personagem de filme, série, jogo ou revista de história em quadrinhos. O termo é uma junção das palavras inglesas *costume* (fantasia) e *play* (brincadeira ou interpretação).

A busca por um modelo de ação nos adultos tem, portanto, papel crucial na construção de formas de se relacionar dos adolescentes, além do processo de formação da personalidade. E por isso, se torna especialmente importante pensar sobre quais os modelos de humanos que os adultos têm transmitido aos adolescentes. Na nossa sociedade, marcada pelo neoliberalismo, os modelos de comportamento difundidos pela mídia, e expressos no nosso cotidiano, relacionam-se ao individualismo, ao egoísmo e à competitividade. Além disso, são marcados pelas opressões que estruturam nosso olhar, como o racismo, o sexismo, o capacitismo etc.

Entretanto, acreditamos que é possível fazer diferente na escola. A fala de uma aluna sobre Aminia, é, para nós, reveladora dos impactos positivos de interações respeitosas:

Querendo ou não, ela é uma inspiração pra todo mundo que tá aqui, porque ela é a única professora que realmente tá fazendo o que ama. Que tá, tipo, trabalhando pra ganhar o dinheiro dela, mas tá ajudando outras pessoas também. Tantos alunos que tá estudando porque ela dá os conselhos dela, porque ela tem o entendimento. Ela tá dando os conselhos de preto pra outro preto. (Violeta, em entrevista)

Dessa forma, o exemplo de Aminia nos faz pensar que é possível transmitir e valorar outras formas de comportamento, construindo relações que eduquem para o respeito, para a escuta do outro, para a construção coletiva. Ou seja, que apesar das dificuldades vivenciadas no cotidiano educacional de periferia em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo, no trabalho com adolescentes é possível crer em suas capacidades, dar-lhes oportunidades e colher os resultados. Um desses resultados, inclusive, foi a própria retomada do grêmio estudantil na escola.

4) As possibilidades de participação na escola

A produção científica sobre participação estudantil identifica distintas possibilidades de intervenção dos jovens no âmbito escolar (Carrano, 2012; Castro & Nascimento, 2013; Leão

& Santos, 2018; Martuccelli, 2016; M. C. S. L. de Oliveira & Camilo, 2014; Sposito *et al.*, 2020). Um dos objetivos da pesquisa era justamente identificar quais as possibilidades no caso dos estudantes da escola em foco. Sendo assim, a partir da análise das informações construídas ao longo da pesquisa e dos objetivos, um dos agrupamentos temáticos se deu justamente em torno das possibilidades de participação no âmbito escolar.

Esse eixo temático foi constituído a partir de quatro indicadores, quais sejam: 1) *Participação ou protagonismo estudantil: entre discursos e condições de efetivação*, em que buscamos analisar a relação entre este termo, constantemente utilizado na escola, e as condições concretas para sua efetivação; 2) *A importância da politização das reivindicações estudantis*, em que se explicitam as principais demandas dos estudantes da escola pesquisada em relação com as ações que visavam responder a elas; 3) *Representantes de turma e grêmio estudantil: possibilidades de participação política?*, em que sintetizamos aspectos relevantes dessas duas formas de participação estudantil, a partir da análise se e como elas se constituem enquanto participação política dos adolescentes; e 4) *Representação estudantil como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento da personalidade*, em que se organizaram os significados da participação estudantil, para os adolescentes que exerceram papéis de representação na escola, no que tange às suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

4.1) Participação ou protagonismo estudantil? Entre discursos e condições de efetivação

A escola pesquisada defende abertamente em seu PPP a participação de estudantes, e de toda a comunidade escolar, como valor e princípio norteador das práticas pedagógicas e administrativas. Utilizam o termo protagonismo e protagonista extensivamente no PPP e isso também aparece nos discursos de professores, gestores e estudantes.

Um exemplo é a fala do diretor da escola, em uma entrevista com a então chapa para o grêmio estudantil, e que foi disponibilizada nas redes sociais da unidade de ensino:

A gente está com essa iminência de ter na escola um grêmio estudantil, toda escola que quer dar protagonismo para os estudantes tem que ter um grêmio estudantil. . . . Eu acho que é muito importante a gente dar esse protagonismo e o melhor caminho é através de um grêmio estudantil. Eu acho que é também o primeiro passo que você dá para fazer um exercício democrático, colocar em prática o seu censo de cidadania.

Um dos adolescentes entrevistados afirmou que a escola pesquisada era um espaço de exercício do protagonismo, e que isso a distinguia da escola em que ele estudou anteriormente:

A gente tem áreas aqui que a gente consegue exercer mais esse protagonismo de várias formas, como apresentador em eventos da escola, como vice-presidente do grêmio, como várias outras coisas, participando da produção de eventos, de estar ali participando da coordenação, ajudando a direção, todo esse tipo de coisa, principalmente a parte do protagonismo. (Gustavo, em entrevista)

Percebemos que o termo protagonismo tem usos contraditórios, o que também é apontado na literatura sobre o tema (Ferretti *et al.*, 2004; Guedes, 2007; R. R. D. da Silva, 2023; R. M. de Souza, 2009). Uma dessas contradições se evidencia na fala do diretor. Se compreendermos o termo como exercício de autoria, não caberia ao profissional da educação “dar protagonismo” ao estudante. Este não seria outorgado, mas desenvolvido com a participação do educando, com a mediação do educador (Paro, 2011).

Além disso, a contradição também pode ser percebida quando, o protagonismo, em alguns momentos se relaciona a uma perspectiva de participação ativa dos estudantes na vivência e cotidiano escolar, buscando a sua transformação. Em outros, aparece como um ativo pessoal, algo que prepararia os estudantes para exercícios cívicos e de liderança, após sua saída da escola. O conceito de protagonismo é, assim, impreciso e, segundo R. M. Souza (2009), passou a ser mais amplamente utilizado a partir da década de 1990, referindo-se a métodos, princípios ou eixos pedagógicos, com ênfase na atividade do estudante ou do jovem a quem se

destina determinada medida, retirando-o de uma posição passiva, de depositário, para uma posição ativa de participação. Ao mesmo tempo, o termo é utilizado para designar uma capacidade intrínseca do jovem que deve ser o ator principal no desenvolvimento do país, de sua comunidade e de si próprio.

Ainda segundo R. M. Souza (2009), o protagonismo juvenil valoriza a atuação individual do jovem, na solução de problemas locais, muitas vezes com foco no voluntariado, buscando sua integração social. Em documentos oficiais no Brasil, documentos de organismos multilaterais, como UNESCO e Banco Mundial, e na literatura especializada, o protagonismo aparece relacionado a termos como resiliência e empoderamento (Ferretti, *et al.*, 2004; Goulart & Souza, 2014; Guedes, 2007; Moura, 2010). A perspectiva seria a de mobilização de jovens de camadas populares para ações de combate à pobreza, mas em uma lógica de ativismo e superação individuais.

Nesse caso, haveria um deslocamento da ideia de protagonismo relacionado à transformação social, para uma perspectiva despolitizada de participação juvenil (Boutin, 2021; Ferretti *et al.*, 2004; Guedes, 2007; R. R. D. da Silva, 2023; R. M. de Souza, 2009). Essa forma de atuação poderia ser compreendida como uma perspectiva assistencialista de participação, conforme definido por Nogueira (2011), fugindo do âmbito propriamente político de participação.

O protagonismo, nessa perspectiva, transfere o debate político para a ação individual ou minimamente coletiva, desviando a atenção sobre as causas dos problemas enfrentados pelos jovens. As determinações políticas, econômicas e culturais das estruturas sociais não são compreendidas em profundidade, criando a sensação nos jovens de que a realidade pode ser reformada, mas nunca totalmente transformada. Atua assim, criando neles um sentimento de adaptação frente à realidade em que vivem (Moura, 2010).

Temos defendido, nesta tese, que devemos incentivar, no âmbito escolar, a participação política, por entendê-la, enquanto forma de participação que busca compreender a realidade, tantas vezes desumanizadora, para transformá-la. Assim, essa forma de participação se basearia na ideia de coletivo e de bem comum, buscando romper com uma lógica individualizante tão presente na educação neoliberal, e que muitas vezes embasa a ideia de protagonismo.

Entretanto, como um termo com usos contraditórios e em disputa, torna-se necessário a análise de como ele se concretiza na prática escolar. Pois, apesar de se apresentar em documentos oficiais como uma forma de desenvolvimento da juventude na ótica da adaptação a uma nova ordem mundial, supostamente irreversível (Ferretti *et al.*, 2004), há, por outro lado, a defesa do protagonismo como forma de desenvolvimento integral dos estudantes, abertos às responsabilidades sociais e à diversidade cultural. Perspectiva essa com a qual coadunamos.

Assim, nas observações realizadas, pudemos perceber como o discurso do protagonismo se evidencia e em que momentos e quais condições, os estudantes são chamados a participar ativamente. Os espaços-tempos privilegiados de participação observados foram: o conselho de classe participativo; a produção dos filmes para o festival de cinema da escola; a representação de turma, no grêmio e na produtora cultural. Os espaços de representação (representação de turma e grêmio) serão analisados pormenorizadamente mais adiante. Nesse indicador, focaremos nas formas de participação em que todos os estudantes da escola são chamados a agir, que é o caso do conselho de classe participativo e do festival de cinema.

Sobre o conselho de classe participativo, este é um espaço com potencial para mapear as demandas estudantis, em especial a partir do preenchimento da ficha de pré-conselho. É na discussão e na definição do que deve ir para a ficha que os estudantes podem começar um processo de conscientização sobre a escola que têm e a escola que querem, bem como sobre suas responsabilidades nesse processo. Entretanto, a qualidade do pré-conselho depende de como se dá a sua condução. Segundo a observação feita desse momento em uma turma, e

também baseando no relato de professores e estudantes sobre o assunto, diferentes variáveis se apresentaram: a duração do pré-conselho, que variou de 30 minutos a mais de duas horas, ou seja, tomando apenas uma parte da aula do professor conselheiro, ou sendo necessária mais de duas aulas para sua finalização; a participação dos estudantes foi distinta, em algumas turmas houve consultas breves, em outras, os estudantes puderam se aprofundar nas argumentações e reflexões; o registro do pré-conselho, em que as diferentes opiniões da turma foram registradas na ficha, ou apenas a visão de quem preencheu compareceu no documento (na maioria dos casos o professor conselheiro).

A importância da condução do processo de pré-conselho se explicita a partir, por exemplo, da fala do estudante Ariel:

Só que eu sinto que o pessoal da minha sala, às vezes, não se posiciona sobre questões que, às vezes, eles têm e não listam no momento que precisa ser listado. E isso aconteceu tanto no pré-conselho e agravou um pouco mais no conselho, porque a gente perdeu a nossa lista do pré-conselho, porque a professora, que era conselheira, saiu. E aí, a gente teve uma certa dificuldade de falar algumas coisas no conselho. (Ariel, em entrevista)

Isso vale para o próprio conselho participativo. Há a possibilidade, na ritualística do conselho, que tanto professores quanto estudantes falem. Entretanto, o que pude perceber é que a maior parte das falas é dos professores. Os estudantes geralmente apenas acrescentavam uma ou outra informação frente ao que era lido da ficha de pré-conselho. Já os docentes tinham maior liberdade de tecer comentários sobre as turmas. Além disso, era costumeiro que os professores rebatessem as críticas dos estudantes sobre o processo pedagógico, com pouca ou nenhuma aceitação frente ao que era pontuado pelos adolescentes.

Entendemos que a construção da participação dos estudantes na escola requer o envolvimento e o desenvolvimento de todos os participantes do processo pedagógico para que

se efetive como espaço de escuta, reflexão e abertura para a ação. Ou seja, requer, também, que professores e gestores aprendam a escutar e valorizar as opiniões dos estudantes. Caso contrário, os estudantes podem até falar, mas não serão realmente escutados. Leite (2010) reflete sobre como, em uma perspectiva tradicional de aula, os professores costumam ser os únicos a falarem em sala, não construindo interações legítimas. Haveria assim, dificuldade em desenvolver a habilidade de saber ouvir e buscar compreender as palavras dos outros que estão também em sala, ou seja, os alunos.

Algo também a ser notado é que poucas foram as vezes em que o conselho teve encaminhamentos explícitos e acordados entre os presentes. Apesar de ser algo que deveria acontecer, a proposta de solução para os problemas enfrentados, bem como da construção de combinados entre estudantes, professores e gestão acabava não ocorrendo. Assim, o conselho participativo se mostrou como um momento importante de participação estudantil em um processo de construção de uma diagnose de problemas enfrentados pela escola. Entretanto, sua potencialidade enquanto espaço de análise e deliberação por parte dos estudantes pouco foi atingida.

Nesse sentido, compreendemos que não basta, para fomentar a participação na escola, criar espaços de escuta, ou instaurar grupos ou colegiados nas instituições de ensino. É fundamental que toda a comunidade escolar compreenda a importância de fortalecer práticas de deliberações colegiadas, de decisões construídas em conjunto (R. G. de Oliveira *et al.*, 2022).

Assim, percebemos que apesar de se falar da importância do protagonismo dos estudantes, muitas vezes eles não eram os atores principais do processo, aparecendo, para usar a linguagem cênica, como figurantes. Em vista disso, a participação acaba sendo administrada, ou uma participação concedida, como fala Bordenave (1994), em que a presença dos adolescentes legitimava a perspectiva participativa do conselho, mas cabia aos adultos a

condução, o maior tempo de fala e a decisão sobre os encaminhamentos. Os estudantes adolescentes não eram vistos enquanto sujeitos capazes de contribuir na transformação da realidade analisada nesse espaço.

Uma queixa recorrente dos estudantes é um exemplo de como se dava essa dinâmica. Desde os primeiros encontros com os representantes de turma, aparecendo nas fichas de pré-conselho e no conselho participativo, foi colocado o problema da fila do lanche. No intervalo em que ocorre a distribuição do lanche, formava-se uma fila enorme para que as servidoras da cantina servissem a refeição aos alunos. Estes reclamavam de passar boa parte do intervalo na fila, além de muitos não a respeitarem, gerando conflitos nesse processo.

Quando os alunos reclamavam da fila em reuniões e nos conselhos, professores e direção costumavam tentar chamar os estudantes para suas responsabilidades, isto é, falavam que eles próprios contribuíam para gerar a situação da qual se queixavam. Entretanto, essa ação não surtia grandes efeitos para mudar a realidade cotidiana das filas. Os alunos inclusive relataram, no conselho, que sabiam que esse problema não seria resolvido, pois reclamavam dele por mais de um ano.

Entendemos que essa queixa dos alunos poderia ser trabalhada de forma a melhorar o ambiente escolar para todos. A conscientização sobre o problema como sendo algo coletivo é importante, mas apenas o primeiro passo para sua solução. Envolver alunos e professores para trabalharem juntos na construção de soluções efetivas deveria ser o segundo passo.

A criação de grupos de responsabilidade poderia ser uma alternativa para colaborar na organização da fila do lanche. Esse é um dispositivo pedagógico em que um grupo de estudantes se reúne com o objetivo de gerir determinado espaço ou atividade da vida escolar (Pacheco & Pacheco, 2018). Poderiam ter quantos grupos fossem necessários para contribuir na organização da rotina escolar, incluindo um que ajudasse na organização da fila do lanche.

Esse grupo poderia, também, pensar se há outras formas de distribuição dos alimentos, de modo a não gerar filas tão grandes e tanto tempo de espera, durante o intervalo que já é curto.

Entendemos que essa alternativa é viável, e que gera resultados. Houve, em um dos intervalos, uma ação do grêmio para organizar a fila do lanche. Essa ação foi parabenizada por muitos colegas, que perceberam que a fila foi mais ordeira e andou de forma mais rápida. Entretanto, essa iniciativa não teve continuidade, por diferentes motivos, inclusive a utilização do intervalo, pelos gremistas, para reuniões.

Assim, envolver diretamente os estudantes, vai ao encontro da perspectiva de auto-organização colocada por Pistrak (1925/2018), que, segundo ele, tem implicações tanto no trabalho educativo como no desenvolvimento geral da criança ou adolescente. Partindo dos interesses e necessidades destes, pode-se envolvê-los na direção de momentos cotidianos de ordem organizativa, educando-os para hábitos de viver e trabalhar coletivamente, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado do que é comum.

Outro espaço-tempo de participação estudantil na escola pesquisada é o festival de cinema. Esse é um projeto importante dessa unidade de ensino, em que se busca articular, de forma criativa e significativa o conhecimento científico e artístico. Os filmes são curtas-metragens e tem as especificidades técnicas orientadas em edital. Cada grupo de estudantes tem um professor orientador (que pode ser o professor conselheiro ou outro professor que dê eletiva para os alunos), mas são os adolescentes que realmente colocam a “mão na massa” para planejar, roteirizar, gravar e editar o filme. Além disso, os estudantes da produtora cultural (que em sua maioria são gremistas e representantes de turma) têm papel relevante na organização da exibição dos filmes, seja daquela ocorrida na escola, quanto ao final do festival, exibição que ocorre em um importante espaço de cinema no Plano Piloto.

O processo de exibição dos filmes e seleção dos mais votados pela comunidade escolar foi um momento muito importante do semestre letivo, de bastante entusiasmo e diversão por

parte da maioria dos estudantes e profissionais da educação. Dois dias letivos foram destinados à exibição dos filmes do festival, que contou com apresentadores vestidos de gala e atividades e brincadeiras com a plateia nos intervalos das sessões. Além disso, após a exibição de cada curta-metragem, os estudantes que o elaboraram eram chamados ao palco para falar sobre o filme e o processo. Eram unânimes em ressaltar as dificuldades em realizar a proposta, mas eram também muitos os relatos de aprendizagens, felicidade e satisfação com o resultado.

Esse é, como ressaltado, um projeto importante para a escola, relacionado à sua identidade perante a comunidade escolar, por diversos aspectos anteriormente citados de: relacionar conhecimento popular ao conhecimento científico; valorizar a cultura popular e periférica; proporcionar o desenvolvimento de habilidades que geralmente não são trabalhadas em sala de aula; por ser um momento de protagonismo, literalmente, dos estudantes. Cabe assim, considerar quais as possibilidades de reorganização no sentido de que seja valorizado em todo seu potencial formativo.

Todo o processo de construção do festival aparentou ser extremamente desgastante para estudantes, requerendo um trabalho árduo por parte da gestão e da supervisão, além da defesa desse modelo de avaliação. Frente a esse cenário, perguntamo-nos se seria possível repensar o planejamento e reorganização do festival a partir da participação dos estudantes. Os estudantes poderiam ser escutados na elaboração da própria proposta do festival? Eles poderiam pensar e deliberar, junto com os docentes, sobre os prazos, os pesos, a obrigatoriedade ou não? Entendemos que envolver a participação dos estudantes em um projeto tão importante da escola é uma possibilidade de fortalecê-lo. Outras possibilidades de participação do estudante no festival serão discutidas no próximo indicador, a partir da compreensão de que, como projeto com claro teor político, é necessário politizar também a participação dos estudantes em sua construção.

Frente ao exposto, sobre as possibilidades de participação dos estudantes na escola pesquisada, percebemos que há abertura à participação estudantil de diferentes formas, em distintos âmbitos da vida escolar. Mesmo não participando tão ativamente como representantes de turma ou gremistas, por exemplo, todos os estudantes desta unidade de ensino têm espaços constituídos em que se prevê sua participação.

Essa constatação é importante, pois, como viemos apontando ao longo desta tese, a participação estudantil encontra diferentes entraves nos cotidianos escolares. Especificamente na rede de ensino do DF, percebemos como algo ainda incipiente, o que se expressa, por exemplo, na falta de material específico sobre a temática da participação. Além disso, os conselhos de classe costumam ocorrer sem a presença dos alunos, ou quando há, se dá de forma bastante assimétrica, não se constituindo como realmente participativos. Ademais, a participação ativa no processo pedagógico em si, espaço-tempo e função da escola, tende a ser restrito, em que os alunos são colocados como receptores de conhecimento em uma lógica ainda bancária de ensino.

Assim, a experiência participativa promovida pela escola pesquisada merece reconhecimento. Entretanto, é importante salientar que, para a maioria dos estudantes da escola, a participação é pontual, em especial nos aspectos mais importantes do dia a dia escolar. Dessa forma, percebemos que há uma defesa da participação estudantil, principalmente por meio do discurso sobre protagonismo, mas que ainda é limitada a participação cotidiana dos estudantes. Estes são chamados a participar em menores graus, ou em decisões de menor importância.

Entendemos, por outro lado, que ampliar a participação dos estudantes em diferentes esferas da escola, implicaria em novas possibilidades de lidar com entraves percebidos no processo pedagógico e na organização escolar. Defendemos que problemas enfrentados pela

comunidade escolar poderiam ser solucionados de forma distinta a partir do envolvimento dos estudantes na análise e criação de soluções.

4.2) A importância da politização das reivindicações estudantis

Como ressaltado no tópico anterior, percebemos que a forma de organização da escola, que valoriza e tem espaços sistematizados de participação estudantil, permite que os alunos vocalizem suas reclamações e seus desejos. Essa participação, entretanto, muitas vezes, não vem acompanhada de encaminhamentos para mudanças na rotina escolar.

Essa situação foi visível em diversos momentos durante o semestre, como, por exemplo, quando houve reivindicação, por parte dos estudantes representantes de turma, para uma reunião com a gestão da escola em um sábado de formação para os representantes e vices-representantes de turma. Os estudantes estavam preocupados em relação ao festival de cinema e solicitaram uma reunião com a gestão para debater o assunto. Essa reunião, então, precedeu a programação do dia, mostrando como, quando há uma demanda organizada pelos estudantes, eles conseguem ser ouvidos.

Os estudantes, na reunião, falaram sobre a falta de tempo e de apoio da escola para a filmagem e edição do curta-metragem. Contaram que muitos estudantes trabalham e fazem estágio, e que a produção do filme, por ocorrer principalmente fora do horário escolar, sobrecarrega os estudantes. Falaram também sobre a dificuldade de trabalhos coletivos, como o do festival de cinema, que se torna especialmente desgastante, inclusive emocionalmente, para aqueles que realmente fazem o trabalho. Além disso, reclamaram que a pontuação é baixa, se comparada ao esforço necessário.

Entretanto, como em outras situações, a escuta rendeu em explicações por parte da gestão sobre o que foi demandado, sem haver, por outro lado, abertura para a construção de alternativas. No caso citado, o diretor falou sobre a história e importância do festival, que o trabalho em grupo é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, e que o encerramento

do festival de cinema, que se dá em uma sala importante de cinema no centro de Brasília, rompe um ciclo estrutural de exclusão do conhecimento periférico.

Cabe ressaltar que não há discordância frente aos argumentos expostos pela gestão escolar. O desenvolvimento dos estudantes não se dá de forma espontânea. É necessário que a escola oriente ativamente os estudantes, em especial se busca romper com a lógica conservadora e egoísta da escola tradicional (Pistrak, 1925/2018). Entretanto, entendemos que, tornar sociais os interesses dos adolescentes, requer o envolvimento deles na organização do que lhes compete.

Nesse sentido, seria possível valorar de forma mais significativa a participação dos estudantes no processo de construção do edital, do roteiro e do filme? Entendemos que a valorização do processo participativo, mais do que os produtos desse processo – como a pesquisa e o filme em si –, poderia trazer outras possibilidades de significação do festival de cinema para a comunidade escolar.

Não sendo possível, seria então viável uma maior pontuação nas notas bimestrais referentes aos trabalhos relacionados ao festival de cinema? Se é um projeto tão importante para a escola, que mobiliza intensamente a comunidade escolar e requer tanto de todos, porque não o valorar, com nota, de forma correspondente? Isso poderia diminuir, por exemplo, a necessidade de outros trabalhos nas diferentes disciplinas, tendo efeito na sobrecarga de estudantes e professores.

Obviamente que uma solução como essa não envolve apenas estudantes e gestão, mas todos os profissionais da escola, em especial os professores. Como já ressaltado, apesar de ser um valor importante para a escola, o fomento à arte e à cultura, em especial a periférica, não é necessariamente bem acolhida por todo o corpo docente. Porém, exatamente por colocar em choque visões distintas sobre que educação se quer na escola, é que a participação dos

estudantes nas várias etapas do festival de cinema, inclusive na construção de suas normas e do edital, seria tão importante. Seria uma das formas de explicitar o caráter político do projeto.

Esse então, poderia ser um momento rico de possibilidade de compreensão das diferentes visões sobre educação, cultura popular, conhecimento periférico, sobre currículo, organização pedagógica, entre outros aspectos que interferem em como o festival é conduzido. Poder compreender e lutar por maior pontuação, por exemplo, abriria também maiores possibilidades de envolvimento dos estudantes com esse projeto, uma vez que já há, por parte deles o reconhecimento dessa proposta, e da valorização da arte e cultura, como um todo, como algo que diferencia a escola, como explicitado nas falas de diferentes estudantes:

Eu acho que o [festival de cinema] precisa continuar. E ainda acho, eu ainda espero que vai ser um festival que vai ser muito grande, que vai ser uma coisa assim, que vai aceitar toda a comunidade. Se duvidar, vai ser uma coisa que as comunidades mesmas vai trazer. Tal pessoa fez um filme, ela mesma traz. . . . Tem uma escola que organiza um evento só para isso, sabe? Com premiações e tudo mais. Eu não acho que tem que parar, eu acho que ainda vai ser muito grande e foi igual eu falei, com organização ainda, vai ser muito maior ainda. . . . É, eu acho que, sei lá, daqui dois, três anos, que já vai tá bombando já, sem brincadeira. (Mel, em entrevista)

Eu entrei na escola em 2022 por opção, porque era para eu ter ido para [outra escola], só que aí eu decidi ir para [a escola pesquisada]. . . . Porque [a escola pesquisada] abre portas para pessoas que são da arte, tem muitas oportunidades, tem muitos momentos que envolvam arte, eu acho isso muito interessante. (Ariel, em entrevista)

[A produtora cultural], para mim, fora o que ela já é, que é uma empresa, um trabalho para ali criar os eventos, é algo que abriu portas para mim que eu não imaginava. Apresentar um [festival de cinema], não imaginava apresentar desfile de escola.

Então, acho que é isso, foi um abridor de portas, uma chave, um chaveiro completo.

(Gustavo, em entrevista)

Entretanto, o movimento da escola, como um todo, de não abrir as possibilidades de construção efetiva pelo coletivo estudantil, sobrecarrega a gestão e, inclusive, desmobiliza os estudantes no próprio processo de construção de outras reivindicações e novas reuniões. A inconstância, a irregularidade ou a falta de efetividade de espaços participativos são obstáculos à construção da participação (Nogueira, 2011). Ou seja, se os estudantes não percebem que são escutados, e que, a partir dessa escuta, algo é feito, não se sentem incentivados a continuar se expressando. Um extrato de uma conversa em um grupo de *Whatsapp* só de estudantes (dos representantes com o grêmio) exemplifica essa questão:

Estudante A: Os próprios representantes deveriam convocar uma reunião com a direção e fazer todas essas reclamações chegarem nos ouvidos deles, na minha opinião.

Estudante B: Não adianta. A gente já fez isso o ano inteiro.

Estudante C: Se duvidar [o diretor] nem vai, manda a [supervisora] no lugar dele. E o que acontece? Só justificativa para os problemas.

Outro momento em que percebemos uma organização dos estudantes para demandar alterações na escola foi em uma semana em que houve onda de calor. Apesar de algumas salas de aula possuírem ar-condicionado, a maioria delas contam apenas com ventiladores, sendo que nem todos funcionam perfeitamente. Assim, a onda de calor tornou extremamente difícil a permanência dos estudantes em sala durante os horários mais quentes. A movimentação dos estudantes se iniciou no grupo de *Whatsapp* de representantes e vice-representantes com o grêmio da escola.

Estudante D: Alguém sabe se haverá alguma alteração de horário ou até previsão de arrumarem os ventiladores das salas? Semana que vem, a previsão é de 36° pela tarde, e nós somos muito prejudicados com isso. Obrigada.

Ariel: Aconselho fazer uma demanda e solicitar a direção. Não temos muito o que fazer.

Estudante D: Ok, mas como que faz isso mesmo?

Ariel: Eu não sei muito bem, se você conversar com a supervisora ela deve te auxiliar a como fazer esse tipo de pedido.

Estudante D: Ok, vou perguntar pra ela.

Ariel: Mas como depende de verba não vai ser imediato, tem que pressionar.

Estudante D: Ok. Muito obrigada

Thalita: Galera. Já foi encaminhado para a direção uma reclamação sobre. . . . Já falamos sobre os ventiladores e até dos ar-condicionados que daqui um tempo chegarão em todas as salas. Amanhã vou aproveitar a oportunidade e falar de novo sobre.

Estudante E: Que bom, já que a questão de liberar mais cedo é bem complicada.

A solução encontrada pela escola foi a liberação dos estudantes em horários de maior calor, ou seja, no final do turno para aqueles estudantes que estudavam pela manhã e no início do turno para aqueles que estudavam de tarde. As aulas nesses dias eram reduzidas, de modo a que o cronograma das aulas fosse mantido até o horário da liberação. Essa solução se deu à revelia da Secretaria de Educação, que orientou medidas “menores”, como não realizar atividades físicas no horário de pico de calor, liberar com maior constância os estudantes para se hidratarem etc.

Entretanto, por ser uma prática não oficial, a informação sobre a redução ou não do horário se dava a cada dia, a depender do clima, o que gerou bastante insatisfação nos estudantes. Como muitos trabalham ou fazem cursos no turno contrário ao da escola, mudanças no horário das aulas afetam a logística de todo o dia. Novamente, a questão de como ocorria o repasse das informações tornou-se ponto de pauta nos grupos dos estudantes, sendo levantado nas fichas de pré-conselho e no próprio conselho de classe participativo.

Percebemos que, apesar de ser algo que mobilizou bastante os estudantes, pouco foi feito para além das reclamações (por parte dos estudantes) e das justificativas (por parte da gestão da escola). Tanto que, em outros dias que se seguiram em que as temperaturas chegaram ou superaram os 35°C, não foi possível a redução, gerando revolta dos estudantes. A fala de um deles é representativa do sentimento do grupo:

Estudante F: Eu falei que eles só terão consciência do calor que a gente passa quando a gente superlotar as salas de coordenação, direção que tem ar! Entrar todo mundo lá e ficar e eles irem pras salas que a gente tá tendo aula. Não aguentam 10 min.

Apesar de ser uma provocação interessante, podendo ser inclusive considerada uma estratégia de ação, nada se modificou e não houve outros encaminhamentos. O sentimento geral no grupo era de que nada poderia ser feito, além de reclamar. Entendemos, assim, que há possibilidade e necessidade de politização das demandas escolares, de modo a que seja possível uma organização para a ação frente às questões levantadas pelos estudantes. Não foi visto nenhum movimento no sentido de problematizar as ondas de calor, a crise climática ou o racismo ambiental, em que pessoas negras e periféricas sofrem mais com os extremos do clima. Além disso, não foi aventada a necessidade de provocar a Secretaria de Educação para a criação de protocolos para esses casos, por exemplo, o que é muito importante frente à situação vivida por eles e outras que ainda podem advir da crise climática.

Podemos dizer, portanto, que nesse caso houve escuta dos estudantes, novamente na posição de elencarem as reivindicações. Entretanto, os estudantes não participaram da construção das soluções e estas recaíram no imediatismo. Como aponta Bordenave (1994), há diferentes graus de controle sobre as decisões que determinado grupo pode exercer no tocante ao seu exercício participativo. O grau de participação é menor quando as pessoas se envolvem em determinada atividade controlada por outros. No caso da escola, geralmente os estudantes tomam parte sendo informados das decisões adotadas, ou consultados sobre determinada ação,

mas geralmente não influenciam diretamente na escolha de um plano de ação e na tomada de decisões.

Defendemos, por outro lado, que a participação dos adolescentes na escola não fique apenas em um nível mais baixo no tocante ao grau de controle sobre as decisões a serem tomadas. Pelo contrário, os estudantes devem atuar em todas as esferas escolares, de modo consultivo e deliberativo. Devem ser informados e devem buscar a compreensão das relações que determinam os fenômenos vivenciados na escola, em âmbitos internos, mas também extramuros. Somente assim se tornam conscientes das condições concretas que organizam o sistema escolar, podendo propor ações que visem a mudança dessa realidade no sentido que almejam.

Além disso, essa forma de participação permite que os estudantes compreendam que muito do que lhes aflige enquanto adolescentes da periferia, em sua maioria negros, tem íntima relação com a estrutura social como ela é hoje. Se lhes é negado o direito à educação de qualidade, e acesso pleno aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade; e se a cultura produzida pela periferia é vista como menor pela ideologia das classes dominantes é porque, enquanto filhos da classe trabalhadora, o que lhes é destinado é uma formação precária para composição da massa de trabalho barato. Se chegamos em um momento de crise climática; e se os eventos extremos como as ondas de calor se intensificam, isso se relaciona à forma predatória com que lidamos com a natureza, acentuada no capitalismo.

Entendemos, portanto, que a participação que deve ser incentivada é aquela que relacione a transformação da escola com a transformação da sociedade. Reforçamos o entendimento que a participação dos estudantes no ambiente escolar deve se dar de forma coletiva e intimamente ligada às necessidades materiais e simbólicas da classe à qual pertencem, isto é, à classe trabalhadora (Boutin, 2021). Ou seja, a participação dos estudantes na escola deve ser política.

Reconhecemos, porém, que enquanto disposição para interferir no rumo das coisas, a participação política pode ter diferentes horizontes, mais conservadores ou mais progressistas (Menegozzo, 2017; Nogueira, 2004). Dessa forma, explicitamos que a participação política a qual defendemos, é aquela que se relaciona à perspectiva democrática, em que há o compartilhamento do poder e que visa o bem comum. Na escola, essa forma de participação busca organizar a vida coletiva de modo justo, colocando a instituição de ensino a serviço da humanização de seus estudantes.

4.3) Representantes de turma e grêmio estudantil: possibilidades de participação política?

A partir do exposto no item anterior, podemos e devemos nos indagar se as principais formas de representação estudantil na escola, quais sejam, a representação de turma e o grêmio estudantil, são espaços de participação política. Isso pois como vimos explicitando, há diferentes espaços de participação dos estudantes na escola pesquisada. Entretanto, temos considerado que nem sempre essa participação se dá no âmbito da política. Assim, neste indicador, apresentaremos como se estruturam na escola a representação de turma e o grêmio estudantil, de modo a analisar como ocorre esse tipo de participação, e se há possibilidade de que esta seja política, na perspectiva democrática previamente apresentada.

Primeiramente, sobre a representação de turma, cabe considerar que eleger representante de turma é direito do estudante, inserido no Regimento das Escolas Públicas do DF em 2019 (GDF, 2019). Nesse documento, orientador das normas escolares na rede pública de ensino, a única outra menção à representação de turma se destina a falar sobre o direito de os representantes eleitos participarem dos conselhos de classe de suas respectivas turmas. Não há assim, outras normativas ou orientações que embasem a atuação dos representantes.

As representações e vice-representações de turma são geralmente eleitas no início do ano letivo, por votação direta em sala. Na escola pesquisada, havia um grupo de *Whatsapp* para a comunicação entre gestão, supervisão e coordenação da escola com as representações das 44

turmas. Fui inserida no grupo no início do segundo semestre, grupo esse bem ativo, em que havia, além de repasses de informações por parte dos profissionais da educação, uma troca intensa de informações entre estudantes, bem como um espaço em que eles colocavam suas demandas, como já apresentado anteriormente. Entretanto, devido à quantidade de mensagens, esse primeiro grupo foi fechado após a eleição do grêmio, tornando-se apenas um grupo de informes, em que apenas os profissionais poderiam mandar mensagens. Criou-se então um grupo entre representantes e grêmio, de modo a concentrar as demandas das representações de turma na agremiação estudantil.

Já o grêmio estudantil é entidade máxima de representação estudantil na escola, eleita após constituição de chapa e votação de todos os estudantes da instituição de ensino. Na escola pesquisada, a agremiação iniciou sua atuação no segundo semestre letivo, após eleição com chapa única, tendo a escola ficado três anos sem grêmio. As propostas apresentadas no processo eleitoral versavam principalmente sobre a realização de festividades ou atividades recreativas na escola, como realização de gincana, festas e passeios. Havia, entretanto, também outras propostas como: realização de palestras sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência; aulas extras e eventos de preparação para o PAS e o ENEM; realização de campanha de doação de agasalhos; entre outras. Das propostas, as que se efetivaram ao longo do semestre foram um passeio a um parque aquático e três festas, produzidas em conjunto com a produtora cultural da escola: a festa de Halloween, o baile de culminância do mês de Consciência Negra e uma festa de encerramento do ano letivo.

Há, como afirmado previamente, previsão legal que ampara a atuação do grêmio, mas não há, no âmbito da SEEDF, mais informações e orientações sobre as possibilidades de atuação. Houve, no ano de 2019, um movimento para construção de uma política de participação dos estudantes da rede pública do DF. Foi realizada formação de coordenadores intermediários de cada regional de ensino, que depois fizeram levantamentos junto aos

estudantes relacionados aos temas de participação. A proposta era que houvesse o lançamento de uma política pública ainda no ano de 2019 (Gasparini, 2019), entretanto, com a mudança de Secretário ocorrida na época, não foi dada continuidade à publicação.

Percebemos, nesse sentido, a necessidade de formação para os estudantes que se colocam em papéis de representação estudantil. O conhecimento desse fazer não é previamente conhecido por eles, e também não é previsto nas normativas da Secretaria de Educação. Há, em nosso ver, uma falha na orientação para essas formas de participação estudantil que podem, inclusive, advir da não valorização da opinião desse público nas escolas.

No âmbito da escola pesquisada houve, no início do segundo semestre, um dia de formação para os representantes de turma. Essa foi uma ação idealizada pela gestão e pela orientação educacional da escola, como escrito em diário de campo:

Uma orientadora explicou que chamaram dois palestrantes para fazer um momento formativo durante todo o dia. Pela manhã, o mesmo palestrante falará sobre inteligência emocional e depois sobre amizade. De tarde a temática é comunicação não violenta. Falou que, em parte, foi uma demanda do diretor esse processo de formação dos representantes, mas que elas já vinham buscando isso desde o início do ano. Falou também que a ideia é que os representantes se entendam não apenas como garotos de recado da direção. Fiquei pensando se, nesse formato de palestra (se realmente for isso), há um espaço fecundo para construção de participação dos estudantes. (Diário de campo)

No dia da formação, um sábado letivo, estive presente pela manhã. Pude acompanhar parte da palestra e a reunião dos representantes com a direção, demandada por eles, como já relatado anteriormente. Estavam presentes menos de um quarto dos representantes e vice-representantes de turma. A palestra foi ministrada por um professor, especialista em neurociências e comportamento, e versava sobre autoconhecimento e inteligência emocional.

Uma das estratégias utilizadas pelo palestrante como ferramenta de autoconhecimento foi um levantamento sobre afetos positivos e negativos. Em uma listagem de afetos com duas colunas (uma de afetos positivos outra de negativos) os alunos deveriam pontuar, de 0 a 10, se o “sentimento estava baixo ou alto” e depois fazer a soma, de modo a saber o predomínio de afetos positivos ou negativos naquele momento. Ao final, dois estudantes levantaram a mão e relataram terem mais afetos negativos que positivos. Diante disso, o palestrante disse que os estudantes deveriam realizar um planejamento de ações para mudar essa situação. Após essa fala, deu continuidade à palestra.

Posteriormente, outra escala foi utilizada, agora baseada em traços de personalidade (extroversão, abertura, conscienciosidade, amabilidade e neuroticismo). Essa escala é inspirada no modelo conhecido como *Big Five*, que, longe de ser consensual na literatura, é um instrumento que tem por entendimento que a personalidade é um constructo estável, podendo ser descrita através da combinação desses cinco grandes fatores (Smolka *et al.*, 2015; M. M. da Silva, 2022).

É importante ressaltar que a utilização dessa escala tem se dado não apenas nessa palestra, especificamente, mas como parte de programas de parceria entre secretarias de educação e institutos não governamentais para a mensuração de habilidades socioemocionais (Smolka *et al.*; M. M. da Silva, 2022). Ou seja, é uma ação compatível com a perspectiva da BNCC, base curricular para a reforma do ensino médio, que visa o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. A mensuração das habilidades emocionais seria o primeiro passo para posterior implementação de um programa de treinamento das mesmas habilidades (Smolka *et al.*, 2015).

Esse tipo de formação para os representantes de turma vai ao encontro da lógica de melhoramento de si, ou seja, uma formação em uma perspectiva individualista. Em momento algum da palestra observada houve menção a qualquer modo de formação organizativa ou

política necessária para aqueles que exercem algum tipo de representação na instituição escolar. Cabe ressaltar que essa foi a única formação para os representantes oferecida pela escola naquele ano. E também não houve formações específicas para o grêmio.

Sobre a formação para os representantes estudantis, vale destacar que não negamos a importância do autoconhecimento, tema da palestra. Entretanto, na perspectiva adotada nesta tese, compreendemos que o autoconhecimento só é verdadeiramente possível a partir do conhecimento da realidade em que nos constituímos. A autoconsciência, como discutida por Vigotski (1930/1996) e Leontiev (1974/2021), envolve conhecer suas próprias características, limites e possibilidades, mas também se compreender na relação com a sociedade e com a universalidade do gênero humano.

Focar na compreensão do sujeito descontextualizado apenas serve à lógica de responsabilização individual pelo fracasso ou sucesso, sofrimento e felicidade. Foi exatamente o que percebemos quando o palestrante orientou aos estudantes que relataram terem muitos afetos negativos a planejarem ações para mudar isso. Como se tudo que causasse ansiedade, angústia, desesperança etc., estivesse sob responsabilidade dos estudantes. No caso dos sujeitos da pesquisa, que são adolescentes periféricos, reproduzir essa lógica é ainda mais perverso, uma vez que eles têm, sistematicamente, seus direitos negados, seja no âmbito da educação, da saúde, do lazer ou do direito à cidade. Ou seja, frente a essa realidade, ter sentimentos negativos pode, até mesmo, ser sinônimo de saúde e de consciência política.

Ademais, pensar um dia de formação focado em autoconhecimento nessa lógica, ignora a responsabilidade da própria escola, e dos demais atores escolares, na construção coletiva das aprendizagens sobre representação e processos participativos no âmbito escolar. Se a proposta para a formação era que os estudantes entendessem que não são apenas “garotos de recado da direção”, ou seja, não são sujeitos passivos frente às demandas da gestão, pode-se questionar se a metodologia vai ao encontro do objetivo e se este foi realmente alcançado.

Além da formação para os representantes de turma, algo que devemos considerar sobre sua atuação é como esta se dava em especial a partir da participação em grupos virtuais no *Whatsapp*. Os representantes participavam de pelo menos três grupos virtuais: um grupo com a gestão, coordenadores e orientadoras educacionais, que servia para informes e recados dos profissionais da educação para os estudantes; um com o grêmio, em que havia espaço para tirar dúvidas, trocar experiências sobre a representação, e fazer encaminhamentos junto à agremiação; e um terceiro grupo, organizado por eles, com suas respectivas turmas. Assim, consideramos este como um espaço-tempo importante de participação dos estudantes representantes.

As tecnologias da informação e comunicação têm sido utilizadas politicamente pelos jovens (Gohn, 2018; Morais & Baqueiro, 2018; M. C. S. L. de Oliveira & Camilo, 2014). A facilidade de se colocar em contato com grandes grupos e a rapidez da informação são alguns dos elementos que marcam essa forma de organização para a participação. Os grupos de *Whatsapp* se mostraram, assim, como os canais pelos quais os representantes expunham primeiramente suas reclamações. Era a partir deles que as demandas eram conhecidas pela gestão, em um primeiro momento – antes de o grupo ser fechado –, e depois pelo grêmio. Era também por meio dos grupos de *Whatsapp* que se solicitavam as reuniões dos representantes com a gestão. Algo a salientar é que geralmente não havia organização da pauta, registro do que foi debatido ou dos encaminhamentos, o que tornava difícil acompanhar ou construir uma continuidade entre as reuniões.

Uma das possibilidades explicativas relaciona-se ao fato de que mobilizações via internet podem muitas vezes ter caráter conjuntural e episódico, não se prolongando no tempo (Morais & Baqueiro, 2018). Menegozzo (2017) explicita que, geralmente, para a concretização de participação política engajada com uma causa ou coletivo é necessário o estabelecimento de vínculos interpessoais fortes, o que não é o mais comum em contatos produzidos unicamente

por meios virtuais. Segundo o autor, a mediação tecnológica da sociabilidade tem relação com uma tendência de enfraquecimento do vínculo interpessoal, o que não implica em desconsiderá-la, mas compreender suas limitações para processos sociais e políticos. Nesse sentido, entendemos que os representantes se mobilizavam nos grupos entorno da reclamação, mas com pouca orientação para ação. Ou seja, havia movimentos espontâneos, mas não organizativos e prolongados das reivindicações estudantis.

A participação por meio da representação de turma pode ser considerada como um dos primeiros contatos com o exercício democrático dentro da escola. Os representantes atuaram na escuta das demandas dos demais estudantes de suas turmas, vocalizando-as para outras instâncias, em especial a gestão. Dessa forma, fizeram parte de momentos coletivos em que foram levantados problemas enfrentados pelos estudantes no cotidiano escolar. Entretanto, esses momentos raramente alcançavam aspectos estruturais da organização da educação, e se davam sempre em níveis não deliberativos.

Compreendemos que há, assim, uma retroalimentação entre os espaços criados para os representantes de turma e suas formas de atuação. Ao não serem convidados a atuarem na deliberação e construção de encaminhamentos aos problemas vivenciados, buscavam rotineiramente na direção a solução de suas questões. Essa situação também foi percebida em outras pesquisas (Castro & Nascimento, 2013; Meireles & Guzzo, 2021), que apontaram que, em situações de injustiça no cotidiano escolar, a atuação direta dos estudantes ou o recurso ao grêmio é pouco lembrado. Algo que vai ao encontro desse entendimento é a consternação sentida pelos representantes quando o grupo de *Whatsapp* junto com os profissionais da educação foi fechado para a troca de mensagens, sendo criado um grupo aberto com o grêmio.

No tocante ao grêmio, a escola pesquisada estava sem esta instância estudantil desde 2019 e tinha como objetivo, colocado em seu PPP, a reativação da agremiação. Foi, porém, em

uma aula de itinerário formativo, que os estudantes tiveram contato com informações sobre essa forma de representação estudantil.

Foi no começo do ano, né? Aí, a gente tava na trilha da Aminia. Aí, a trilha dela era sobre como se tornar presidente. Aí, ela tava falando, né, negócio de grêmio, que era bom fazer um grêmio. Aí, a gente olhou um pra cara do outro e falou “vamos fazer um grêmio”! A gente tava brincando. Aí, tipo, passou cinco minutos e a gente falou “bora fazer”. A gente fez o grupo, aí, a gente chamou uns amigos nossos que estudam a tarde, né? Aí, eles quiseram. Aí, na outra semana, a gente veio aqui à tarde pra chamar mais pessoas da tarde, porque tinha muita gente da manhã. Aí, depois teve a reunião de quem queria participar da eleição. Aí, a gente foi correndo atrás. A gente ganhou e, desde então, a gente não tem paz. Verdade. A gente trabalha que nem... não sei nem descrever. Trabalhamos muito. E é isso, mas foi legal! (Violeta, em entrevista)

O grêmio começou como uma brincadeira, a gente estava zutando em questão a isso e tal, falando que a gente queria fazer alguma coisa na escola para empenhar mais e tal. E a gente levou para a aula da professora Aminia, e ela gostou da ideia, aí ela começou a conversar com a gente sobre o assunto e tal, e a gente viu que poderia ser uma boa, já que na escola não tinha. Aí a gente foi na coordenação, falamos com [uma das coordenadoras], ela pesquisou lá no Google o que a gente precisava fazer, que a gente tinha que programar as propostas e tudo mais. Aí ela mostrou lá as regras, a quantidade de pessoas mais ou menos que deveria ter e tal, e a gente começou a investir as ideias nisso. (Emma, em entrevista nas redes sociais da escola)

Depreende-se que, apesar de ser um objetivo colocado no Projeto Político Pedagógico da escola, não havia, de maneira geral, informação suficiente disponível aos estudantes que incentivasse a reativação do grêmio escolar. Os estudantes pouco conheciam sua função, como se organizava um grêmio, quais seus direitos e deveres. Essa realidade não é exclusiva dessa

escola (Barbeiro *et al.*, 2019; Meireles & Guzzo, 2021) e denota como apesar de ser previsto em lei, o incentivo à representação estudantil encontra entraves – um deles a falta de informação – para sua efetivação no cotidiano escolar.

Após a movimentação inicial dos estudantes que depois foram eleitos gremistas, houve momentos proporcionados pela escola para informar sobre o que é o grêmio. Eles ocorreram por meio de entrevistas com estudantes da comissão eleitoral e da chapa que posteriormente foi eleita, e que foram divulgadas pelas redes sociais da escola. A fala de Isabel, estudante que compunha a comissão eleitoral, demonstra que alguns alunos têm consciência sobre a importância da agremiação e sua atuação política:

Ter um grêmio dentro da escola é importante. E os professores falarem sobre isso, a direção falar sobre isso, a coordenação falar sobre isso e falar assim “olha só, tem isso aqui para você ter controle da escola de uma certa forma, poder ter voz dentro desse meio”. E a gente sabe, a gente entende, mas a gente perde a força, na maioria das vezes, porque não é uma coisa que é incentivada muito. Então teve a greve do ensino médio, no dia de aula, 9 horas da manhã, na frente do congresso, ninguém foi. E eu acredito que ninguém [da escola] tenha ido, mesmo a maioria das pessoas sendo contra o Novo Ensino Médio, porque a gente não tem um apoio necessário. E eu não falo só da coordenação, da direção, porque é uma coisa que tem a ver com os estudantes, não tem muito a ver com o professor e tudo mais, que a gente deve ter esse apoio também, mas tem muito a ver com o estudante, e a gente precisa dessa força. Eu acredito que o grêmio estudantil existe para poder dar esse direcionamento para a gente. “Então olha só, tal dia vai ter uma manifestação sobre tal coisa que a escola é contra, ou a escola é a favor, vamos organizar para todo mundo ir representar [a escola] lá”. (Isabel, em entrevista nas redes sociais da escola)

Apesar desses momentos, entendemos que a informação sobre o grêmio e suas funções não alcançou a todos da escola, uma vez que se deu em um espaço e um formato que nem todos os estudantes acompanhavam. Isabel reforça essa ideia ao falar que todos os profissionais da escola deveriam falar sobre o grêmio, de modo a que a informação chegasse aos alunos. Gustavo, um aluno gremista, apontou a importância de a escola atuar para fazer o grêmio ser conhecido por todos os estudantes:

É interessante falar sobre a importância do grêmio, né, pra uma escola. Acho que os alunos deveriam ter assim uma... quando chega no ensino médio, até antes, deveriam ter pelo menos um folheto para apresentar o que é um grêmio estudantil, para você entender, para você ver, se criar interesse em você, você poder correr atrás disso. Porque é algo para os alunos, é algo importante e que muda a vida de muita gente. Então, acho que isso seria muito importante. (Gustavo, em entrevista)

O desconhecimento sobre a função do grêmio foi também percebido no processo do conselho de classe participativo. Na ficha de pré-conselho havia uma questão sobre o grêmio, se a turma conhecia as funções de um grêmio estudantil e como o grêmio poderia ser a voz dos estudantes. Das 38 turmas que preencheram a ficha de pré-conselho, apenas oito responderam conhecer sobre a função do grêmio. Três turmas não responderam a essa pergunta no formulário. Quatro turmas tiveram respostas de que conhecem em parte, ou apenas alguns estudantes da turma sabem da função do grêmio. 23 turmas disseram não conhecer a função do grêmio estudantil. Não houve diferença significativa no resultado de acordo com o turno (considerando que a maioria dos integrantes do grêmio estudam pela manhã). O que se apreende é que a maioria dos estudantes da escola não sabia o que faz o grêmio estudantil.

Sobre o segundo aspecto perguntado, de como o grêmio poderia ser a voz dos estudantes, onze turmas não responderam. Dessas onze, dez tinham respondido que não sabiam a função do grêmio na questão anterior, sendo, portanto, coerente não saber como o grêmio

pode atuar na representação dos estudantes. Além de não responder, outras turmas pontuaram ser difícil fazê-lo considerando o desconhecimento sobre a função do grêmio. Apareceram, entretanto, respostas que falam sobre a atuação do grêmio como representante dos estudantes tais como: “Escutar as reivindicações dos estudantes e levá-las até à direção” (FPC20); “Levando nossas opiniões, sugestões e reclamações à escola” (FPC28); “Procurar interagir com os estudantes para tomar conhecimento das demandas deles” (FPC34).

Interessante destacar que mesmo em algumas turmas que responderam não saber sobre a função do grêmio estudantil, houve avaliação da atuação e dos integrantes do grêmio. “A turma relatou que não se sente representada pelo grêmio e que não existe interação entre os integrantes do grêmio com a turma. Citaram que as pessoas do grêmio são hostis com a turma” (FPC16); “Os integrantes do grêmio não têm representatividade junto aos estudantes deveriam escutar mais os estudantes” (FPC12); “Os integrantes do grêmio não aceitam críticas construtivas” (FPC15).

Entre as turmas que sabiam a função do grêmio estudantil também apareceram críticas à atuação do grêmio da escola. “O grêmio não está preparado e nem capacitado para exercer a função que cabe a eles” (FPC36). “Acham que o grêmio precisa ser mais atuante” (FPC17).

Do pré-conselho que acompanhei, foi perceptível que muitos estudantes não sabiam qual era a função do grêmio:

O professor perguntou sobre a atuação do grêmio e muitos alunos não souberam responder. Alguns falaram que o grêmio tinha que fazer mais coisas que importam, como, por exemplo, levantar junto aos estudantes o que precisa melhorar na escola. Pontuaram que o que o grêmio fez até agora foi visando arrecadar dinheiro, como a confecção dos copos e o passeio ao parque aquático. (Diário de Campo)

O mesmo desconhecimento pode ser exemplificado pela fala de uma das representantes de turma entrevistadas:

Mulher, eu nem sabia o que diacho era grêmio. Aí, quando eu vi, caramba, estudantes que resolvem. Para mim, isso era coisa de escola de filme, sabe? Tipo *High School Musical*, que tem um grupinho popular lá e que vai lá e oferece, sei lá, lanche de graça. Isso, para mim, ficava nos filmes, não existia na vida real. Mas aí eu descobri que, caramba, tem estudantes que realmente se voluntariam para resolver os problemas, sabe? (Mel, em entrevista)

Algumas considerações se fazem necessárias. O grêmio começou a atuar apenas no segundo semestre letivo daquele ano. Apesar de a construção da chapa ter sido em meados do primeiro semestre, a eleição propriamente dita foi adiada devido a uma greve de professores no Distrito Federal. A cerimônia para apresentação do grêmio eleito aos demais estudantes ocorreu apenas no dia do estudante, 11 de agosto. Assim, quando ocorreu o conselho participativo, no 3º bimestre, o grêmio estava atuando há menos de três meses.

Na cerimônia de apresentação, segundo os gremistas, muitos estudantes não estavam atentos ao que se falava e o som não era da melhor qualidade. Tais aspectos influenciaram na compreensão dos demais estudantes sobre aquele momento e sobre o grêmio em si. Além disso, o grêmio tinha uma página em uma rede social, em que divulgava seus integrantes, suas ações, bem como outras informações e eventos da escola. Entretanto, essa página tinha em torno de 200 seguidores, o que é uma quantidade pequena se comparada ao quantitativo de estudantes matriculados na instituição de ensino.

O desconhecimento sobre a função do grêmio traz implicações para as relações entre os gremistas e os demais estudantes. Foram frequentes as falas dos adolescentes do grêmio sobre a incompreensão por parte dos colegas.

Todo mundo fala que não conhece o grêmio. Na primeira oportunidade de tá falando mal do grêmio, está falando. Como é que não conhece? “Ah, o pessoal do grêmio é todo mal-educado”. Como é que não conhece? Não bate, entendeu? Não bate. Mas é culpa

do [diretor] também. Que tem coisa que não é para a gente resolver, é para ele resolver. As pessoas chegam lá querendo que ele resolva, ele joga para a gente. Como tem coisa que não é do nosso nível ainda, a gente fala "não, é com o [diretor]". Eles falam que um fica jogando para o outro, mas não é, cara. Querendo ou não, a gente é aluno como qualquer outro aqui dentro. As pessoas acham que a gente é assim com o [diretor], que somos *best friends*. Mas não, né? (Violeta, em entrevista)

A gente sentiu essa cobrança. A gente sentiu que a gente foi muito xingada pela escola toda. Porque não é por conta nossa que, tipo, a falta de comunicação, é a direção. A gente tá no mesmo estágio que os estudantes também estão, a gente está ali se lascando. A gente se vira nos 30 pra conseguir as coisas. . . . Aí a pessoa fala assim, "mas a gente nem sabe quem são os participantes do grêmio". A gente foi, fez um evento todo ali, e se apresentamos lá no meio pra todo mundo e não tinha quase ninguém olhando isso. E o povo tem a cara de pau de falar isso. Dá uma raiva. De tarde, a gente passou de sala em sala se apresentando. (Cléo, em entrevista)

A maioria das críticas são de outros alunos da própria escola. . . . Talvez possa ser inveja e começaram a criticar tudo o que nós faz. Falando que nós é mal informado, que não sei o quê, que nós não recebemos críticas construtivas e etc. E querendo ou não, cai tudo para cima das nossas costas, né? Caso nós não faz um evento bom, nós não tivermos vários recursos, tudo é culpa do grêmio. Então, várias críticas, muitas críticas mesmo. (Jones, em entrevista)

Frente a esses relatos, podemos destacar alguns pontos. Como colocado, a incompreensão por parte dos colegas pode advir de diferentes fatores: da falta de informação por parte da escola do que é um grêmio; da falta de interesse dos demais estudantes em ouvir quando o grêmio lhes foi apresentado; e do pouco tempo de atuação do grêmio. Os estudantes gremistas, entretanto, apontam que as críticas provêm da falta de condições, oferecidas pela

gestão, para atuação do grêmio, com destaque para as falhas na comunicação entre eles. Essas falhas de comunicação passariam a ideia de que o grêmio não tem a competência para atuar, para dar respostas frente às questões dos estudantes, ao mesmo tempo em que, ao não responderem ao que é perguntado, passariam a impressão de mal-educados.

O que poderia se interpretar, a partir das três falas, é que a responsabilidade pelas falhas tende a ser apontada no outro. Porém, longe de uma desresponsabilização por parte dos estudantes do grêmio, o que percebemos é que os jovens se esforçavam para fazer as coisas acontecerem no âmbito escolar. Porém, como evidenciado por F. A. S. Martins e Dayrell (2013), há uma distância considerável entre o esforço do grêmio e as coisas acontecerem de acordo com as expectativas dos demais estudantes. Há distância também, entre fazer e ser reconhecido pelo que se faz.

Além disso, a atuação do grêmio envolve o exercício do poder, e com isso, advém responsabilidades, necessidade de prestar contas de suas ações. Os gremistas, ao iniciarem sua atuação, tiveram contato com essas responsabilidades da representação, aparentemente desconhecidas para eles. Assim, esse é um aprendizado que precisa de direcionamento e tempo para ocorrer, ficando nítida mais uma necessidade formativa para o exercício da representação estudantil.

A relação estabelecida entre gremistas e demais estudantes é perpassada por aspectos particulares referentes à atuação do grêmio e o reconhecimento dessa atuação, relacionando-se também aos acontecimentos e experiências vividas no cotidiano escolar (F. A. S. Martins & Dayrell, 2013). Considerando o apresentado sobre a realidade de (des)organização dos espaços-tempos e dos fluxos escolares com a implementação do NEM, é compreensível que houvesse também falhas de comunicação entre grêmio e estudantes.

Outra situação envolvendo o grêmio, e que traz elementos importantes para a compreensão de sua atuação, diz respeito a uma reunião marcada com os gremistas, após os

conselhos de classes participativos, para debater os temas relacionados a eles levantados pelos estudantes e professores. Nenhum representante da direção pôde ir, mas enviaram, pela coordenadora, uma lista de afazeres para o grêmio. Eles deveriam se reapresentar para a escola, já que muitos estudantes não sabiam o que era o grêmio e quais seus integrantes; deveriam organizar um futebol de mesa como atividade recreativa para os estudantes durante os intervalos; deveriam se reunir no contraturno escolar, para não sair de sala durante as aulas; deveriam realizar uma avaliação do passeio promovido pelo grêmio.

Foi colocado à coordenadora que seria inviável que a reunião se desse no contraturno. A maioria dos gremistas estudavam pela manhã, e quase todos desse grupo, trabalhavam à tarde. Essa realidade era conhecida pela maioria dos professores e gestão da escola. Ao nosso ver, isso evidencia que a noção de tempo da instituição escolar destoa do tempo da participação dos jovens, como colocado por F. A. S. Martins e Dayrell (2013). A participação tende a não ser reconhecida pela escola enquanto parte do processo formativo dos estudantes. Nesse sentido, o tempo despendido com o grêmio não se apresenta como um tempo educativo válido, pois diverge da lógica que estrutura os tempos escolares. A fala de Gustavo, representa um pouco sobre como isso é sentido por ele:

As principais dificuldades? Você querer se adequar sempre para dar o seu melhor, né, só que as pessoas não veem isso. Essa é a parte mais difícil. É você se entregar, você focar nisso, e ninguém conseguir ver. Ninguém dá bola, entendeu? Ninguém dá importância. . . . Alunos, professores, até mesmo coordenadores, de alguma forma. Em alguns casos, você dava o máximo, você se dedicava, só que as pessoas não viam isso... como nada mesmo, como só está lá para matar a aula, tá ali para matar aula, tá ali para fazer nada. (Gustavo, em entrevista)

Além disso, chama a atenção que, apesar de debaterem sobre a inviabilidade de reunião no vespertino, os estudantes acataram as demandas trazidas pela gestão sem maiores

questionamentos. Em um momento, cheguei a pontuar que eles não precisavam aceitar tudo, mas essa sugestão não foi considerada.

Podemos nos questionar se esse não é mais um exemplo de participação concedida, conforme descrito por Bordenave (1994), em que os estudantes adolescentes são chamados a fazer parte, mas, de certa forma, continuam em uma forma passiva de participação. O grêmio pode se tornar, assim, um “cumpridor de tarefas” se não for chamado a participar de forma deliberativa, o que implica em pouca ou nenhuma consciência sobre sua representatividade política (R. G. de Oliveira *et al.*, 2022).

Entretanto, houve algumas situações em que o grêmio tomou a frente na elaboração e organização da reivindicação estudantil, participando ativamente da discussão sobre o problema, levantamento de soluções e nos encaminhamentos. Perto da Região Administrativa em que a escola fica localizada, havia uma grande obra de infraestrutura e construção de viadutos para melhora do tráfego na região. Entretanto, enquanto duravam as obras, o trânsito se acentuou, tendo reflexo nos horários de todos os ônibus de linha. Os estudantes que faziam uso desses ônibus passaram a chegar atrasados, e, pela política da escola, não podiam entrar até o terceiro horário, quando havia troca de professores.

Cientes dessa realidade os membros do grêmio demandaram alguma ação da gestão de modo a não prejudicar tantos os estudantes que moravam mais longe da escola e precisavam pegar ônibus. A solução encontrada, entre gestão e grêmio, foi a construção de uma listagem com o nome desses estudantes, que seria feita pelo grêmio e entregue à gestão. A listagem ficaria na portaria e, aqueles com seu nome nela poderiam entrar no 2º horário, ou seja, na metade da primeira aula.

Buscando sintetizar, entendemos que a atuação do grêmio não se limitou a eventos recreativos, apesar de ser essa uma de suas facetas mais visíveis pelos demais estudantes da escola. Houve uma procura em atuar intervindo em problemáticas do cotidiano escolar: seja na

organização da fila do lanche, seja sensibilizando a gestão diante dos atrasos dos ônibus que os estudantes usavam, seja na busca por ofertar momentos de lazer, escassos para a comunidade pesquisada.

Podemos compreender, assim, a atuação do grêmio enquanto um movimento participativo importante no interior da escola, que pode mobilizar democraticamente toda comunidade escolar. Os demais estudantes precisam votar em uma chapa para o grêmio, e passam a ter mais uma instância representativa com quem dialogar, a quem recorrer e cobrar responsabilidades. A gestão, coordenadores e professores também passam a ser interpelados de formas novas, precisando se reorganizar para construir possibilidades de desenvolvimento das ações do grêmio.

Percebemos que a atuação gremista é de participação ativa em diferentes momentos, mas cujo teor político explícito ainda está em construção. Apesar de inicialmente preverem ações de solidariedade, como a campanha do agasalho, a atuação do grêmio não recaiu em voluntariado, em uma perspectiva de protagonismo juvenil ou participação assistencialista, como debatido por Nogueira (2011). O foco foi principalmente no aspecto recreativo. Se por um lado essa poderia ser uma atuação política, pelo seu contexto de ocorrência (Almeida, 2013), não foi uma ação politizada do grêmio. Não houve elementos que indicassem que os estudantes, de modo geral, relacionassem suas demandas de lazer com o processo de marginalização de acesso à cultura e lazer por parte da população periférica.

Defendemos, assim, que há necessidade de politização do grêmio, para que suas ações não permaneçam em um viés imediatista. Compreendemos que as questões vivenciadas pelos estudantes pesquisados se relacionam a um contexto social mais amplo, e, sem esse entendimento, as ações participativas na escola podem atuar no sentido de adaptação a uma sociedade desigual, ao invés de sua superação.

Um dos aspectos que precisam ser trabalhados para que se politize o grêmio é justamente uma formação que instrumentalize conceitualmente os estudantes para o exercício democrático (Lucon & Oliveira, 2022). Compreender efetivamente o que é democracia, participação e grêmio, para além de sua função percebida no cotidiano, poderia alavancar a atuação deles, de modo que conseguissem estabelecer relações mais explícitas entre a participação na escola e fora dela.

A instrumentalização conceitual seria importante, inclusive, para que os estudantes tivessem mais consciência sobre sua própria representação política. Nas entrevistas com os estudantes representantes e gremistas, foram questionados se entendiam suas formas de atuação enquanto políticas. Todos foram unânimes em dizer que sim. Entretanto, quando solicitados a explicar o porquê desse entendimento, suas respostas foram em alguns momentos confusas ou evasivas. As falas de Gustavo e Violeta, alunos gremistas, exemplificariam essa questão:

Vamos ver um ponto. Na época, agora, nessas eleições pra direção, as pessoas queriam saber muito a nossa opinião sobre o que a gente queria pra escola. E acabou que o diretor falou isso muito com a gente. Foi que em algumas coisas a gente saiu prejudicado por não ter dado opinião e nem ter escolhido um lado certo ou errado. . . . Então acho que, claro, isso é certeza, o grêmio é uma instituição política dentro do colégio sim. (Gustavo, em entrevista)

Acredito eu, deixa eu ver, por ser a única pessoa preta do grêmio. Muitas pessoas olharam e falaram, "também posso fazer parte de alguma coisa". (Violeta, em entrevista)

Gustavo ressalta o aspecto político da atuação do grêmio a partir de como foram buscados enquanto fonte de orientação, como modelo para a escolha dos estudantes, na situação concreta do processo eleitoral para a direção da escola. Muitos estudantes estavam insatisfeitos com a gestão, em especial no papel do diretor, o que foi explicitado nos grupos de *Whatsapp*

só de alunos, e nas reuniões do grêmio, em que não estavam presentes outros adultos. O grêmio foi solicitado a se posicionar, mas tanto não o fez, como também não atuou no sentido de incentivar o exercício do voto pelos demais estudantes, e informar quais as consequências de referendarem ou não a chapa única candidata à gestão da escola.

Violeta também exemplificou o teor político do grêmio a partir da ideia de representatividade. Uma vez que ela, adolescente negra retinta estava assumindo uma posição destacada na escola, compreendia que isso incentivava outros colegas pretos. Sabemos que a representatividade, por si só, não resolve os problemas do racismo institucional, mas é importante politicamente ao sinalizar para o reconhecimento e inclusão de pessoas pretas no poder. Além disso, pode ter impactos, como colocado pela própria estudante, na autopercepção de outras pessoas negras sobre suas capacidades e possibilidades.

Outras falas evidenciaram a noção de política a partir do exercício concentrado de poder, por meio da representação. Ou seja, os estudantes não agiriam diretamente na defesa de seus interesses, mas isso se daria por meio de representantes de turma e, em um nível mais amplo, pelo grêmio estudantil. As falas da gremista Thalita e da representante de turma Mel vão nesse sentido:

Ah, eu não sei dizer o sentido. Mas acho que... na parte de que a gente estava ali representando, que a gente fazia de tudo pra dar certo. (Thalita, em entrevista)

No sentido de que estou sendo uma representante de uma esfera menor, menor entre aspas, que é a escola. Mas é entender que existem representantes, por exemplo, de cargos maiores, passando de deputados e passando de prefeitos, e aí a gente passa para, enfim, a gente passa para presidente, a gente passa para vários cargos que representam alguma coisa, sabe? (Mel, em entrevista)

A representação é uma forma de exercício de poder, e, portanto, exercício político institucionalizado (Nogueira, 2011). Reconhecer sua importância é fundamental, inclusive,

para a defesa da participação direta. A representação é uma forma privilegiada de negociação política e deve ser pressionada para que se abra cada vez mais à diversidade daqueles que representa e à própria democracia. Ela exprime a ideia de que o poder pode ser controlado “a partir de baixo”, isto é, pelas pessoas que a aceitam e legitimam. Nesse sentido, torna-se fundamental que os representantes de turma e os gremistas compreendam seu papel, mas também os demais estudantes, de modo a fortalecer a vivência democrática nas escolas.

Apenas uma das respostas explicitou o exercício político estudantil como algo para modificar a escola na busca do bem coletivo:

É porque é uma forma também de se empoderar do espaço, né, de dar basta a certas coisas e também dar sugestões a coisas que podem ser positivas para todas as pessoas que vão frequentar a escola. (Ariel, em entrevista)

Compreendemos, como afirmado anteriormente, que a participação política implica na disposição dos sujeitos em organizar a vida da coletividade a partir do bem comum. Nesse sentido, como afirma Nogueira (2004, 2011), ela exige dos sujeitos que estes passem da defesa dos interesses particulares para a construção e defesa do interesse geral. Ter consciência e explicitar a relação entre a representação estudantil e a defesa do interesse coletivo, é, ao nosso ver, essencial na construção de uma participação política coerente.

Assim, compreendemos os estudantes entrevistados atuam politicamente, entretanto isso não se dá de forma plenamente consciente. Defendemos que a participação estudantil se dê a partir da compreensão crítica da realidade, e que busque, no campo da política, isto é, do diálogo, da negociação e da argumentação, a solução para os problemas enfrentados dentro e fora da escola. Entendemos que a politização é um processo, e como coloca Menegozzo (2017), se inicia necessariamente em bases e linguagens despolitizadas. É por meio da participação em diferentes espaços escolares, coadunados com uma formação que busque ampliar a visão de

mundo e as possibilidades de ação dos sujeitos, que os estudantes adolescentes começarão a dominar conhecimentos e habilidades para atuar politicamente.

A construção de uma educação crítica e participativa é fundamental, entre outros aspectos, por considerarmos que participar politicamente desde a escola tem relação com um maior engajamento cívico na vida adulta (Alencar & Paraíso, 2018). Se buscamos a construção de cidadãos conscientes, responsáveis e engajados na construção de poder popular, devemos incentivar a participação política desde cedo.

Além disso, compreendemos que a participação política estudantil implica no desenvolvimento de diferentes recursos de personalidade, como o senso crítico, a capacidade de entender diferentes pontos de vista, de negociar, de manejar conflitos, de tolerar divergências e respeitar opiniões. Nesse sentido, tem sua importância vinculada também ao pleno desenvolvimento dos estudantes de ensino médio.

A relação entre participação estudantil e o desenvolvimento da personalidade dos adolescentes é o tema do próximo indicador.

4.4) Representação estudantil como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento da personalidade

Um dos objetivos desta tese é identificar possíveis implicações da participação política estudantil no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes que participaram da pesquisa. Para abarcar a relação entre participação e desenvolvimento da personalidade, partimos da análise das falas dos estudantes entrevistados, privilegiando suas compreensões sobre as modificações percebidas em si mesmos no processo de participação estudantil. Essa escolha se pauta na perspectiva de Vigotski (1931/1995) sobre as formas culturais de conduta e sua relação com a personalidade. Para o autor, os comportamentos desenvolvidos a partir da ação do sujeito no mundo, são reações da personalidade. As funções psicológicas superiores

representam a forma ativa de manifestação da personalidade, isto é, aquelas reações em que a personalidade participa consciente e intensamente.

De modo complementar, articulamos as falas dos estudantes a observações feitas em campo, de maneira a evidenciar tais mudanças em suas diferentes formas de agir. Buscamos, assim, ir ao encontro do que fala Leontiev (1974/2021) sobre o caminho para o estudo da personalidade. De acordo com o autor, devemos investigar as transformações do sujeito criadas pelo “automovimento” de sua atividade no sistema de relações sociais.

Desse modo, como ponto de partida, apresentamos os motivos, elencados pelos gremistas e representantes de turma, que os levaram a ocuparem esses espaços de representação. Toda atividade é motivada, sendo o sujeito consciente dela ou não (Leontiev, 1974/2021). No caso dos estudantes entrevistados, os motivos que levaram à representação estudantil foram os mais diversos. Jones se referiu à ideia de ter uma experiência nova no grêmio; Thalita falou sobre como precisava se engajar em algo para ajudá-la na superação de um luto na família; para Mel foi o fato de ser escolhida pela turma para ser representante e sentir que confiavam nela; Ariel disse ter gostado das experiências anteriores como representante e gostar de estar “à frente”.

Muitos dos motivos elencados são inicialmente alheios à função da representação estudantil, entretanto, percebemos que as próprias ações enquanto representantes passaram a mobilizá-los para estarem no grêmio, na produtora cultural ou na representação de turma, em especial pelos momentos divididos com os amigos. Um exemplo é a fala de Violeta, quando perguntada sobre os pontos positivos de se estar no grêmio:

Quando a gente está fazendo algum evento, a gente está lá, conversando na sala, a gente fala da vida alheia. Boas risadas. Inclusive, sábado, quando a gente fez o evento aqui, depois que acabou tudo, a gente ficou na sala dos professores, depois a gente foi comer pizza. Foi muito legal! (Violeta, em entrevista)

A fala de Cléo vai na mesma direção:

No final a gente sobra para limpar, sempre sobra bagunça para gente limpar? Sobra. Mas esse momento é o momento que a gente mais se diverte. A gente coloca música, a gente brinca. (Cléo, em entrevista)

Assim, mesmo que todos os entrevistados tivessem relatado aspectos negativos e desafios enfrentados enquanto representantes estudantis, como visto no indicador anterior, a valorização dos aspectos positivos se sobressai. Nesse sentido, especialmente entre os gremistas, essa valorização é citada diversas vezes. Além disso, como apontam F. A. S. Martins e Dayrell (2013), o grêmio se mostra como um espaço privilegiado para a ampliação das relações pessoais e para o companheirismo.

Depois que eu entrei pro grêmio, eu conheci pessoas que eu não conhecia e que hoje são tudo pra mim, que eu sei que se eu precisar, aquela pessoa vai estar ali e se aquela pessoa precisar, eu vou estar sempre ali pra ajudar também. (Thalita, em entrevista)

As relações entre adolescentes é algo fundamental a ser considerado enquanto mobilizador das ações estudantis. A transição da infância para a adolescência é marcada, entre outras coisas, por uma intensificação das relações entre coetâneos, que ganha novo significado nas vidas das e dos adolescentes e tem papel importante no desenvolvimento de formas de se relacionar, além do processo de autoconsciência e de formação da personalidade. A opinião que o adolescente possui sobre si tem relação com a opinião social da coletividade escolar (Anjos & Duarte, 2016), sendo assim, de extrema importância os momentos coletivos de interação.

A atuação em coletivos de adolescentes, como é o caso do grêmio, se mostrou assim, especialmente significativa na autopercepção dos estudantes. Quando solicitados a avaliar sua participação no grêmio, as respostas sempre foram positivas, como apontam as falas de Gustavo, Violeta e Thalita:

A minha participação, não diria que foi a melhor, mas acredito, pelo que todos falam, que eu fui muito importante. . . . Então, eu acredito que na área que eu precisei atuar eu acho que eu me saí bem. Não fui ótimo, ninguém é perfeito, mas eu me saí bem. Eu superei as minhas próprias expectativas. (Gustavo, em entrevista)

Eu fiz um trabalho bem legal. Porque tudo que estava ao meu alcance, eu fiz. Tudo com educação, claro. Tudo que o pessoal chegava em mim e, isso e isso, eu ia tentar resolver. (Violeta, em entrevista)

Olha, eu sou bem ativa, eu gosto de estar sempre ali, como você acabou de falar, eu gosto de estar sempre ali respondendo e conversando. "Ai eu tenho dúvida nisso", eu gosto de estar sempre sanando a dúvida das pessoas. E eu de 10, eu também dou 9 de 10. . . . Eu sempre fiz questão de estar ali, de responder, de ajudar, porque eu acho que faz parte, né, acho que representar alguém, participar de alguma coisa é aquilo, é ter e fazer a participação valer. (Thalita, em entrevista)

Além disso, a vivência nos diferentes espaços de representação foi relado por eles como sendo de aprendizados e mudanças em si mesmos. Thalita e Mel são duas estudantes que disseram já perceber em si facilidade no processo de comunicação com as demais pessoas, bem como de mediação das relações interpessoais. Falaram que suas atuações enquanto representantes de turma, no grêmio e na produtora cultural ampliaram essas capacidades e lhes permitiram refinar essa habilidade.

Como eu falei, eu era mediadora de conflitos, por exemplo, de duas pessoas. Aí, esse ano, eu entendi a ideia de 22 pessoas. (Mel, em entrevista)

Eu sempre fui uma pessoa muito fácil de comunicar com as pessoas, como eu falei. Mas depois que eu entrei no grêmio, isso melhorou muito. Eu passei a me enturmar mais. Eu sempre tive vários contatos com pessoas, mas eu nunca tive algo forte em grupo com pessoas igual eu tenho com o pessoal do grêmio. . . . E em mim despertou essa

capacidade, a capacidade de entender rápido o que aquela pessoa precisa, a capacidade de notar os problemas com mais facilidade. Porque, por mais que eu já tenha sido representante, a capacidade de notar problemas, elas vêm depois que você tem mais contato com pessoas. Quando várias pessoas colocam ali vários problemas que você não enxergava e a partir daquele momento você enxerga. Então, a gente consegue analisar mais fácil. Eu desenvolvi uma capacidade de planejar coisas com mais facilidade do que eu já tinha. De me organizar também. (Thalita, em entrevista)

A fala de Thalita exemplifica, como defendido por Vigotski (1934/2009) e Leontiev (1974/2021), que são as mudanças nas exigências colocadas aos adolescentes que impulsionam o desenvolvimento de novos recursos de personalidade. Mesmo sendo características que ela já percebia em si, a partir do momento que entrou no grêmio e viu ampliada suas responsabilidades e os desafios enfrentados, percebeu um maior desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e de análise das situações vivenciadas coletivamente.

Thalita era destacadamente alguém que se colocava à disposição para se comunicar com os demais estudantes, em nome do grêmio. Foi sua a ideia, surgida durante o grupo de fala e escuta, de criar um grupo de *Whatsapp* para que todos os alunos da escola pudessem ter um contato direto com os gremistas. Era ela quem, geralmente, respondia às dúvidas dos estudantes que apareciam nos diferentes grupos dos quais fazia parte.

Outro aspecto a ser pontuado na fala de Thalita é sobre como, a partir da relação com o outro, se torna possível uma maior compreensão da realidade. Devido a diferentes vivências, histórias de vida, visões de mundo, não percebemos os mesmos aspectos frente às realidades complexas. É no encontro com o outro que podemos ampliar nossa visão sobre o outro, sobre o mundo, e sobre nós mesmos.

Entendemos que os espaços de participação estudantil, como o grêmio e a representação de turma, podem criar condições no cotidiano escolar para que os estudantes aprendam a

analisar a realidade e planejar ações que a modifiquem, de forma consciente e orientada. Tais ações são requisitos centrais para o desenvolvimento da autorregulação da conduta (C. A. M. Oliveira & Asbahr, 2022), e necessárias para o pleno desenvolvimento da personalidade.

Quanto à Mel, além de aperfeiçoar suas habilidades de comunicação, a atuação na representação implicou para ela o reconhecimento de suas potencialidades, e especialmente dos seus limites:

Eu acho que o aprendizado que eu mais tive esse ano também foi igual eu falei, são os meus limites, respeitar os meus limites e respeitar os limites das pessoas. Eu acho que era disso que eu estava com mais dificuldade, porque eu ficava sempre sobrecarregada de alguma coisa, porque eu queria sempre resolver alguma coisa e ser a heroína da história e blá, blá, blá. Só que eu entendi que isso é muito cansativo, é muito cansativo e não existe heroína, sabe? Na vida não existe de você fazer tudo, você não é uma máquina. E eu entendi, eu acho que esse foi o meu ponto principal, de entender os meus limites, sabe? De que eu entendi que nem tudo eu posso fazer, nem tudo eu posso resolver e não é só eu que posso resolver, sabe? Acho que essa foi a parte que eu mais aprendi. (Mel, em entrevista)

Mel era dedicada aos estudos, participava ativamente na escola, seja como representante, seja na produtora cultural. Ela, juntamente com Gustavo, foi apresentadora do festival de cinema da escola. Podemos depreender, pela fala da estudante, que a posição de destaque que ela adquiriu, adveio com inúmeras responsabilidades. Estas, inicialmente não tão bem administradas, geraram na estudante a sensação de sobrecarga. Entretanto, no decorrer do processo, pôde perceber que ser representante não significa atuar sozinha, pelo contrário. Passou a delegar mais questões ao vice-representante e atuar naquilo que poderia fazer.

A compreensão dos limites de atuação de cada um também apareceu na fala da estudante referente à própria escola:

Este ano, por exemplo, escutei muitos representantes falarem que não conseguiram ser ouvidos pela direção, ou tiveram problemas com alguns professores, ou tiveram problemas com alguma coisa. Só que, percebendo, a gente precisa também contextualizar o momento em que a gente está. Acho que realmente ninguém está sendo escutado aqui. Acho que não é a direção a maior hierarquia da escola. Tem toda uma administração. . . . Então assim, eu acho que foi muito importante os representantes falarem o sentimento deles de não serem ouvidos. Eu também acho que não fui ouvida como deveria ter sido, como representante. Mas, não passando pano ou jogando a poeira debaixo do tapete, mas eu entendo que isso é um pouco maior do que a escola. E eu entendo que, em alguns momentos, a escola não pôde fazer nada e em momentos em que a escola devia ter feito alguma coisa, sabe? (Mel, em entrevista)

A compreensão de seus próprios limites relaciona-se ao desenvolvimento da consciência de si, componente importante da autoconsciência. A autoconsciência, entretanto, envolve também a compreensão de si na relação com o mundo, ou seja, a compreensão da realidade que a circunda, aspecto apresentado pela estudante na fala supracitada.

A formação da personalidade depende do desenvolvimento da autoconsciência e esta se relaciona, como apresentado nos primeiros capítulos da tese, ao ganho desenvolvimental da adolescência, qual seja, o pensamento por conceitos. A maior capacidade de abstração pode implicar também uma maior inclinação para questões filosóficas e maior vontade de participar em discussões sobre a sociedade (Vygotski, 1930/1996). Esse aspecto também foi percebido na seguinte fala da adolescente:

Eu votei [na eleição de 2022]. Tirei o meu título, achei importante. Até porque eu tinha o meu lado e não adiantava de nada eu sair espalhando para Deus e o mundo. Também não vou ficar aqui passando pano para prefeito ou coisas assim. Falei o que acho que, não o que me convém, mas o que convém para as pessoas que convivo. E é importante

você pensar. Acho que as pessoas levam a eleição muito... por exemplo, levam, falando aqui na escola também, por exemplo, sabe? Levam muito como time de futebol. Aí eu tenho que ser fiel a tal presidente, a tal deputado, e se o deputado errar, eu tenho que defender ele? Não, sabe? Tipo assim, eu votei no Lula, mas eu vou cobrar o Lula e eu quero saber a informação do que o Lula está fazendo, do mesmo jeito que eu pesquisei sobre o Bolsonaro na sua eleição passada, entendeu? E se ele errou, eu vou criticar do mesmo jeito, e eu não tenho vergonha disso, sabe? Eu não tenho vergonha de falar que eu votei. Se ele errou, foi ele quem errou, sabe? Não fui eu que errei como votar. Até porque a gente sabe como funciona o sistema de presidência no Brasil. Não é algo muito justo. Todo mundo sabe disso, sabe? Independentemente de quem você votar lá e de quem você colocar lá, infelizmente, vai acontecer alguma coisa, porque todo mundo que entra lá não é santo. O ser humano não é santo, sabe? Então, até levando aqui como na escola, é uma coisa que você, independentemente de quem estiver na presidência, você tem que cobrar, sabe? Sendo no Estado ou sendo na escola, você precisa cobrar. E tudo bem que você votou em tal pessoa, tudo bem que você escolheu aquela pessoa, mas você precisa, você não pode tampar seus olhos, você tem que cobrar, tanto na escola quanto no Estado. (Mel, em entrevista)

Diferente das duas estudantes mencionadas, a vivência de Jones é relatada por ele como uma mudança completa de comportamento no ambiente escolar:

Pô, mudei, pra ser bem sincero, era meio bagunceiro, né? Matava a aula, porque eu não gostava muito de entrar pra sala, ainda mais no calor, né? Ia sem uniforme pra escola. Aí, depois que eu entrei, eu tive que mudar totalmente o meu comportamento. (Jones, em entrevista)

Essa mudança não adveio de cobranças externas, mas de sua percepção de que, ser representante passa por ter um comportamento que não pode ser passível de repreensão. Essa

compreensão não era unânime entre os membros do grêmio e foi um ponto debatido pelas estudantes gremistas também, no encontro do grupo de fala e escuta, reforçando que não deviam matar aula. Criticaram uma colega gremista, do turno da tarde, por não ajudar nas atividades do grêmio e por matar aula, remontando a esse comportamento o fato de estarem “queimadas” com a coordenação pedagógica.

Uma mudança de comportamento significativo após a atuação em espaços de representação foi percebida pela supervisora da escola referente a Gustavo, estudante gremista que também participava da produtora cultural. Quando expliquei sobre minha pesquisa, ela comentou sobre a importância da participação, citando Gustavo como exemplo:

A supervisora disse achar bacana ver o desenvolvimento e engajamento de alguns alunos. Citou Gustavo como alguém que mudou completamente desde o ano passado, quando participou do festival de cinema. Que agora participa do grêmio, organiza a rádio da escola. Ela disse que percebe esse desenvolvimento em quem participa de atividades da escola, como as alunas que eram da comissão eleitoral para a eleição do grêmio. (Diário de Campo)

Na entrevista com o próprio estudante, ao final do ano letivo, ele disse ter percebido, de forma bem significativa, mudanças em si, após participar do grêmio e da produtora cultural:

Melhorou ainda mais o meu trabalho em equipe. Minha comunicação melhorou muito. A questão de analisar as situações e ver que, de alguma forma, a gente tem que pesar, andar sempre com a balança, para sempre manter ali o equilíbrio. Acho que, principalmente isso, foi um ponto que melhorou muito em mim. Eu reconheci que eu sou essa pessoa. Eu gosto de ver equilíbrio nas coisas. Ou seja, para tomar decisão, eu prefiro que seja melhor para todo mundo. Não só para mim, não só para o meu grupo, não só para um nem pra outro. Tem que estar ali, condizente com o que todos querem. (Gustavo, em entrevista)

Gustavo evidencia assim, algo importante da política, e da participação política, qual seja, a capacidade de sair de si, de buscar não apenas os próprios interesses, mas o do coletivo. E isso se dá a partir do desenvolvimento de habilidades de negociação, de escutar e de colocar argumentos e contrapontos. O estudante atuou nesse sentido em uma reunião do grêmio e da produtora cultural, em que se discutia o passeio ao parque aquático, a maioria dos estudantes presentes acharam injusta a decisão do diretor em autorizar que fossem ao passeio apenas cem estudantes. Gustavo foi um dos alunos a ponderar possíveis motivos que levaram o diretor a tomar essa decisão, comentando sobre o impacto na rotina escolar de retirar professores e coordenadores para acompanhar os estudantes no passeio.

Interessante pontuar que Gustavo disse ter se motivado a entrar no grêmio por diferentes razões, desde a questão da amizade, até a questão da representação em si.

Me motivou a questão de você fazer alguma coisa, né? Fazer parte de um projeto com amigos, fazer parte de um projeto pra escola, que vai dar voz aos alunos, que vai te dar voz principalmente, vai trazer esse protagonismo. Então, acho que para mim isso foi o ponto principal, que foi ver o projeto como algo muito maior do que eu pensava antes.
(Gustavo, em entrevista)

Entendemos que para ele, o motivo para participar do grêmio tem, de maneira geral, relação com a função do grêmio em si, sendo um motivo formador de sentido, como denominado por Leontiev (1974/2021). Isto é, o motivo que o leva a agir carrega sentido pessoal, o que explica que, mesmo em situações vivenciadas como negativas enquanto gremistas, não alterem o sentido que o grêmio possui para Gustavo. Pelo contrário, o estudante compreendeu que falta conhecimento dos demais alunos sobre a agremiação, e defendeu que a escola deveria informar mais sobre o assunto, como abordado no tópico anterior. Sua defesa sobre o grêmio carrega também um sentido de politização, uma vez que o entende enquanto mobilizador dos demais alunos para uma atuação engajada:

É como eu falo sempre, . . . fazer com que as pessoas olhem para a gente e falem “eles chegaram, e a gente pode chegar também”. Não sendo só no grêmio, mas também lá na frente, a galera pode querer servir para algum cargo público, para a galera ter mais poder, ter um poder de chegar lá, entendeu? Hoje em dia, como você falou, da política é difícil, tem a galera que não ajuda, que entra lá e não faz muita coisa, ou quando faz, só faz merda. Então é aquela coisa, a gente tem que dar voz à galera quando a gente tem oportunidade e mostrar para a galera que eles podem chegar sim. (Gustavo, em entrevista)

Os motivos formadores de sentido são, ainda de acordo com Leontiev (1974/2021), superiores na hierarquia dos motivos e dominantes na vida da personalidade. No caso de Gustavo, se a relação com os colegas pode ter atuado como um motivo-estímulo para entrar no grêmio, a sua atuação enquanto gremista colocou definitivamente a representação como um motivo formador de sentido. Podemos entender isso, inclusive, pela vontade de Gustavo querer atuar na representação em outros espaços, após terminar o ensino médio.

Outra gremista entrevistada foi Violeta, cujos aprendizados puderam ser vistos em sua mudança de comportamento nas reuniões. Em uma das primeiras reuniões em que participei junto a estudantes do grêmio e da produtora cultural, chamou-me a atenção a atitude de Violeta. Uma estudante, membra da produtora, havia convocado a reunião, e antes de começar, pegou na coordenação, por sugestão de uma das coordenadoras, a ata do grêmio para registrar o encontro conjunto. Violeta, ao ver isso, tomou a ata da mão dela, de forma brusca, criando um clima de tensão em todos os presentes.

Foi possível observar, ao longo do semestre, que a forma mais intempestiva de agir dela foi se transformando. Quando estava contrariada, mesmo demonstrando nitidamente em suas expressões faciais, conseguia, durante as reuniões se comunicar de forma mais tranquila e assertiva. Segundo ela, algo que aprendeu no grêmio foi a ter mais paciência. Quando

perguntada se percebia mudança em si, ela respondeu: “Nossa, com muito mais paciência. Porque na primeira vez que eu me estressei, meu Deus, foi difícil. Agora estou mais... plena. Estou diferente” (Violeta, em entrevista). Esse aprendizado se relaciona a outro, qual seja, o de trabalhar em equipe.

Aprender a trabalhar em conjunto. Agora eu tenho que conversar com todo mundo. Para fazer qualquer coisa, eu tenho que fazer três, quatro reuniões com o pessoal do grêmio, com o [diretor], com a [vice-diretora], com a [supervisora], com a [coordenadora]. Aí, meu Deus! Aí teve que aprender, né? A ter paz de espírito. (Violeta, em entrevista)

É interessante pontuar que, como qualquer aspecto do desenvolvimento dos sujeitos, este não se dá de modo linear, mas carrega em si suas contradições. Aprender a ter mais paciência no âmbito da escola, não significa generalizar esse comportamento para outras situações. Quando perguntada sobre se gostaria de atuar em outros espaços de representação, ela respondeu assim:

Violeta: Não! É estresse demais, Deus me livre! Porque não pode bater. Se eu bater no deputado, eu sou presa. Porque se eu estiver lá, na Câmara dos Deputados, e um Nikolas²⁶ da vida vem debater comigo, eu não vou debater. Eu vou querer bater nele. Eu não tenho paciência.

Pesquisadora: Mas você desenvolveu um pouco de paciência, né?

Violeta: Aqui. Porque deputado me estressa. Pois era, tipo, debater em questão de saída de campo, de passeio. Ah, isso é bom. Agora, debater. "Ah, gay acaba com as crianças". Aí eu já me estresso. Aí, nossa, me sobe um ódio, mas ódio chega aqui [apontando para cima da cabeça]. Sério.

²⁶ A estudante se refere a Nikolas Ferreira, político de extrema direita filiado ao Partido Liberal (PL) que atualmente exerce o mandato de deputado federal pelo estado de Minas Gerais.

Cabe pontuar que a mobilização afetiva da estudante frente a situações de opressão, como aquelas apontadas no discurso do referido deputado, não devem ser entendidas como puro descontrole emocional.

Ao contrário, o que pudemos perceber, no desenvolvimento de Violeta, foi uma maior capacidade de autocontrole de seu comportamento. Mesmo passando por situações que a mobilizaram afetivamente, sendo para ela estressantes, conseguia conter sua vontade de agir de modo reativo. O autodomínio da conduta é mediado pelos significados atribuídos à mesma, podendo, por meio da significação, dominar as próprias reações (Vygotski, 1930/1996).

As mudanças dos estudantes adolescentes, relatadas por eles e observadas por mim ao longo do semestre, podem ser indícios de que houve o desenvolvimento de formas superiores de comportamento no período da adolescência. Os estudantes desenvolveram maior capacidade de escuta do outro, de argumentação, negociação, de manejar conflitos, trabalhar em equipe, tolerar divergências, respeitar opiniões e identificar seus próprios limites. Aprenderam também a analisar situações e planejar intervenções, de forma consciente e orientada, antecipando consequências, se comunicando de forma mais assertiva, demonstrando maior compreensão da realidade escolar.

Todos esses aprendizados são expressões de funções psicológicas superiores, isto é, tipicamente humanas, que se constituem a partir da atividade dos sujeitos, mediados por signos e instrumentos culturalmente disponíveis. Tais funções são, de acordo com Vigotski (1931/1995), não apenas hábitos externos, mas parte inseparável da própria personalidade. Ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores cria novas relações intrapsíquicas e um sistema completamente novo da personalidade.

Esse entendimento é coadunado por Leontiev (1974/2021), que pontua que não cabe colocar em oposição a personalidade e suas funções, uma vez que não há oposição entre a personalidade e a atividade que a engendra. A personalidade tem por base o conjunto de

atividades realizadas pela pessoa. Nesse sentido, podemos entender que as vivências proporcionadas pela representação estudantil, pela participação efetivada, têm implicações para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes.

Compreendemos, assim como C. A. M. Oliveira e Asbahr (2021), que a escola, ao proporcionar espaços de participação estudantil, contribui para o processo de humanização dos estudantes, ao possibilitar o desenvolvimento de características tipicamente humanas, como a capacidade de transformação consciente da realidade.

Considerações Finais

A conscientização não consiste, portanto, em uma simples mudança de opinião sobre a realidade, em uma mudança da subjetividade individual que deixe intacta a situação objetiva; a conscientização supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais.

– Martín-Baró

A ascensão da extrema direita nos últimos quinze anos fez ressurgir a importância da defesa da democracia e de seus princípios. Foi a partir desse entendimento, e da minha vivência como psicóloga escolar na Secretaria de Educação do DF, que buscamos construir uma pesquisa que pudesse contribuir de alguma forma na difícil tarefa do nosso tempo: defender a democracia que temos, buscando, ao mesmo tempo ampliá-la.

Entendemos que essa tarefa se coloca aos diferentes campos de atuação, e que, na psicologia que se liga à educação, uma das possibilidades envolve explicitar a relação entre a vivência política no cotidiano escolar com o pleno desenvolvimento dos estudantes. De tal modo, nossa pesquisa visou compreender a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de sua personalidade. Objetivamos também, identificar as formas de participação política de estudantes no ambiente escolar do ensino médio e proporcionar espaços de escuta e reflexão no ambiente escolar de modo a compreender a construção de participação política dos estudantes no seu fazer cotidiano.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que são muitos os entraves para a participação política no ambiente escolar. Elas advêm desde: a forma de organização dos espaços e tempos escolares, fragmentados e corridos, repercutindo a lógica neoliberal na educação, que dificultam o momento do encontro e da construção coletiva; passando pela visão ainda mistificadora da adolescência e da capacidade do adolescente em participar dos diferentes

âmbitos escolares; e o próprio processo de despolitização da sociedade e da educação, que não compreendem a política como arena importante da construção de bem viver nos mais variados espaços sociais.

Ao apontar esses entraves, consideramos estar contribuindo para o seu reconhecimento e, posteriormente, para se pensar possibilidades de superação. Não basta uma noção etérea de que a participação é importante. Não basta a boa vontade dos profissionais de educação em incentivar a autonomia e a participação dos estudantes. Urge a politização da escola, compreendendo-a como terreno em disputa e que precisa auxiliar no processo de conscientização sobre as estruturas injustas que limitam o acesso dos filhos da classe trabalhadora aos bens historicamente produzidos pela humanidade. Somente assim ela atuará verdadeiramente no sentido do pleno desenvolvimento de seus estudantes.

Isso envolve, ao nosso ver, criar condições para a participação estudantil, uma vez que, como evidenciamos, esta é prática importante para o desenvolvimento do adolescente no sentido da emancipação. Os alunos, sujeitos desta pesquisa, desenvolveram habilidades de negociar, de escutar o outro, de analisar a realidade, de planejar ações etc. a partir das exigências que lhes foram apresentadas ao se colocarem como representantes de turma, membros do grêmio ou da produtora cultural.

O desenvolvimento dessas habilidades se deu, entretanto, de forma contraditória. Os adolescentes, muitas vezes, não demonstravam compreender que as dificuldades enfrentadas por eles no âmbito escolar possuíam relação com as estruturas sociais mais amplas. Essa limitação tem como consequência a diminuição de suas possibilidades de ação para alcançarem o que desejam.

Esse fato nos aponta que a escola pública ainda falha na construção de conhecimentos que sejam verdadeiros instrumentos de leitura e transformação da realidade. Indica também a

necessidade de que a participação estudantil seja política, contribuindo para uma atuação mais consciente do adolescente e para o desenvolvimento de uma personalidade livre.

A partir do exposto, consideramos que a pesquisa alcançou os objetivos propostos. Identificamos que na escola estudada há diferentes espaços, formas e possibilidades de participação política, quais sejam, os conselhos de classe participativos, o festival de cinema, a atuação na produtora cultural, na representação de turma e no grêmio. Evidenciamos que os estudantes que participaram ativamente desses espaços desenvolveram recursos de personalidade, apontando para a importância da participação política nesse processo. Além disso, ao escutar os adolescentes no grupo de fala e escuta e nas entrevistas, foi possível abrir espaços de reflexão sobre a representação estudantil, o que contribuiu para a compreensão sobre como a participação política se delineava no cotidiano escolar.

Ademais, a pesquisa aponta possibilidades de atuação da psicóloga que atua na escola. A partir da compreensão sobre a importância da participação política para o desenvolvimento do psiquismo, pode-se planejar ações que visem esse fim. A psicóloga pode atuar na formação para os profissionais da educação, compreendendo, como colocado, que não é apenas de boa vontade que se precisa para formar os educandos para a democracia. Há necessidade de vivência democrática, o que abre possibilidades de momentos formativos para professores e gestores sobre as possibilidades de organização pedagógica e do cotidiano escolar que promovam relações democráticas rotineiramente.

A psicóloga escolar pode também acompanhar e planejar, junto a outros profissionais da escola, ações formativas para o grêmio ou representantes de turma. A partir da compreensão de que o desenvolvimento da capacidade de participar ativamente na escola e fora dela não se dá de forma espontaneísta, pode contribuir para que ocorra o incentivo, o direcionamento e a organização de diferentes formas de participação.

Além disso, ao buscar incentivar a participação, podem ocorrer conflitos, o que é natural da convivência de pessoas com diferentes histórias de vida e visões de mundo. Assim, a psicóloga pode atuar também na mediação de relações no ambiente escolar, especialmente contribuindo para que os conflitos não sejam silenciados, mas entendidos como possibilidades de desenvolvimento. Aprender a atuar no campo da política, isto é, na negociação de sentidos, na argumentação, na busca de soluções que visem o bem comum de uma coletividade, é algo que pode e deve ser incentivado pela atuação da psicóloga escolar que busca, com sua prática, favorecer a convivência democrática.

Entendemos que essas, e outras intervenções da psicóloga na escola vão ao encontro da perspectiva aqui apresentada de que a ciência e a prática psicológica devem contribuir para a ampliação da consciência de todos, desideologizando o senso comum, potencializando as lutas coletivas que buscam a emancipação.

Nesse sentido, entendemos como imprescindível a devolutiva à comunidade pesquisada, de modo que as informações construídas nesta pesquisa possam contribuir, de alguma forma, para a melhoria do processo pedagógico e da convivência democrática na instituição de ensino. Assim, enviaremos à escola a tese resultado da pesquisa e buscaremos realizar um momento formativo junto aos profissionais da educação que lá se encontrem. Essa formação advém também do fato de que os estudantes entrevistados salientaram como seria importante que os diferentes atores escolares reconhecessem o valor de instâncias participativas dentro da escola.

Algo a ser considerado em outras pesquisas que ampliem a compreensão sobre a participação política dos estudantes na escola é como, na realidade atual, a pesquisa por meio de grupos em aplicativos de mensagens, como o *Whatsapp*, se torna uma ferramenta interessante. Mais estudos sobre como se interconectam os processos *online* e *offline* podem

abrir novas possibilidades interpretativas sobre como se organiza o comportamento político de estudantes.

Entendemos, também, que outros estudos, especialmente com recorte longitudinal, podem ampliar os achados desta pesquisa. Conhecer como, e em quais condições, a participação estudantil impacta nas decisões futuras dos jovens estudantes e como se relaciona com outras formas de participação política pode fortalecer o entendimento da necessidade de incentivo dessa forma de participação na escola.

Referências

- Aguiar, W. M. J. D., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07305. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- Almeida, R. S. de. (2013). Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (56), 151-172. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p151-172>
- Andrada, P. C. D., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2019). Atuação de psicólogos (os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: ciência e profissão*, 39, e1877342. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Anjos, R. E. dos, & Duarte, N. (2016). Em: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 195-220). Campinas, SP: Autores Associados.
- Anjos, R. E. dos, & Duarte, N. (2019). O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado: contribuições da teoria histórico-cultural à educação escolar. *Atos de Pesquisa em Educação*, 14(2s1), 622-642. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p622-642>
- Apple, M. W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2017). *A educação pode mudar a sociedade?* (Trad. L. Roman). Petrópolis, RJ: Vozes. (Título original: *Can Education Change Society?*)
- Araújo, L. (2021). Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. *Linhas Críticas*, 27, p. e35696. <http://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>

- Asbahr, F. D. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 33, 414-427.
- Balint, M. (1988). *O médico, seu paciente e a doença*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- Ballestrin, L. (2018). O Debate Pós-democrático no Século XXI. *Revista Sul-americana de Ciência Política*, 4(2), 149-164.
- Bock, A. M. B. (2009). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Em: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.
- Boito Jr., A. (2016). Os atores e o enredo da crise política. Em: O. Jinkings, K. Doria, & M. Cleto. (Orgs.). *Por que gritamos golpes? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil* [Livro eletrônico]. Boitempo.
- Boito Jr., A. (2020). Neofascismo e neoliberalismo no Brasil do Governo Bolsonaro. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 4(2), 8-30.
<https://doi.org/10.62174/olac.6026>
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é participação* (8ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Boutin, A. C. B. D. (2021). A participação política em grêmios estudantis na perspectiva de documentos orientadores. *Educação Online*, 16(37), 15-34.
<https://doi.org/10.36556/eol.v16i37.974>
- Brenner, A. K., Dayrell, J., & Carrano, P. (2008). Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. Em: Ministério da Saúde / Fundação Oswaldo Cruz. *Um olhar sobre o jovem no Brasil* (pp. 29-44). Brasília: Editora do Ministério da Saúde.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia.

- Carrano, P. (2012). A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O social em questão*, (27), 83-99.
- Carvalho, J. P. M., Meireles, J., & Guzzo, R. S. L. (2018). Políticas de participação de estudantes: psicologia na democratização da escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 378-390. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002522017>
- Castro, L. R., & Nascimento, E. M. (2013). Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 359-367.
- Centro Regional De Estudos Para O Desenvolvimento Da Sociedade Da Informação (CETIC). (2021). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020: edição COVID-19* [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf
- Chasin, J. (2009). *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo.
- Chauí, M. (2021). *Cidadania cultural: o direito à cultura* (2ª ed.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. D. (2014). Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. Em: Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci, & M. P. R. de Souza. *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 103-122). [Livro eletrônico]. Maringá: EDUEM.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3ª ed.). Porto Alegre: Penso.

- Cruz, M. N. da. (2015). Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Caderno Cedes*, 35(especial), 361-374.
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>
- Dardot, P. & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo* [Livro eletrônico]. Boitempo Editorial.
- Dayrell, J. (2001). A escola como espaço sócio-cultural. Em: J. Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Digiovanni, A. M. P., & Souza, M. P. R. de. (2014). Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 13(24), 47-60. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3ª ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2009). Marxismo e teoria da personalidade: uma análise do sujeito histórico. *Cadernos Cemarx*, (6), 45-60.
<https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i6.10774>
- Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2018). A conjuntura após junho de 2013: olhares cruzados sobre participação política e resistência. *Psicologia USP*, 29, 159-168.
<https://doi.org/10.1590/0103-656420170081>
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Fernandes, S. (2019). *Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira*. São Paulo: Autonomia Literária.

- Fernandes, E. R., Húngaro, E. M., & Solazzi, J. L. (2011). Lazer, trabalho e sociedade: notas introdutórias sobre o lazer como um direito social. *EFDeportes.com Revista Digital*, 16(155).
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32 (93), p. 25-42. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M., & Tartuce, G. L. B. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de pesquisa*, 34(122), 411-423.
- Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo*. Autonomia Literária.
- Foracchi, M. M. (1965). *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo: Editora Nacional.
- Freire, P. (1997). Não se pode 'ser' sem rebeldia. [Entrevista cedida a] Ana Cecília Sucupira. *Pais e Teens*, 2(3), 12-17, fev./abr.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (2007). *Política e Educação: ensaios*. (8ª. ed.). Indaiatuba, SP: Villa das Letras.
- Freire, P. (2010). Educação “bancária” e educação libertadora. Em: M. H. de S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar* (4ª. ed., pp. 61-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Galzerano, L. (2021). Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argumentum*, 13(1), 123-138. <https://doi.org/argumentum.v13i1.33045>
- Gasparini, R. (2019, 15 de agosto). Política de participação do estudante começa a ser construída: rodas de conversa envolvendo estudantes vão embasar documento. *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Recuperado de

<https://www.educacao.df.gov.br/politica-de-participacao-do-estudante-comeca-a-ser-construida/>

- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 9-49.
- Gentili, P. (2013). Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. Em: P. Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 215-237). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Golubovi, Z. (1998). O problema da personalidade no pensamento marxista. *Lutas Sociais*, (4), 91-98.
- Gohn, M da G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, 2(1), 35-50.
- Gohn, M. da G. (2018). Jovens na política na atualidade—uma nova cultura de participação. *Caderno CrH*, 31(82), 117-133. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100008>
- Goulart, M. V. da S., & Santos, N. I. S. dos (2014). Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. *Ciências Sociais Unisinos*, 50(2), 127-136.
- Governo do Distrito Federal. (2012). Lei nº 4.751. Câmara Legislativa do Distrito Federal. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html
- Governo do Distrito Federal. (2019). *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>
- Guedes, G. B. (2007). *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].

Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14109>

Harvey, D. (2005). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Instituto Campanha. (2023). *Projeto Euetu: grêmios e coletivos estudantis: estudo I: mapeamento quantitativo nacional e mapeamento qualitativo do Maranhão: entrevistas e chatbot* (Coord. A. Pellanda, & M. Frossard). São Paulo: Instituto Campanha.

Lacerda Jr, F. (2016). Insurgência, Psicologia Política e Emancipação Humana. Em: D. H. Hur & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia política crítica: insurgências na América Latina* (pp. 49-64). Campinas, SP: Editora Alínea.

Lacerda Jr, F. (2018). Articulações entre psicologia e marxismo na história: notas introdutórias. Em: C. S. Borzuk, T. M. C. Souza, & T. Cassoli (Orgs.). *Psicologia e processos psicossociais: teoria e pesquisa* (pp. 33-56). Curitiba: CRV.

Lacerda Jr, F. (2022). Entre milícias, fé e família: o Estado brasileiro na contramão da democracia. Em: I. F. de Oliveira & B. S. de Sousa (Orgs.). *Psicologia e políticas sociais: conservadorismo em tempos de capital-barbárie* (pp. 12-24). Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Lazzarato, M. (2019). *Fascismo ou revolução?: o neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: n-1 edições.

Leal, Z. F. R. G. (2016). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Maringá: Eduem.

- Leal, Z. F. R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. Em: Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci, & M. P. R. de Souza. *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (Cap. 1). [Livro eletrônico] Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM.
- Leal, Z. F. R. G., & Mascagna, G. C. (2016). Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. Em: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 221-237). Campinas, SP: Autores Associados.
- Leão, G., & Santos, T. N. D. A. (2018). A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. *Práxis Educativa*, 13(3), 787-804.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro. (Publicado originalmente em 1959).
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. (Trad. Priscila Marques). Bauru, SP: Mireveja. (Publicado originalmente em 1974).
- Lucon, J. S. C., & Oliveira, C. A. M. (2022). Relato de experiência sobre o grêmio estudantil: atividades para desenvolver protagonismo e autonomia com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Em: F. da S. F. Asbahr (Org.). *Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática da escola* (pp. 83-106). [Livro eletrônico]. Bauru, SP: Mireveja.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E. P. U.
- Maheirie, K., Groff, A. R., Bueno, G., Mattos, L. K. D., Silva, D. O. B. D., & Müller, F. L. (2013). Concepções de juventude e política: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia* (Natal), 18, 335-342.

- Maia, C. M. F. (2017). *Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
<http://dx.doi.org/10.26512/2017.04.D.23706>
- Maia, C. M. F., & Pedroza, R. L. S. (2021). Vivências e perspectivas de futuro de estudantes de ensino médio de escolas públicas durante a pandemia. Em: M. Calegare & A. S. C. Mezzalira (Orgs.). *Processos psicossociais vol.2: prática e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política* (pp. 73-94). São Paulo/Manaus: Alexa Cultural/Edua.
- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2011). Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, 36(02), 425-446.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Martín-Baró, I. (2013). O Método em Psicologia Política. (F. Lacerda Junior, Trad.). *Psicologia Política*, 13(28), 575- 592. (Trabalho original publicado em 1991)
- Martín-Baró, I. (2017). A desideologização como contribuição da psicologia social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. Em: I. Martín-Baró. *Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais* (F. Lacerda Junior, Org. & Trad., pp. 55-65). Petrópolis, RJ: Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1985).
- Martins, F. A. S., & Dayrell, J. T. (2013). Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, 38(4), 1267-1282.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno CEDES*, 24 (62). <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100006>
- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. Em: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 13-34). Campinas, SP: Autores Associados.

- Martins, L. M. (2019). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Em: S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (orgs.) *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa* (pp. 25-36). 2ª ed. Maringá: Eduem.
- Martuccelli, D. (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, 41, 155-174. <https://doi.org/10.1590/2175-623660050>
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mascarenhas, F. (2003). O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, 24(3), 121-143.
- Mascarenhas, F. (2005). Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. *Movimento*, 11(3), 155-182.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mattos, C. L. G. de (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. Em: C. L. G. de Mattos, & P. A. de Castro (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [Livro eletrônico]. Campina Grande, PB: EDUEPB.
- Menegozzo, C. H. (2017). *Juventude e política: ensaios e entrevistas*. São Paulo: Outras Expressões.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Moraes, C. M., Barros, M. D. O., Araújo, M. D. N., Silva, R. D., & Negreiros, F. (2021). Aprendizagem e ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19: o

- que famílias do Piauí têm revelado. Em: F. Negreiros & B. de O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia* (pp. 287-327). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Morais, J. A., & Baquero, M. (2018). A internet e a (des)politização dos jovens brasileiros. *Cadernos de Campos*, 25, 33-62.
- Morais, J. A., Milanezi, F. S., & de Lima, C. O. N. (2021). Participação política da juventude do Sul do Brasil: um perfil do jovem participativo. *Juventude. br*, 19(1), 16-24.
- Motta, V. C. D., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38, 355-372.
- Moura, M. R. L. (2010). O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática: Protagonismo e Resiliência ou Despolitização das Práticas Formativas? *Revista de Ciências da Educação*, 23, 273-292.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Negreiros, F., & Rocha, J. O. (2018). Resiliência e Escolarização: processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas no Ensino Médio. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300578>
- Negreiros, F., & Souza, M. P. R. de (2017). Apresentação. Em: F. Negreiros, & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol. 1, pp. 11-15). Teresina: EDUFPI.
- Nogueira, M. A. (2004). *Em defesa da política* (2ª ed.). São Paulo: SENAC.
- Nogueira, M. A. (2011). *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. Em: A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, C. A. M., & Asbahr, F. da S. F. (2022). O grêmio estudantil como instrumento de participação: é preciso formar para participar. Em: F. da S. F. Asbahr (Org.). *Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática da escola* (pp. 27-40). [Livro eletrônico]. Bauru, SP: Mireveja.
- Oliveira, F. (2022). Estudantes secundaristas brasileiros e chilenos: ocupações de escola como luta pelo direito à educação [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.84.2022.tde-17082023-114229>
- Oliveira, M. C. S. L. de, & Camilo, A. A. (2014). Participação política juvenil e constituição de gênero: uma questão para a psicologia do desenvolvimento. *Athenea digital: revista de pensamento e investigación social*, 14(2), 95-115.
- Oliveira, R. G. de, Luiz, M. C., & Silva, C. P. D. (2022). Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. *Revista e-Curriculum*, 20(3), 1415-1431. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1415-1431>
- Pacheco, J., & Pacheco, M. de F. (2018). *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2011). Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, (41), 197-213.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. Em: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 63-90). Campinas, SP: Autores Associados.

- Pasqualini, J. C. (2019). Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico-dialético. Em: S. C. Tuleski, M. Chaves H. A. Leite (orgs.) *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa* (2ª ed., pp. 131-146). Maringá: Eduem.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2009). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: A relação Psicologia-Educação. In: A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (pp. 29-36). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (2010a). Prefácio. Em: M. H. S. Patto. *Introdução à Psicologia Escolar* (4ª ed., pp.7-10). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Patto, M. H. S. (2010b). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, R. L. S. (2010). Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, (30), 81-96.
- Pedroza, R. L. S. (2012). Escola, adolescência e violência: construções sociais. Em: D. M. do Amparo, et. al. (Orgs.). *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Pedroza, R. L. S., & Maia, C. M. F. (2020). A queixa escolar no ensino médio: possibilidades de resignificação e intervenção. Em: M. S. T, Leonardo, S. M. C. da Silva, Z. F. de R. G. Leal, & F. Negreiros (Orgs.). *A queixa escolar na perspectiva histórico-*

cultural: da educação infantil ao ensino superior (pp. 117-134). Curitiba: Editora CRV.

Peixoto, E. M. de M. (2011). Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(41e), 332-346.
<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639913>

Pistrak, M. M. (2018). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1925).

Portugal, K. O.; Cigales, M. P., Souza, R. D. de, Rabelo, M. C., & Lima, I. dos S. (2021). Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: notas de pesquisa do Observatório da Educação e do Ensino Médio da UnB. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 8(2), 44-54.

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1127>

Presidência da República (1985). *Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm

Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Presidência da República. (2013). *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE..

Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

Presidência da República. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Presidência da República. (2016). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm

Presidência da República. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L Lei/L13415.htm

Presidência da República. (2019). *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm

Presidência da República. (2024). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/L Lei/L14945.htm

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando*, 8(3).

Santos, R. M dos, Nascimento, M. A., & Menezes, J. de A. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 289-300.

- Sato, L., Souza, & M. P. R. de. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2017). A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. Em: C. Lucena, F. S. Previtali, & L. Lucena (orgs). *A Crise da Democracia Brasileira* (pp. 196-211). Uberlândia: Navegando Publicações.
- Schwarcz, L. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2012). *Portaria nº 39, de 9 de março de 2012*. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022). *Plano de implementação: Novo Ensino Médio: Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2024) (2019, 5 de novembro). *Novo Ensino Médio*. <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>
- Sève, L. (1989). A personalidade em gestação. Em: P. Silveira & B. Doray (Orgs.). *Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade* (pp. 147-178). São Paulo: Edições Vértice.
- Silva, A. S. da, & Euzébios Filho, A. (2021). Marxismo, consciência e comportamento político. *Linhas Críticas*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36500>
- Silva, E. F., & Silva, M. A. da. (2019). Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(8), 46-61. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.6392>
- Silva, E. F., Veiga, I. P. A., & Fernandes, R. C. D. A. (2020). Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. *Revista Exitus*, 10, 01-26, e020116. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1485>

Silva, M. M. da. (2022). Crítica à formação de competências socioemocionais na escola.

Revista HISTEDBR On-line, 22, 10-20. <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>

Silva, M. R. da (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado

discurso. *Educação em revista*, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

Silva, M. R. da (2019). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com

o Ensino Médio? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 28, 274-291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

Silva, R. R. D. da. (2023). A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro:

uma crítica curricular. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 31(118), e0233427. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>

Silveira, A. F., & de Amorim, M. S. S. (2005). Socialização política e capital social: uma

análise da participação da juventude no contexto escolar e político. *Educação Unisinos*, 9(2), 155-163.

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. de., Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O

problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219–242. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>

Souza, M. P. R. de. (1997). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do

fracasso escolar no Brasil. Em: A. M. Machado & M. P. R. de Souza. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 137-151). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios

contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129-149.

Souza, R. M. de (2009). Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista*

Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 1(1), 1-28.

- Souza, V. L. T. de, & Placco, V. M. N. de S. (2005). A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores. *Psicologia da Educação*, (21), 53-77.
- Souza, V. L. T. de, & Placco, V. M. N. de S. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755.
- Sposito, M. P., Almeida, E. D., & Tarábola, F. D. S. (2020). Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. *Estudos avançados*, 34, 313-332. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.019>
- Telles, E., & Safatle, V. (2019). Apresentação. Em: E. Telles., & V. Safatle. *O que resta da ditadura? A exceção brasileira* [Livro eletrônico]. São Paulo: Boitempo.
- Teixeira, I. (2023, 12 de julho). Ibaneis diz que vai manter escolas cívico-militares no DF, apesar de decisão de Lula. *Metrópoles*. Recuperado de <https://www.metropoles.com/colunas/grande-angular/ibaneis-diz-que-vai-manter-escolas-civico-militares-no-df>
- Traverso, E. (2019). *The new faces of fascism: Populism and the far right*. Londres: Verso Books.
- Vigotski, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. (Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934. Título original: Michliêníe I Rietch)
- Vigotski, L. S. (2021). O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. Em: L. S. Vigotski. *Psicologia, educação e desenvolvimento* (1ª ed., pp. 241-268). São Paulo: Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. III). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas* (Vol. IV). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1930).

Vygotski, L. S. (1997). Acerca de la dinámica del carácter infantil. Em: *Obras Escogidas*.

(Vol. V). Fundamentos de defectología (pp. 169-180). Madri: Visor Distribuciones.

(Trabalho original publicado em 1928).

Vygotsky, L. S. (1997). El problema del retraso mental. Em: *Obras Escogidas*. (Vol. V).

Fundamentos de defectología (pp. 249-273). Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1935).

Zibas, D. M. L., Ferretti, C. J., & Tartuce, G. L. B. P. (2006). Micropolítica escolar e

estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*,

36(127), 51-85. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100004>

Anexos

Anexo I

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Participação política no cotidiano escolar: possibilidades de desenvolvimento de estudantes de ensino médio

Pesquisador: Camila Moura Fé Maia

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69089823.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO DISTRITO FEDERAL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.153.292

Apresentação do Projeto:

Foi apresentado a este comitê de ética as pendências do parecer 6.081.673, referente ao projeto de pesquisa intitulado em "Participação política no cotidiano escolar: possibilidades de desenvolvimento de estudantes de ensino médio", de autoria da pesquisadora responsável Camila Moura Fé Maia

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de suas personalidades.

Objetivo Secundário:

1. Identificar as formas de participação política de estudantes no ambiente escolar do ensino médio;
2. Proporcionar espaços de escuta e reflexão no ambiente escolar de modo a possibilitar a construção de participação política dos estudantes no seu fazer cotidiano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora responsável:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 8.153.292

Riscos:

Inicialmente, cabe considerar que, por se tratar de uma etnografia, entende-se que esta pode trazer algum desconforto provocado pela presença de alguém estranho ao ambiente escolar. Além disso, a participação nos grupos de discussão e nas entrevistas podem acarretar em alguma mobilização emocional, uma vez que os participantes falarão de suas vivências em relação ao cotidiano escolar, incluindo vivências sentidas como conflitos.

Os devidos cuidados éticos serão tomados, de forma a minimizar os riscos relatados, conforme detalhado no documento "Carta de Revisão Ética".

Benefícios:

Entende-se que a discussão sobre participação política pode contribuir no processo de reflexão e conscientização dos envolvidos, com diferentes consequências objetivas e subjetivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está em acordo com as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados de forma clara e objetiva.

Recomendações:

Entregar os relatórios parcial e final no prazo apresentado no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2115717.pdf	20/06/2023 09:42:00		Aceito
Outros	RelacaoDadosAlterados_CorrecaoDePendencias.docx	20/06/2023 09:40:39	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_Repres	20/06/2023 09:38:04	Camila Moura Fé Maia	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.153.292

Outros	entanteLegal.pdf	20/06/2023 09:38:04	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_Participant_e.pdf	20/06/2023 09:36:43	Camila Moura Fé Maia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/06/2023 09:34:22	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	Instrumento_Justificativa_Maia.pdf	19/06/2023 10:33:26	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	CurriculoLattes_ReginaLuciaSucupiraPe droza.pdf	19/06/2023 10:31:02	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Cronograma	Cronograma_Maia.pdf	19/06/2023 10:29:56	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Maia.pdf	25/04/2023 12:01:33	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	AceiteInstitucionalEscola_Maia.jpeg	24/04/2023 09:32:18	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	AceiteInstitucionalEAPE_Maia.pdf	24/04/2023 09:32:01	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	CartadeRevisaoEtica_Maia.pdf	24/04/2023 09:31:16	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	CurriculoLattes_Maia.pdf	24/04/2023 09:30:14	Camila Moura Fé Maia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	24/04/2023 09:28:30	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Maia.pdf	20/04/2023 16:18:48	Camila Moura Fé Maia	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Maia.pdf	20/04/2023 15:53:09	Camila Moura Fé Maia	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.153.292

BRASILIA, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** ccp_chs@unb.br

Anexo II

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Participação política no cotidiano escolar: possibilidade de desenvolvimento de estudantes de ensino médio”**, de responsabilidade de **Camila Moura Fé Maia**, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de suas personalidades. **De forma mais clara, você está sendo convidado/a para participar de atividades em grupo e entrevistas individuais em que conversaremos sobre se há e quais são as possibilidades de estudantes de ensino médio participarem politicamente na escola. Suas opiniões serão respeitadas pois nosso interesse é conhecer melhor a escola e o que você e seus colegas pensam sobre o tema.** Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, registros escritos dos encontros do grupo ou fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de grupos de discussão, inspirado no método Balint. Isto é, um grupo em que todos são convidados a falar sobre temas vividos no ambiente escolar. Posteriormente ao momento coletivo, você pode ser convidado/a a participar de uma entrevista individual, em que aprofundaremos os temas trabalhados em grupo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar.

Compreende-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em especificidades e gradações variadas. Nessa pesquisa, os riscos previstos se referem principalmente a possível sentimento de insegurança em compartilhar experiências pessoais ou desconforto com mobilizações emocionais que possam ocorrer a partir dos temas dialogados. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: primeiramente, é importante que você saiba que não é necessário expor ao grupo experiências que gostaria de manter para si. Ou seja, você será respeitado/a e não terá prejuízo em seu desejo de expressar ou não sua opinião sobre os temas em diálogo. Além disso, eu me coloco à disposição para conversarmos sobre quaisquer incômodos que você possa sentir em decorrência das atividades da pesquisa. Essas conversas podem ser individuais, podendo ocorrer durante ou após a pesquisa, conforme sua necessidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou precisar conversar individualmente, você pode me contatar através do telefone (61) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail cmfmaia@gmail.com.

Espera-se com esta pesquisa promover espaços de reflexão sobre as possibilidades de participação política na escola. Sua participação, porém, é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Mesmo que assine este Termo, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu assentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de rodas de conversa ou atividades pedagógicas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O objetivo do CEP/CHS é proteger a/o participante da pesquisa. As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com seu/sua representante legal.

Nome e assinatura do/da participante: _____

Nome e assinatura do/da representante legal do/da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para participação de estudantes de ensino médio na pesquisa **“Participação política no cotidiano escolar: possibilidade de desenvolvimento de estudantes de ensino médio”**, de responsabilidade de **Camila Moura Fé Maia**, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a participação política de estudantes de ensino médio em sua vivência escolar, de maneira a identificar possíveis implicações para o desenvolvimento de suas personalidades. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre sua autorização para que seu filho/a, caso tenha interesse e disponibilidade, coopere com a pesquisa.

Você e o participante receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do/a estudante não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como entrevistas, registros escritos dos encontros do grupo ou fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de grupos de discussão. Isto é, um grupo em que todos são convidados a falar sobre temas vividos no ambiente escolar. Posteriormente ao momento coletivo, os estudantes podem ser convidados/as a participar de uma entrevista individual, em que aprofundaremos os temas trabalhados em grupo. É para estes procedimentos que o/a estudante está sendo convidado/a a participar.

Compreende-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em especificidades e gradações variadas. Nessa pesquisa, os riscos previstos se referem principalmente a possível sentimento de insegurança em compartilhar experiências pessoais ou desconforto com mobilizações emocionais que possam ocorrer a partir dos temas dialogados. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: primeiramente, será explicado aos participantes que não é necessário expor ao grupo experiências que gostaria de manter para si. Ou seja, todos/as serão respeitados/as e não terão prejuízo em seu desejo de expressar ou não sua opinião sobre os temas em diálogo. Além disso, eu, enquanto pesquisadora e psicóloga, me coloco à disposição para conversarmos sobre quaisquer incômodos que você ou o/a participante possam sentir em decorrência das atividades da pesquisa. Essas conversas podem ser individuais, podendo ocorrer durante ou após a pesquisa, conforme a necessidade de vocês.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou precisar conversar individualmente, pode me contatar através do telefone (61) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail cmfmaia@gmail.com.

Espera-se com esta pesquisa promover espaços de reflexão sobre as possibilidades de participação política na escola. A participação, porém, é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Mesmo que assine este Termo, você e a/o estudante sob sua responsabilidade são livres para recusarem-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de rodas de conversa ou atividades pedagógicas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O objetivo do CEP/CHS é proteger a/o participante da pesquisa. As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a representante legal do/a estudante participante.

Nome e assinatura do/da representante legal do/da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo IV

Roteiro Entrevista Semiestruturada

Perguntas:

1. Você poderia se apresentar, falando seu nome, turma, ano que entrou na escola e um pouco sobre você?
2. O que você acha da escola?
3. Como foi o processo de entrada no grêmio/produtora cultural/representação de turma?
4. O que te motivou a entrar no grêmio/produtora cultural/representação de turma?
5. Você já tinha exercido alguma forma de representação antes?
6. Para você, o que significa ser representante das/dos estudantes?
7. Como você avalia a atuação do grêmio/produtora cultural na escola?
8. Como você avalia a sua participação no grêmio/produtora cultural/representação de turma?
9. Quais as principais dificuldades que você enfrentou no grêmio/produtora cultural/representação de turma?
10. Quais os pontos positivos de ser do grêmio/produtora cultural/representação de turma?
11. Você percebe alguma mudança em você depois de participar do grêmio/produtora cultural/representação de turma?
12. Você pensa em atuar em outro espaço de representação depois?
13. Você considera a atuação do grêmio/produtora cultural/representação de turma como política?
14. O que você vai levar do grêmio/produtora cultural/representação de turma para sua vida?
15. Como foi o processo do conselho de classe participativo?

16. Como foi o processo eleitoral da escola? O grêmio/produtora cultural/representação de turma se envolveu?