Monográfico

**Participação de jovens-estudantes em escolas do ensino secundário: aprendizados, relações geracionais e inventividade política**

Elmir de Almeida[[1]](#footnote-1)

Felipe de Souza Tarábola[[2]](#footnote-2)

Maria Carla Corrochano[[3]](#footnote-3)

**Resumo**

O artigo aborda iniciativas de formação e estímulo à participação de estudantes de ensino médio. Os dados advêm do estudo colaborativo *Cidadãos inteligentes para cidades inteligente* (2017-2018), desenvolvido por equipes de pesquisadores de universidades de Argentina, Brasil, Espanha e México. Por meio de abordagem qualitativa, a pesquisa visou compreender a “lacuna que existe entre a experiência cívica dos jovens em espaços de educação formal e sua vida no entorno cidadão”. A partir de levantamento bibliográfico sobre a estrutura do ensino médio e as iniciativas públicas direcionadas aos setores e segmentos juvenis em cada país; levantamento de dados sociodemográficos dos estudantes, foram realizados grupos de discussão em cada escola (considerando a natureza das unidades de ensino, ano escolar frequentado no ensino médio, recorte etário e por sexo/gênero além da situação na esfera do trabalho). Nas escolas brasileiras, participaram 58 estudantes, homens e mulheres, entre 16 e 19 anos, de camadas médias urbanas de diferentes municípios do Estado de São Paulo. A partir de aportes da sociologia da educação e da juventude, interpretaram-se as propostas pedagógicas, a dinâmica e a cultura escolar que visaram contribuir à formação e ao estímulo à participação estudantil. Abordam-se, ainda, os modos como os estudantes se apropriam e os sentidos que atribuem às propostas recebidas, além das experiências e aprendizados de participação construídas no cotidiano das escolas. Além das tensões intergeracionais e da inventividade intrageracional nas ações no interior das escolas, o estudo destaca a importância da geração adulta no aprendizado político para a geração mais jovem.

**Palavras-chave:** estudantes secundaristas; propostas curriculares de participação; gerações adultas da cultura escolar; participação estudantil no cotidiano escolar.

**Student Youth participation in high school: learnings, generational relations and political inventiveness**

**Abstract**

This article addresses training initiatives for encouraging the participation of high school students. The data comes from the collaborative study Smart Citizens for Smart Cities (2017-2018), developed by teams of researchers from universities in Argentina, Brazil, Spain and Mexico. Through a qualitative approach, the research aimed to understand the “gap that exists between the civic experience of young people in formal education spaces and their life in the surrounding environment”. Based on a bibliographic research on the structure of secondary education and public initiatives aimed at youth sectors in each country and survey of students' sociodemographic data, discussion groups were held in each school (considering the nature of the teaching units, school years attended in high school, age group and sex/gender and situation in the work sphere). In Brazilian schools, 58 students, men and women, between 16 and 19 years old, from urban middle classes from different municipalities in the State of São Paulo participated. Based on contributions from the sociology of education and youth, there was an interpretation of the pedagogical proposals, school dynamics and culture which aimed to contribute to the formation and encouragement of student participation. It also addresses the ways in which students take ownership and the meanings they attribute to the proposals received, in addition to the experiences of learning and participation built in the daily school’s lives. In addition to intergenerational tensions and intragenerational inventiveness in actions within schools, the study highlights the importance of adult generation in political education of the younger generation.

**Keywords:** high school students; curricular participation proposals; adult generations of school culture; student participation in school life.

**Introdução**

Nas últimas décadas, no contexto ibero-americano, a escola de ensino médio vem atravessando mudanças expressivas, seja em decorrência dos formatos e finalidades que institucionalmente assume, seja em virtude da democratização das oportunidades de acesso e frequência de adolescentes e jovens de distintos pertencimentos socioeconômicos a esta etapa da escolarização.

Como desdobramentos desses processos, o ensino secundário torna-se, por um lado, mais segmentado e hierarquizado em virtude das identidades e objetivos que lhes são institucionalmente atribuídos, por outro, e sobretudo, vem assumindo um novo perfil, menos seletivo e elitista, na medida em que a democratização ao seu acesso tem levado a uma crescente heterogeneidade social e étnica no conjunto dos estudantes, ao mesmo tempo em que nas realidades brasileira e latino-americanas há um evidente rejuvenescimento do público estudantil. Este conjunto de situações tem gerado uma série de mudanças nas relações intergeracionais e na cultura do mundo escolar (Martuccelli, 2009; Marteleto, Carvalhaes & Hubert, 2012; Dias, Mariano & Cunha, 2017; Sposito, Souza & Arantes e Silva, 2018; Watty, 2018; Nuñez, 2019).

Desde os anos 2000, nas realidades nacionais da Ibero América também tem se verificado a retomada de ações coletivas de protesto e resistência protagonizadas por estudantes secundaristas, pelo antagonismo às reformas educacionais e pedagógicas (curriculares) que passaram a configurar o ensino médio, como nos casos do México, Chile, Argentina e Brasil; ou ainda como sujeitos que se associaram e agiram como atores culturais e de conflito insurgindo-se em torno de questões sociais e políticas, a exemplo da luta pelo direito ao aborto, tal como ocorrido recentemente na Argentina (Melucci, 2001; Aguilera Ruiz, 2011; Martucelli, 2016, Nuñez, 2019; Reguillo, 2017; Calleja; 2018; Sposito, Almeida, Corrochano, 2020a; Belando-Montoro, Blanco, Noguera, Almeida & Pérez, 2020; Tarábola, Martinez, Vommaro, 2020).

É a partir dos referentes acima, considerando o ganho de visibilidade na esfera pública das ações desses jovens, que o tema da participação dos estudantes secundaristas voltou a ser problematizada - após um longo interregno -, seja como uma questão sociológica, educacional ou como um “assunto público”. (Mills, 1982, p. 14).

Todavia, tematizar e produzir conhecimento sobre os modos de agir e os sentidos da participação de estudantes secundaristas no interior do mundo escolar e na esfera pública ampliada requer cautela, pois, além dos contextos culturais de cada país, é preciso considerar os desafios relativos às posições que eles ocupam no interior da sociedade e os modos como eles se relacionam com as diferentes instituições do mundo adulto. Além disso, é preciso considerar as ambivalências e os constrangimentos inerentes à sua condição de estudante e de indivíduo que se encontra em um determinado momento do curso da vida – a juventude.

Os secundaristas – homens e mulheres – vivem o cotidiano escolar e as experiências de participação a partir de múltiplos pertencimentos, mas sobretudo combinando simultaneamente as posições e os estatutos que os definem como estudantes e jovens. Assim, é preciso considerar que eles se encontram no limiar da condição juvenil, um momento do curso da vida em que pela primeira vez tendem a empreender exercícios de autonomia na busca de respostas às questões cruciais da experiência individual e social (Fabbrini & Melucci, 1992).

Na contemporaneidade, esse processo é marcado por ambivalências, luzes e sombras, pois os estudantes secundaristas estabelecem uma relação com o tempo e a vida social, combinando o exercício de dependência econômica e a subordinação à família de origem - e a posição que ela ocupa na estrutura socioeconômica -, com a busca de rompimento das amarras da heteronomia social e moral (Foracchi, 1975; Singly, 2005). Mesmo que em alguns países da América Latina, uma parcela desses estudantes já tenham alguma independência financeira, dado que combinam experiências de trabalho e estudos (Abramo, Venturi, Corrochano, 2020), é na posição de indivíduos constrangidos pela dependência ao círculo familiar que eles buscam a emancipação e a concretização de “aspirações culturais etárias específicas”, empreendem processos de desfiliação (Martuccelli, 2016, p. ), e transitam da esfera doméstica para a escola, vivendo agora outras sociabilidades que não estiveram presentes na escola primária, para a vida pública; desta forma, mesmo que continuem partilhando um mundo comum com as gerações adultas, o fazem ocupando posições diferenciais no processo sócio-histórico (Arendt, 2001, Tomizaki, 2018).

Ainda sob o ponto de vista da condição adolescente, os estudantes secundaristas têm suas experiências individuais e sociais marcadas por outras ambivalências e perturbações, tanto como integrantes da sociedade como para a construção de experiências de participação na vida pública a partir da condição cidadã. Diferentemente dos adultos e de seus pares acima dos 18 (dezoito) anos, em muitos países do ocidente, os adolescentes lograram conquistar a condição sujeitos de direitos, sobretudo pela proteção e garantia de direitos sociais de cidadania, porém, eles se mantêm sob os cuidados e sob as reservas do mundo adulto e das instituições quanto ao usufruto dos direitos civis e usufruem parcialmente restringidos dos direitos políticos no sistema tradicional de participação, pois em alguns países como o Brasil eles podem exercer facultativamente o papel de eleitores aos 16 anos de idade. Essas circunstâncias introduzem novos desafios no universo da educação escolar em geral, e do ensino médio em particular, na medida em que sua dinâmica social é também modulada pelo encontro de representantes de distintas gerações com acesso diferenciado aos direitos e experiências distintas de vivência da condição cidadã (Quintelier, 2007). Nessa convivência tem-se de um lado “professores-adultos-cidadãos”, e de outro “alunos-jovens-incluídos” com reservas em esferas específicas da cidadania moderna. (Martuccelli, 2016, p. 157).

Na contemporaneidade, além da perda da centralidade nos processos de socialização das novas gerações, a escola é cada vez mais interpelada e desafiada por práticas e valores das culturas juvenis, geralmente produzidas externa e paralelamente ao mundo escolar – tanto na esfera legal, da indústria de bens e serviços culturais, quanto no âmbito do ilícito/ilegal (Martuccelli, 2009; Litichever & Nuñez, 2005; Reguillo, 2017. Tais processos trazem novos elementos e valores para o interior da escola, provocando modulações variadas na cultura escolar, a partir de práticas de cooperação e solidariedade, mas também gestando atritos e tensões, nos diferentes territórios da unidade de ensino, sobretudo no interior da sala de aula, no âmbito das relações de ensino-aprendizagem, pondo em xeque a autoridade do professor. Anteriormente fundada na tradição e reconhecida como legitima, este modelo de autoridade se vê cada vez mais interpelado por demandas de regime de interações menos hierárquicas, regidas por justiça e respeito (Dubet & Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2007; Fanfani, 2007).

Na escola secundária, não é possível desconsiderar as provações que vivenciam os estudantes em seu processo de escolarização e seus modos de participação no espaço-tempo escolar:  trata-se de um “tempo breve”, enraizado no presente (Melucci, 1997), vivido em meio a encruzilhadas de escolhas e aspirações: entre os estranhamentos da chegada e de partidas marcadas pela incerteza. Chegada em um “mundo novo”, às vezes em outra escola, provavelmente em um nível de escolaridade superior ou equivalente aos demais membros da própria família. Tempo de partidas, marcado por incertezas em relação ao futuro diante dos elevados índices de desemprego, precarização do trabalho e das baixas chances de ingresso no Ensino Superior para muitos que são originários das camadas populares. Nesse contexto, o Ensino Médio, para alguns jovens, passa a ser o momento de vivenciar a sociabilidade com os pares e o lazer (Sposito & Galvão, 2004).

Para além das questões: a) de “reserva vital” (Mannheim, 1968); b) de variantes da chamada “moratória” da juventude (Margueis & Vesti, 1996), em função das profundas desigualdades nas condições de vida e de escolaridade dos jovens (Pelegrino, 2010); c) em determinadas sociedades, de experiências com o mundo do trabalho (Corrochano, 2014); d) diversos estudos indicam as tensões trazidas ao universo escolar por parte das chamadas culturas juvenis e das expressões socioculturais de grupos de jovens (Daryl, 2007; Carrão, 2008). As dificuldades de efetivar a democratização do Ensino Médio (Carrão, 2011) e os significados atribuídos pelos adultos profissionais à “apropriação da escola pelos jovens, o estabelecimento das redes de sociabilidade e a transformação da instituição de ensino a partir das práticas juvenis”, frequentemente percebidos como atos de indisciplina, bagunça e até mesmo violência por parte dos professores, coordenadores e direção escolar  (Pereira, 2016) tornam as questões geracionais prementes ao debate educacional.

Se os relacionamentos por vezes conturbados e as disputas em torno das normas de convivência e práticas escolares por agrupamentos informais de jovens podem resultar na construção de uma “cultura contra escolar” (Willis, 1991), os dados auferidos na pesquisa aqui apresentada indicam outras nuances nas interações entre estudantes e professores, de quem esperavam relações mais horizontais. Em consonância com estudos realizados em outros contextos, para além de saber ensinar, os estudantes demandam também outros atributos de seus professores, relativos a qualidades diferentes dos conteúdos e disciplinas escolares, resultantes das características pessoais destes profissionais (Dubet & Martuccelli, 1998; Nuñez & Litichever, 2015). Os professores que conseguem construir relações de reconhecimento e legitimidade com os jovens frequentemente figuram como importantes mediadores autorizados (Sposito, Almeida & Tarábola, 2020), como em alguns dos casos que serão discutidos no presente texto.

A partir deste breve panorama, este artigo tem por finalidade discorrer analiticamente sobre iniciativas de formação e estímulo à participação propostas aos estudantes secundaristas nas instituições escolares brasileiras que contribuíram com a pesquisa da qual este artigo é oriundo. Tais experiências derivaram de propostas pedagógicas das escolas ou de docentes, que de forma autônoma, objetivaram contribuir à formação e ao estímulo à participação estudantil na execução dos planos de ensino de suas respectivas disciplinas curriculares.

Pretende-se também discorrer sobre os modos como os estudantes se apropriam e que sentidos atribuem às propostas que a eles foram endereçadas, e quais experiências constroem com os educadores, neste âmbito. Em outras palavras, como os estudantes se relacionam e o que eles fazem com aquilo que recebem de seus educadores visando a formação para participação no interior da instituição escolar e na esfera pública da cidade. Assim, trata-se não apenas de examinar processos de socialização e educação que apostam nos processos e práticas de participação de jovens-estudantes, mas também processos de “auto educação” por eles empreendidos no interior do mundo escolar. (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 14).

**1. Cidadãos inteligentes para cidades inteligentes: um estudo colaborativo e o cenário brasileiro**

Este texto beneficia-se de resultados finais de pesquisa colaborativa, desenvolvida no biênio 2017-2018 por equipe interuniversitária e multidisciplinar de investigadores vinculados a universidades ibero-americanas, situadas em Argentina, Brasil, Espanha e México. O objetivo fundamental da pesquisa foi o de compreender a “lacuna que existe entre a experiência cívica dos jovens em espaços de educação formal e sua vida no entorno cidadão” (Projeto Cidade I, 2017[[4]](#footnote-4); Belando-Montoro *et al*, 2020), pois, na atualidade, as cidades inteligentes não são redutíveis a sua estrutura espacial e de serviços públicos e tecnológicos: o centro de sua arquitetura deve sustentar-se também em processos e produtos das experiências de participação cívica de seus cidadãos.

Assim, em nosso estudo, atuou-se para além das orientações que

nos dão os mapas ou o GPS; pelas cartografias mentais e emocionais que variam segundo os modos pessoais de experimentar as interações sociais. Dizia Luis García Montero, referindo-se a seu lugar, Granada, que ‘cada pessoa tem uma cidade que é uma paisagem urbanizada de seus sentimentos’. (García Montero, 1972; p. 71) (Canclini, 2008, p. 15)

Desenvolvido a partir de abordagem qualitativa, as atividades de campo do estudo foram articuladas por percursos triangularmente articulados: a)  levantamento e sistematização de bibliografia acadêmica sobre os sistemas de ensino dos diferentes países - com destaque para a etapa do ensino médio - e os mecanismos institucionais que visam garantir o direito à participação estudantil nas instituições educativas; b) levantamento e sistematização de bibliografia sobre iniciativas públicas direcionados aos setores e segmentos juvenis e sobre os modos e sentidos de participação dos jovens na esfera pública, em anos recentes; c) realização de grupos  de discussão com até doze (12) estudantes secundaristas, de estabelecimentos de ensino de diferentes características e culturas escolares (públicos e  privados - laicos,  confessionais), com representação equitativa de gênero, idades e posição em diferentes anos do ensino médio, que voluntariamente se dispusessem a contribuir com o estudo.

À realização dos grupos de discussão, adotou-se um guia comum de temáticas, visando alimentar a livre manifestação e debates dos estudantes, de forma a apreender consensos, dissensos e ambivalências em relação: a) a participação deles nas instituições educativas, com ênfase nos dispositivos institucionais de participação do mundo escolar, nas atividades curriculares formadoras e estimuladoras da participação, as iniciativas autônomas de participação gestadas pelos próprios estudantes; b)  os exercícios de participação dos estudantes no entorno social – da escola, no bairro de moradia, na cidade, e em instituições distintas da escola; c) da participação em territórios das redes sociais e em canais tecnológicos digitais de comunicação; d) das experiências de participação nos percursos relativos à transição da infância à adolescência; e e) das representações construídas pelos estudantes acerca de problemas sociais que os desafiavam na atualidade, da diversidade de modos de participação que configuram na atualidade, e sobre o descrédito que revelam sobre a política do sistema tradicional de participação. (Projeto Cidatel, 2017).[[5]](#footnote-5)

Por meio dos grupos, estabeleceram-se interações e diálogos com duzentos e setenta e quatro (274) estudantes de diferentes modalidades de ensino médio, homens e mulheres, com idades entre 15 e 19 anos de idade, pertencentes à famílias de camadas médias4, de diferentes anos do ensino médio, de escolas públicas (15) , privadas (2 laicas e 1 confessional) e estabelecimentos concertados (4), situadas em sua maioria em zonas urbanas das cidades de Madrid, Barcelona, Cidade do México, Oaxaca, Cidade Autônoma de Buenos Aires. No Brasil, os grupos de discussão foram realizados instituições públicas de ensino, localizadas em cinco (5) municípios do Estado de São Paulo.

**1.1 Breve contextualização do ensino médio na realidade brasileira e paulista**

De modo diverso do ocorrido em países ibero-americanos, a universalização da educação básica na realidade brasileira começou a ser atingida nos anos de 1980; a conquista da escola de massas se deu no nível do ensino fundamental, mas não têm ocorrido com todas as suas implicações sociais e políticas no ensino médio. Em 2016, apenas 57,5% da população com mais de 25 anos tinha conquistado algum tipo de educação secundária (Pnud, 2016).

O Brasil conforma-se institucionalmente como uma república federativa articulada por esferas autônomas de gestão que devem cooperar entre si.  No que tange ao ensino médio, em 2016, a imensa maioria das escolas públicas eram de responsabilidade dos governos estaduais (68%), enquanto apenas 1,8% e 0,9% eram de competência dos governos federal e municipal, respectivamente, e 29,1% estavam sob a responsabilidade da esfera do mercado – grupos empresariais, confessionais, filantrópicos etc. O número total de escolas por dependência administrativa evidencia a ampla presença dos governos estaduais na oferta do ensino médio no país.  (INEP, 2016)

No país, a etapa de ensino médio é ofertada em 28,3 mil escolas, deste conjunto, 89,8% estão localizadas em espaços urbanos e apenas 10,2% no diversificado mundo rural brasileiro. (Brasil, 2017). Assim, as unidades federativas têm se responsabilizado por este nível de ensino; no entanto, é preciso ressaltar que as condições do conjunto das escolas de ensino médio não são as mesmas em todas as regiões e localidades, pois os estados e os municípios brasileiros persistem com um desenvolvimento socioeconômico muito desigual, mesmo com o avanço do processo democrático na sociedade brasileira.

Em relação ao ensino médio brasileiro, uma de suas singularidades históricas é que desde 1930 o poder público tem atribuído distintas finalidades: ele já foi definido como “simples continuidade do ensino primário” (1930-1961), propedêutico ao ensino superior (1961-1971), como técnico-profissionalizante (1971-1996). Entre 1996 e 2016, ele teve por diretriz legal ser a “etapa final da educação básica”. Em 2017, tendo em vista reforma curricular a ele imposta, assumiu uma estrutura híbrida que prevê simultaneamente uma formação científica preparatória ao acesso ao ensino superior ou a formação técnico-profissional com “itinerários formativos”. (Brasil, 2018).

**1.2 Breve caracterização das instituições escolares e dos estudantes paulistas que contribuíram com os grupos de discussão**

Os grupos de discussão de estudantes paulistas foram realizados em cinco escolas públicas estaduais de ensino médio situadas em diferentes municípios do estado de São Paulo[[6]](#footnote-6), criadas em temporalidades diversas da democratização das oportunidades de acesso à educação escolar pública – e particularmente do ensino médio, com tradições e culturas escolares marcadas por singularidades: três delas - a de Santo André, Ribeirão Preto e uma de São Paulo-capital, são  instituições centenárias; a localizada em Sorocaba foi criada como resposta estatal a demandas advindas da população, nos anos de 1980; já a escola de aplicação vinculada a Universidade de São Paulo - município de São Paulo, tem sua origem atrelada aos movimentos iniciais da pesquisa educacional na realidade brasileira e paulista, nos 1950 (Beisiegel, 2003). Assim, mesmo que os jovens que participaram da pesquisa estejam ancorados no presente, reminiscências das histórias de cada uma daquelas instituições educativas permearam suas narrativas.

Contribuíram com o estudo cinquenta e oito (58) estudantes, todos do último ano do ensino médio, com idades entre 16 e18 anos de idade, sendo mais da metade mulheres (53,4%); 51% deles se declararam brancos e 41% se auto identificaram como pardos e pretos; do conjunto, 29% declararam que estão inseridos nas esferas do trabalho e do emprego. Quanto à religião, a maioria dos estudantes afirmou ter uma religião (55%), entretanto, foi significativo o percentual dos que afirmaram não ter religião (45%). Dentre os que afirmaram ter uma confissão religiosa, há o predomínio de evangélicos (19 jovens), os demais se autodeclararam como católicos (12), um espírita e um (1) umbandista[[7]](#footnote-7).

Às dimensões mencionadas, foi possível agregar dados concernentes à integração e participação dos estudantes em grupos e/ou associações: os mais citados foram: os religiosos (21,1%)[[8]](#footnote-8), os estudantis (20,70%), os esportivos (19%), os político-partidários (6,9%) e os de trabalhos voluntários (6,9%); ainda com menores menções foram indicados os agrupamentos organizados em torno de atividades de comunicação (rádio, jornal etc), socioambiental e de melhoria da comunidade.

No tocante à posição socioeconômica dos estudantes, apreendida de forma aproximativa pela renda média mensal[[9]](#footnote-9) da família de origem, tem-se que um percentual significativo dos participantes dos grupos de discussão pertencem a famílias de camada média baixa (48%), na faixa de renda entre um a três salários mínimos, enquanto os de famílias das camadas médias altas, localizadas no intervalo de três a mais de cinco salários mínimos de renda familiar mensal, totalizaram 38%.

**2. Educação para a participação: a demanda dos estudantes pela escuta sensível de professores e gestores**

Do ponto de vista sociológico, devemos compreender as instituições de ensino a partir de uma dúplice perspectiva: a daqueles que as instituem, no campo do instituinte, e a dos que a institucionalizam como corpos estáveis. Assim, as instituições de ensino aparecem como coletivos institucionalizados que têm a sua organização burocrática e administrativa e o seu projeto socializador e educativo determinados por orientações conscientes e racionais do poder público. Num outro tempo, a partir de outros atores institucionais que as instituem por meio de diretrizes legais, reformas de ensino, políticas educacionais etc (Cândido, 1964). Por outro lado, a essas duas perspectivas deve-se considerar que as instituições escolares são também coletivos sociais que, no âmbito de sua autonomia relativa, produzem e reproduzem uma dinâmica social e uma cultura escolar próprias. A partir de processos de hibridação as escolas se apropriam e processam as orientações e valores externos à sua ordem interna, integrando-os aos modos de agir, pensar e aos valores gestados pelos grupos geracionais que abriga. Desta forma, as instituições escolares tendem a se ajustar às legislações, diretrizes políticas e valores gerais, bem como se distinguem uma das outras e se singularizam no espaço e no tempo históricos em que se situam pela ação de seus atores (Cândido, 1964, Viñao, 2000).

Assim, os Informes das diferentes equipes nacionais participantes da pesquisa evidenciaram que a legislação e/ou normas educacionais dos diferentes países preveem a participação estudantil nas escolas pesquisadas – públicas ou privadas –, em diferentes instâncias de decisão da instituição educativa e projetam a organização de coletivos livres e autônomos de estudantes, neste sentido, incorporando modos de pensar e de agir próprios de cada estabelecimento de ensino, sua *cultura escolar* específica. Os relatos dos estudantes brasileiros entrevistados revelaram que eles se aproximam e se apropriam dos dispositivos institucionais de formas variadas: de forma desconfiada e distanciada, ou de forma crítica e revitalizadora, a partir da inventividade política, que pode ser reconfigurada a partir de uma demanda por relações mais horizontais e menos hierárquicas (como os chamados grêmios livres, horizontais, ou sem diretorias, por exemplo). Neste contexto, as relações com os representantes do mundo adulto no interior da escola também são variadas e críticas; embora haja conflitos e ruídos na comunicação, com aversão a professores que tentam impor um determinado posicionamento político-ideológico ou partidário de modo unilateral, os estudantes valorizam aqueles que apresentam maior abertura e escuta, que os reconhecem como legítimos interlocutores e os levam a sério. Houve relatos de pedidos a esses adultos que intermediassem, inclusive, discussões e debates entre os jovens, demonstrando a importância dos vínculos intergeracionais para o aprendizado político. (Tarábola *et al*, 2020; Sposito et al, 2020b).

Ainda no campo das propostas pedagógicas  que objetivam investir na formação para a participação, no caso brasileiro e por extensão nas escolas do estado de São Paulo, inexiste uma diretriz legal quanto a existência de área curricular ou disciplina(s) específica(s) com a responsabilidade de oferecer conhecimentos e práticas que concretizem aquela intencionalidade a partir de um conjunto de princípios e valores previamente definidos, a exemplo do que ocorre em países membros da União Europeia, como  os temas da Cidadania e os Direitos Humanos. A presença desses temas em uma disciplina específica - *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos - EpC,* cujo objetivo era transmitir e debater junto aos estudantes da escola básica obrigatória, valores relativos à “ciudadanía democrática y la participación”, com a finalidade de “promover la cohesión social y el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad". (Cepc, 2007; Valenzuela, 2011; Mata & González & Monfort, 2020) provocou vívidos debates e controvérsias na realidade espanhola e em suas comunidades autônomas.

Na realidade educacional brasileira e paulista, o que vem se constatando é a mobilização e um conjunto de ações de movimentos conservadores emergentes - como o autointitulado *Escola sem partido[[10]](#footnote-10),* que na esfera pública se posiciona contrariamente a conteúdos curriculares em torno de temas políticos, a exemplo daqueles que incidem sobre as questões correlatas à orientação sexual e de gênero, à diversidade cultural - étnico-racial e religiosa. Faz a defesa do apartidarismo, da prevalência da família na escolha da natureza e modalidade de educação da prole, do re-encantamento da cultura escolar mediante o acolhimento e transmissão de princípios e valores do criacionismo, entre outros.

Ainda que nas escolas brasileiras em seu conjunto não haja disciplina específica com a finalidade de oferecer quadros socializadores e formativos à participação, os estudantes que estiveram nos grupos de discussão demonstraram esposar um conjunto de impressões do que sejam os problemas ou questões políticas e sociais mais candentes que afetam as experiências individuais e sociais dos integrantes das novas gerações.

Assim, segundo eles, as questões que mais afetam a sociedade brasileira em geral e diretamente aos jovens são aquelas que dizem respeito à melhoria da qualidade da educação básica e da saúde públicas, a insegurança e as violências que invadem a vida cotidiana, a transição da escola para o mundo do trabalho e a conquista da independência econômica, às referentes as desigualdades socioeconômicas, às opressões em relação às mulheres, ao preconceito e a discriminação de segmentos étnicos raciais e de gênero.

Sob o ângulo do universo da política tradicional e dos atores do sistema político formal, os estudantes paulistas, assim como seus pares de outras realidades pesquisadas, expressaram descrença em relação à política e à democracia institucional. Os jovens consideram que os atores centrais do campo institucional utilizam meios marcados pela corrupção e interesses privados. Eles vêm com desconfiança e ceticismos possibilidades de mudanças, pois a política tradicional é um território em que nem todos são representados, há uma hegemonia do masculino, “só homens”; “alguns entram com boas intenções, mas (...) o meio os corrompe, os transforma; eles são o meio em que eles vivem”. Por outro lado, eles também relativizaram a avaliação negativa da participação política tradicional, ao afirmarem que mudanças de longo prazo implicaria fortes movimentos da sociedade civil e uma ação mais positiva do poder legislativo, a longo prazo, em que “questões públicas” e sociais – como “o preconceito, o machismo, a homofobia, a xenofobia (...) os problemas (....) de classes sociais”, os interesses e demandas de setores e segmentos sociais diversos, inclusive os das novas gerações, venham a ser contemplados e garantidos em termos superação e de garantias de direitos. Diante deste cenário, os jovens admitiram, que para eles e seus pares o acesso ao conhecimento, à “sabedoria”, à informação é condição fundamental para que compreendam de forma mais abrangente os sentidos e significados da política e o seu fazer, pois de forma perspicaz constataram que “não entendem de lei”, “não sabem o que é governar” e “o que é cuidar de uma cidade”.

Por essas razões, entre outras, é que parcela significativa de estudantes que colaboraram com o estudo, mesmo reconhecendo as mazelas materiais e culturais do espaço-tempo escolar, o valorizaram como um *locus* importante para seus processos de relação com o saber e de socialização política, pois, segundo eles, “para mudar é preciso conhecer”, é preciso que o mundo adulto do universo escolar, para além da família, da mídia e das redes sociais, lhes ofereça “caminhos” para o presente e para o futuro: “porque a educação se conecta com todas as outras coisas, porque se você tem ou não conhecimento reflete em todas as outras questões da sociedade”.

Assim como nas instituições educativas portenhas, catalãs e madrilenas cobertas pela pesquisa, os estudantes das escolas paulistas enfatizaram que é menos em torno da cultura escolar do estabelecimento de ensino e mais nas figuras de docentes de disciplinas específicas - História, Filosofia, Sociologia, Português - que se deparam com esforços de formação em relação às questões por eles destacadas e determinados princípios e valores em torno dos direitos, e enfatizaram que

alguns professores escutam os alunos, fazem debate na matéria, no que tá acontecendo no mundo (...) do que vai acontecer.

fala (...) da desigualdade social muito grande e do preconceito.... é... para um gay, os negros, uma mulher negra, (...) preconceito pra você entrar no mercado de trabalho.

Todavia, essas possibilidades de formação cívica e política com as quais eles se deparam em algumas disciplinas, não são isentas de ambivalências e tensões, sobretudo nas relações de autoridade e poder que determinados docentes estabelecem com eles. Mesmo que tenham feito referências a docentes que demonstram sensibilidade às demandas por saber dos jovens estudantes e se posicionam com uma escuta atenta às posições que eles expressam, foram recorrentes as críticas às relações de ensino-aprendizagem que envolvem professores que sustentam a autoridade na tradição, e em posições político-ideológicas rígidas, reafirmando interações que tensionam igualdade, desigualdade e hierarquia. Situações como essas, são por eles compreendidas como ausência de respeito às expectativas que têm e às posições que defendem; na avaliação de uma estudante: não há argumentos nem o aprendizado da argumentação, “acaba mesmo sendo que um ato de má fé”. A esses sentimentos agrega-se a percepção de que eles vivenciam uma situação de injustiça (Dubet, 2004), que por vezes, se desdobra em medo. A partir deste sentimento alguns aderem com reticências às posições defendidas pelos docentes, outros ainda apelam para o silêncio, como afirmam:

só que, às vezes, é tudo muito tendencioso para o lado dele [professor]. (...) Ele até deixa a gente fazer discussões com pontos de vista diferentes, mas mesmo assim a aula dele é levada para o lado que ele acredita.

eu venho com [conceito] cinco [numa escola de 0 a 10] no final do bimestre, porque minha opinião é diferente. (...) E nisso, os alunos perdem a vontade de se expressar!

A gente prefere ficar quieto! Como a gente vai argumentar com ele e com os outros professores?

Ao discorrerem sobre essas situações, em que se evidenciam as assimetrias de poder que modulam as interações intergeracionais, inclusive as relações entre professores e alunos no interior da sala de aula, os depoimentos dos estudantes formulam demandas por respeito e por interações regidas por princípios distintos dos da igualdade hierárquica (Martuccelli, 2007), eles sinalizam para a possibilidade de um exercício da palavra e da escuta sensível entre as gerações e entre eles mesmos, a partir de “um processo contínuo de aprendizado nas interações sociais da ideia da alteridade”. (Sposito *et al*, 2020b, p. 324). Os estudantes demandam de seus docentes outro tipo de autoridade, que não derive necessariamente daquela determinada pelo papel que desempenham e da posição que ocupam; eles demandam uma autoridade conquistada na dinâmica das relações e interações cotidianas, na medida em que a instituição escolar enfrenta desafios para assegurar o estatuto da autoridade docente.

Sposito *et al* (2020b) dialogam com David Le Breton (1997), para discorrerem sobre as relações entre as gerações no interior da cultura escolar, marcadas pela subalternidade, o medo e o silêncio, chamando a atenção para o fato de que as situações nas quais tais interações ocorrem são aquelas em que os “dados e códigos” da comunicação “não são dominados”. E ao recorrerem à díade falar-silenciar, um “jogo permanente da sociabilidade juvenil” que transversaliza as interações que os jovens estabelecem com os representantes das gerações adultas e também com os iguais, os autores evocam uma vez mais as reflexões de Le Breton (1997) para indicar que aquela polarização guarda relações com os “sistemas hierárquicos”, que fazem alusão a

uma canalização da fala, uma manipulação do silêncio que se daria como uma estratégia de retirada e, simultaneamente, uma perigosa fonte de ameaça para quem o sofre. Para ele um aspecto da autoridade institucional residiria no domínio do silêncio e da palavra, sendo a reivindicação do “direito à fala” uma tentativa de quebra desse monopólio, buscando o reestabelecimento da paridade. A aquisição desde direito, portanto, transformaria o estatuto do silêncio, fazendo que, ao invés de uma imposição, passasse a ser uma escolha. (Sposito *et al*, 2020b, p. 323-4).

Todavia, assim como demandas individuais por respeito nem sempre geram ações coletivas marcadas pela conflitividade (Martuccelli, 2007), as situações vividas pelos estudantes nas interações com docentes que lhes impõem o silêncio não fazem emergir um conflito intergeracional capaz de os impelirem a uma participação ativa e coletiva nos espaços e tempos escolares investigados. O que se pode depreender dos relatos obtidos nos grupos de discussão foram situações de desconforto que levam, na maioria dos casos, menos a apatia e mais a uma *participação defectiva* marcada pelo sentimento de desconfiança em relação aos mecanismos formais de representação, por certo “distanciamento no engajamento” (Martuccelli, 2006), expressa por práticas de imersão na vida cotidiana das instituições em que estudam e movimentos de aproximação-afastamento dos espaços institucionais e das iniciativas didático-pedagógicas que visam à formação e ao estímulo à participação cívica e política.

**3. Nos interstícios da vida diária das instituições, as experiências de participação**

Há décadas, a literatura acadêmica do Norte e do Sul voltada à reflexão da participação dos segmentos juvenis na esfera público-política enfatiza a necessidade de se compreender os modos e os sentidos da participação dos integrantes das novas gerações a partir de referências que ultrapassem o conceito de participação e democracia para além dos modos formalistas e convencionais de se conceber a “participação e a democracia representativa”. Assim, se os segmentos juvenis e estudantis expressam desconfiança nas práticas políticas formais, eles devem ser compreendidos menos com apáticos e mais com sujeitos que investem em formas não convencionais e múltiplas de participação. (Pleyers & Karbach, 2014).

De acordo com Pleyers & Karbach (2014), uma via para se apreender formas não consagradas de participação dos segmentos juvenis na atualidade situa-se na confluência e nas intersecções entre política e vida cotidiana, pois é na dimensão da vida do dia a dia que eles vêm construindo experiências e aprendizados de participação e formas de praticá-las.

Nos grupos de discussão das instituições educacionais das diferentes realidades citadinas em que o estudo ocorreu, sobretudo em escolas de localidades portenhas, mexicanas e paulistas, há relatos de estudantes que enfatizaram um conjunto de vivências de participação construídas nos interstícios da vida institucional do mundo escolar, que não estabelecem, imediatamente, relações com dispositivos formais de participação e nem se associam a propostas curriculares ou disciplinas específicas. Neste sentido, destacamos três planos de aprendizados de participação estudantil e formas de exercitá-las.

Um dos planos de prática de participação e ações que envolve determinados agrupamentos de estudantes tem relações com as inquietações que vivenciam quanto às condições do espaço físico da unidade escolar e o descaso do poder público com essa dimensão da vida diária da escola. Essas situações foram denunciadas nos grupos de estudantes argentinos, mexicanos e brasileiros. Nesses casos, em alguns grupos de discussão de alunos paulistas, relatos discorreram sobre práticas voluntárias de participação e solidariedade coletiva, que objetivaram interferir e dar um aspecto mais acolhedor a determinados espaços da escola, a exemplo dos lugares ajardinados e do pátio em que se encontram, se alimentam e produzem sociabilidades nos intervalos das aulas: “um ajudou o outro, a gente (...) ajudou a escola, porque a gente deu uma limpeza nela”; “alguns alunos limparam (...) as paredes pichadas, pintaram a escola, limparam o refeitório”. Outros exercícios de participação e ação voluntária nascem do sentimento de pertencimento e produção de identidades marcados pela memória coletiva das escolas de grupos de estudantes paulistas, ancorados em emoções que carregam as gerações anteriores e projetam para o futuro “os alunos daqui tem um apego com essa escola”, ela “vai passando de geração em geração; (...) pode ser que o mesmo professor dessa escola seja o professor (...) do meu irmão, até de nossos filhos”.

Ainda na esteira da vivência escolar diária, verificam-se práticas de participação de jovens marcadas pelo esforço de determinados agrupamentos de alunos em tornar os intervalos entre as aulas num espaço mais lúdico, mais irreverente, mediante a configuração de uma espécie de rádio jovem, iniciativa que permite a fruição de músicas e exercícios performáticos de estilos culturais variados, produzidos externamente ao mundo escolar por determinadas culturas juvenis, como o *funk,* o *rock,* o *rap*, entre outros (Informe UBA, Tarábola *et al*, 2020). Tais práticas oferecem elementos relevantes para a compreensão dos modos e sentidos da participação estudantil, pois evidenciam relações que muitas vezes os jovens estudantes estabelecem entre a cultura escolar e aquelas expressões culturais que elaboram nos em outros territórios da vida cotidiana, nos interstícios das experiências institucionais (Sposito, 1993, Feixa, 1999, Nuñez, 2019).

Um outro plano revelador de aprendizados e vivências de participação extraído dos grupos de discussão foi aquele que permite apreender a criação de comissões de estudantes para a organização de realização de eventos e festas. No registro dos eventos, em alguns relatos destacam-se ações que envolvem estudantes e professores que apreciam e os ouvem, para debater e divulgar temas e questões sociais que julgam relevantes, como o “setembro amarelo” - mês dedicado à discussão aberta sobre a questão do suicídio, que se expande entre os segmentos juvenis; o dia internacional da mulher, o “outubro rosa” – dedicado a discussão e prevenção do “câncer de mama e os cuidados relativos à saúde reprodutiva da mulher”. “A gente tem projeto de trazer pessoas para cá e dar palestra, tem o projeto de feira de profissões, ecológico, meio ambiente”.

Se nessas atividades é possível apreender referências positivas a uma ação conjunta e colaborativa, envolvendo estudantes e alguns docentes, em outras iniciativas por eles encaminhadas, as divergências e as tensões entre os representantes adultos do mundo escolar e os estudantes são enfatizadas, como os casos das comissões de estudantes que se empenharam por organizar e realizar festas relativas as tradições culturais de regiões brasileiras e aquela que serve de marcador e rito de passagem dos jovens estudantes – a festa de formatura. Se o principal significado dela é celebrar o sucesso obtido nas provas escolares e a partida para outros desafios em diferentes universos sociais de socialização e sociabilidade, nos grupos de discussão ela foi referenciada tanto em relação ao ingresso em outras dinâmicas sociais, mas também em relação às experiências que construíram na vida cotidiana da escola em meio a relações com a cultura escolar.

Porém, da festa junina, o problema da direção, é que eles não abrem [para pessoas de fora], eles só abrem para os alunos!

A formatura, você não consegue convencer a diretora sobre isso. (...) Ela não se responsabiliza.

A gente passou anos e anos na escola, a gente só queria que pelo menos no último ano (...) guardar recordação, para se despedir, uma memória.

Ao recuperarmos dos grupos de discussão esses exercícios de participação estudantil relativos à organização e realização de festas em suas escolas, tivemos menos a intenção de retomar as contribuições já oferecidas pela antropologia e a sociologia, de diferentes correntes teóricas, sobre este tipo sociabilidade, e as possibilidades que ele porta em termos da promoção do encontro, das trocas sociais, da inversão das hierarquias sociais, de questionamento de valores morais e dos atritos e das insurgências que podem dela derivar. Nosso objetivo foi o de destacar algumas vias não convencionais de participação dos estudantes nas escolas em que o estudo ocorreu. Nos momentos em que as situações descritas se concretizaram~~,~~ algumas s delas resultaram de encontros e colaborações intergeracionais, mas outras foram marcadas por embates e tensões entre os estudantes e os representantes do mundo adulto no interior das escolas. Importa sublinhar que nos casos de divergências e dissensos sobre as práticas de participação não convencionais, as demandas dos estudantes não conseguiram ser firmadas como necessidades que gerassem um conflito intergeracional em diferentes ambiências escolares (Informe UBA, 2018). Assim, as decisões dos adultos prevaleceram menos a partir de práticas que envolvessem argumentações, negociações e consensos e mais pelas vias do formalismo da norma burocrática.

Retomar e reafirmar o potencial dessas práticas para processos de formação e estímulo à participação estudantil, e compreender como elas foram apropriadas e enriqueceram o repertório de atividades dos secundaristas que participaram das ocupações – nas escolas paulistas (Corti, Corrochano & Silva, 2016; Sposito *et al* 2020a) – e das tomas na realidade portenha (Informe UBA, 2018; Tarábola *et al* 2020) –, parece ser exercício importante a ser feito por aqueles que buscam compreender os jovens de hoje, suas formas de agir, suas questões. Se as ocupações e as tomas foram ações coletivas relevantes pois recolocaram os estudantes secundaristas na arena pública como atores de conflitos, a partir da ação direta, marcada pela horizontalidade, é preciso reconhecer que o repertório de atividades não apresenta só novidades, muitas delas já possuíam algum lastro nos modos que eles participavam em suas unidades escolares, algumas delas buscadas no acervo de ações e formas de participação que caracterizam determinadas culturas juvenis, a exemplo *do it yourself*, prática e simbolismo que têm caracterizado muitas das ações e formas de participação de distintas gerações do movimento *punk*.

**Considerações finais**

Os resultados obtidos nos grupos de discussão realizados em instituições escolares de ensino médio localizadas em municípios do estado de São Paulo, assim como nos grupos de instituições de localidades urbanas da Argentina, Espanha e México, indicaram que nas diferentes realidades escolares há um acúmulo histórico de ordenações racionais-legais que preveem a participação estudantil em organizações livres e autônomas, ou em instâncias colegiadas de decisão do estabelecimento de ensino que frequentam. Os dados obtidos sobre os modos e os sentidos com os quais os estudantes se aproximam e como se apropriam daqueles dispositivos são múltiplos, variam segundo as diferentes realidades nacionais e, inclusive, no interior de uma mesma escola; mesmo assim, há no conjunto dos grupos de discussão um leque de práticas de participação símiles que transversalizam as experiências estudantis e juvenis no conjunto global das instituições escolares estudadas, nos diferentes países e respectivas localidades. Outra recorrência apreendida nos dados obtidos junto aos jovens diz respeito às formas pelas quais eles se apropriam e põem em ação ou não a participação nos dispositivos existentes. Isto guarda relações com os modos como as novas gerações formulam e encaminham suas demandas e questões às instituições sociais e políticas em geral, mas também e sobretudo aos representantes das gerações adultas do mundo escolar, marcadas em alguns momentos por estímulo e cooperação e em outros por ambivalências e tensões nas relações e interações intergeracionais. (Informes UBA, UNAM, USP, 2018, Tarábola *et al*, 2020, Sposito et al, 2020b).

No contexto brasileiro e paulista, assim como nas demais realidades educacionais pesquisadas, não há normativas legais para que as propostas curriculares do ensino médio encampem uma área ou disciplinas específicas com o objetivo de socializar e educar os estudantes para a participação cívica ou política. Nos Informes dos distintos países, constatou-se que o tema da participação e temáticas correlatas estão a cargo de algumas disciplinas, tais como sociologia ou história, que incorporam o tema, seja como conteúdo ou metodologia de ensino. Nessas situações, verifica-se que, nas relações de ensino-aprendizagem, os professores dessas disciplinas abrem espaço para tratar de temas de relevância política ou social com os alunos e alunas. (Informes UB, UBA, UCM, UNAM, USP, 2018).

Os estudantes relataram que valorizam iniciativas dessa natureza, sobretudo com os docentes que apresentam sensibilidade de escuta atenta e com eles estabelecem relações de diálogos e confiança e se colocam no papel de mediadores na dinâmica social e política da instituição escolar. Contudo, eles também não deixaram de sublinhar a ocorrência de tensões nas relações intergeracionais no interior da sala de aula, tensões que revelam o modo como interpelam e avaliam a autoridade docente, ao menos em três sentidos: alguns professores exercem o papel docente a partir de condutas autoritárias e posturas político-ideológicas inflexíveis, apelando mais à inculcação de princípios e valores e menos ao acolhimento e ao debate de posições não convergentes; os professores tendem a desconsiderar que alunos e docentes vivem um mundo comum, mas o fazem ocupando diversas situações geracionais no processo sócio-histórico, o que se desdobra em compreensões diferenciais em relação a temas tais como direitos e deveres, igualdade, diversidade cultural, democracia e participação social e política, e o os significados mesmos do que seja participação no espaço público, conforme demonstram pesquisas sobre a participação dos segmentos juvenis contemporâneos (Pleyers & Karbach, 2014, Quintelier, 2017, Sposito et al 2020a). Neste sentido, do ponto de vista da dupla corrente de interações sociais que transversalizam o mundo escolar, é preciso estar atento às demandas por respeito que expressam os alunos paulistas, assim como seus pares das diferentes localidades pesquisadas, bem como às experiências vitais, orientações e visão de mundo que diferenciam os educadores-adultos e os estudantes-jovens.

Se os dados extraídos dos grupos de discussão permitem perceber que estudantes demonstram certo ceticismo e reticências em relações aos mecanismos institucionais de participação estudantil existentes em suas escolas, é preciso cautela e não classificar tais posturas como apatia ou não participação, pois eles também circunscreveram e avaliaram como relevantes um conjunto de aprendizados e exercícios de participação que efetivam na vida diária de suas escolas, pois grupos de alunos e alunas agem em torno do que consideram significativo para eles e para a instituição com a qual manifestam uma forte experiência de pertencimento, identificação e constroem processos de subjetivação. Em síntese, trata-se de modos de apropriação diferenciada do espaço escolar que abre e dá novos contornos aos tempos rotineiros da vida estudantil, possibilitando rupturas e o exercício da imaginação. Espaços e tempos recriados configuram possibilidades de pertencimento efetivo ao mundo escolar e isso se observa nos interstícios da cotidianidade.

Para os estudantes que contribuíram com o estudo trata-se de formar suas próprias convicções em meio a orientações diversas e algumas conflitantes entre valores familiares, dos professores ou gestores que atuam nas escolas. Torna-se um significativo desafio para a escola estabelecer a possibilidade do debate, da informação e da formação de convicções pessoais diante da heterogeneidade interna de seu corpo diretivo e docente, da diversidade das orientações dominantes nos diferentes círculos socioculturais de socialização e sociabilidade que circulam.

De modo similar às práticas dos jovens que se articulam e agem a partir das culturas juvenis, estudantes das escolas secundárias que contribuíram com o estudo demonstraram que querem agir e criar formas de sociabilidade na escola, com um ideal de transformação do tempo e do espaço de atividades que por vezes destoa do projeto institucional incorporado pelas gerações adultas, inclusive nos formatos e sentidos que elas conferem à participação cívica e política no interior do mundo escolar e também na cidade em que vivenciam o tempo da juventude.

**Referências**

Abramo, H. W., Venturi, G. & Corrochano, M. C. (2020). Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 39(3), p. 523-542. http://dx.doi.org/10.25091/s01013300202000030004

Aguilera Ruiz, O. 2011. Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006,*Propuesta Educativa*, 1(35), p. 11-26, jun.

Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. Paulo: Perspectiva, 2001.

Beisiegel, C. R. (2003). Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29(2), p. 357-364, jul./dez. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200012

Belando-Montoro, M., Blanco, R., Noguera, E. Almeida, E. & Pérez, J. (2020). Introducción contextual de la investigación. In Igelmo Zaldívar, J. & Rosario González, M. (Eds.). *Participación cívica en espacios socioeducativos*. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico. Salamanca, España, FahrenHouse.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Censo escolar da educação básica 2016*: notas estatísticas, Brasília, DF: INEP.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.

Canclini, N. G. Imaginários culturais da cidade: conhecimento / espetáculo / desconhecimento. in: Coelho, T. (org.). *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008. p. 15-31

Cândido, A. A estrutura da escola**.** (1964).In PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M.*Educação e sociedade*: leituras de sociologia da educação**.** São Paulo: Nacional, p. 107-128

Calleja, E. G. (2018). La movilización y la protesta estudiantil en el tardofranquismo y la democracia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 37, 2018, pp. 223-255. <https://doi.org/10.14201/hedu201837223255>

Carrano, P. identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In Moreira, A. F.; Candau, V. M. (org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211. v. 1.

Cepc. (2007). Dossier: Educación para la Ciudadanía Democrática. *Boletín de Documentación*, 30, septiembre-diciembre. Disponível em: <http://www.cepc.gob.es/docs/boletindocumentacion30/educacion_para_la_ciudadania.pdf?sfvrsn=2>. Acesso em 28 dezembro, 2020.

Corrochano, M. C. (2014). Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In Dayrell, J., Carrano, P. C. R., & Maia, C. l. (org.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.

Corti, A. P. O.; Corrochano, M. C.; Silva, J. A. (2016). Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educa*ç*ão & Sociedade, 37*(137), pp. 1159-1176. 10.1590/ES0101-73302016167337

Dayrell, J. (2007). A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. *Educação & Sociedade*. Campinas, 28(100), p. 1105-1111, out.

Dias, B. F. B., Mariano, S. R. H. & Cunha, R. M. (2017). Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, 11(4), p. 1-26, jul./set. <https://doi.org/10.12712/rpca.v11i4.1065>

Dubet, F. (2004). *L’école dês chances*. Qu’est-ce qu’une école juste? Paris: Seuil,

Dubet, F., Martuccelli, D.(1998). *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Fabbrini, A. & Melucci, (1992). A. *L’età dell’oro*: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Feltrinelli.

Feixa, C. (1999) *De jóvenes, bandas y tribos*. Antropología de la juventud. Barcelona, Editorial Ariel S.A.

Foracchi, M. M. (1965). *O estudante na transformação da sociedade brasileira*. São Paulo. Cia. Editora Nacional.

Frigotto, G. (org.) (2017).*Escola “sem” partido***:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.Rio de Janeiro: UERJ, LPP.

Fuentes, J., Vasquez, M. & Nakano, M. (2020). La participación de los jóvenes en el entorno social: estudio comparativo entre España, Argentina y Brasil.In Igelmo Zaldívar, J. & Rosario González, M. (Eds.). *Participación cívica en espacios socioeducativos*. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico. Salamanca, España, FahrenHouse.

[Krawczyk, N.](http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=KRAWCZYK,+NORA) (2011) Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Basil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), pp.752-769.

Le Breton, D. (1997). *Du silence*. Paris: Ed. Métailié.

Litichever, L., Nuñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legitimo: cultura política en la escuela media. *Ultima Década,* 23, p. 103-130, diciembre.

Mannheim, K. (1968). O problema da juventude na sociedade moderna. in: Britto, S. *Sociologia da juventude* I. Rio de Janeiro, Zahar.

Mata; J. C., González-Monfort, N. (2020). Educación para una ciudadanía crítica en España: cambios y continuidades. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, 13(2), p. 166-175, maio/agosto. Doi [10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51512](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.22478%2Fufpb.1983-1579.2020v13n1.51512?_sg%5B0%5D=ZppMi9aG1y3gm-m1mC_AQjdvEfnE_5gULh9g77zaDuxHDzHhl9HP9VyRTlhB9cnh1dAxv1bp3VP_vRyy5XURYbQFRg.fDVVp5St7QkgtjrqW73usIdRg_ZpeHReiRqqGEfMbV2C7Cv-rnJbCerXnpA5snF9TZpif5COp8m52s8XLKfw-A)

Marteleto, L. J., Carvalhaes, F., Hebert, C. (2012); Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 29(2), p. 277-302, jul./dez. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982012000200005.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l’épreuve*: l’individu dans la France contemporaine. Paris: Armand Colin, 2006.

Martucelli, D. (2007). Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Lousada.

Martuccelli, D. (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, Valparaíso, (1), p.99-128, abr.

Martuccelli, D. (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 41(1), p. 155-174, ene./mar.

Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, 1997 (Juventude e contemporaneidade).

Melucci, A. (2001). *A invenção do presente*: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petropólis, RJ, Vozes.

Nuñez, P., Litichever, l. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Nuñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales*, 56, p. 115-177, enero-junio. Doi: <https://doi.org/10.14409/es.v56i1.7105>

Peregrino, M. (2010). *Trajetórias desiguais*:  um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond.

Pereira, A. B. (2016). A maior zoeira na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Ed. Unifesp.

Pleyers, G. & Karbach, N. (2014). *Young people political participation in Europe*: What do we mean by participation? Brussels: CoE/UE Youth partnership.

Pnud. *Informe sobre Desarrollo Humano 2016***:** desarrollo humano para todas las personas 2016. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf>. Acesso em 08 dezembro de 2020.

Quintelier, E. (2007). Differences in political participation between young and old people. *Contemporary Politics*, 13(2), p. 165–180. Doi: 10.1080/13569770701562658

Reguillo, R. (2017). Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. Barcelona, España: NEd.

Singly, F. (2005). Las formas de terminar y de no terminar la juventude. Revista de Estudios de Juventud, 71, diciembre.

Sposito, M. P. (1993). A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, 5 (1-2), p.161-178

<https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84954>.

Sposito, M. P., Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, 22(2), p. 345-380, jul./dez.

Sposito, M. P., Souza, R. & Arantes e Silva, F. (2018). A pesquisa sobre jovens no Brasil**:** traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201712170308>.

Sposito, M. P., Almeida, E. & Corrochano, M. C. (2020a). Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas.  *Educação & Sociedade*, 41, p. 1-20. DOI: [10.1590/es.228732](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1590%2Fes.228732?_sg%5B0%5D=Wtzz-q80ogQC9jZQVqpP02mzh5GumkoQ3CteV8XLTUo3PzWl2YrK_5sVPsMCe2ATflphO6gmP0zP_ZfdNCt5TyZlpw.XGLscM_Bonr-WfnmMP9-b7Vj4GjubaS8ddxCxWUF9uTrxiOz_aNVx1D14SGKcVO12OsXh9G3FwsoPOeb7uBLzw)

Sposito, M. P., Almeida, E. & Tarábola, F. S. (2020b). Jovens do ensino médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. *Estudos Avançados*, São Paulo, 34(99), p. 313-332, aug. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.019>

Tarábola F., Martínez, M. & Vommaro, P. (2020). Modos y significados de la participación juvenil en la escuela media. In Igelmo Zaldívar, J. & Rosario González, M. (Eds.). *Participación cívica en espacios socioeducativos*. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico. Salamanca, España, FahrenHouse.

Fanfani, E. T. (2007). Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente.*Educação & Sociedade***,** Campinas, 28(99), p. 335-353

Tomizaki, K. (2018). Entre velhos e jovens: conflitos geracionais e ressentimento. *Jornal da USP*, São Paulo, 12 mar. 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/entre-velhos-e-jovens-conflitos-geracionais-e-ressentimento/. Acesso em: 12 dez. 2020.

Valenzuela, A. P. (2011). La Educación para la Ciudadanía en España, 2004-2011. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), p. 39-69. Doi: [10.14195/1647-8614\_45-2\_3](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.14195%2F1647-8614_45-2_3?_sg%5B0%5D=4Xy-tQwY2fKDbQ_XdvNIX6e6Z9lfU4HtQk68yG9LgGa9p8gd9uuVgE0mrslCmogJp8cCqkkLZASHcWjdiagr-81jiQ.qknktvqeeqqOePhZvAZ1I1E-KBHSqgiClwq5w6ARjpLTN2Qu_W8YH_cPJpoKSsTYynYKIVAiW28RXVP1-qIYVw)

Viñao, A. (2000). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas y instituciones educativas). Revista Teias, 1(2), p. 1-25.

Watty, P. D. (2018). *La educación secundaria mexicana*: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 42(2)

Willis, O. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas.

1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo. Brasil. E‑mail: [elmir@ffclrp.usp.br](mailto:elmir@ffclrp.usp.br) / https://orcid.org/[0000-0002-7567-8356](https://orcid.org/0000-0002-7567-8356?lang=pt) [↑](#footnote-ref-1)
2. Escola de Aplicação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Brasil. E‑mail:fst@usp.br / <http://orcid.org/0000-0001-7560-6814> [↑](#footnote-ref-2)
3. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. E‑mail: [carla.corrochano@gmail.com](mailto:carla.corrochano@gmail.com) / <http://orcid.org/0000-0001-8030-6461> [↑](#footnote-ref-3)
4. Projeto subsidiado pela Ibero-American Union of Universities Research Collabora­tion Fund, convocatória 2017-18, sob o título CIDATEL I, Smart Citizens for Participatory Cities-Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas. Participaram do estudo pesquisadores vinculados à Universidad Complutense de Madrid - UCM, à Universat de Barcelona - UB, à Universidad Autónoma de México - UNAM, à Universidad de Buenos Aires - UBA e à Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Federal de São Carlos- UFSCar-campus Sorocaba. [↑](#footnote-ref-4)
5. Com a autorização de representantes dos quadros gestores das escolas (e também de responsáveis legais pelos alunos e alunas, no caso brasileiro), os diálogos e debates dos grupos de discussão foram gravados e, na sequência, transcritos na íntegra. Com as transcrições dos debates e a partir dos levantamentos bibliográficos sobre as realidades socioeconômica, política e da educação básica de cada país/localidade, as equipes de pesquisadores elaboraram Informes específicos. Neste texto, quando necessário, foram referenciados como Informe UB, UBA, UCM, UNAM, USP. [↑](#footnote-ref-5)
6. Estado que se distingue grandemente dos demais estados do país, seja pelo nível de crescimento e desenvolvimento socioeconômico que atingiu ao longo do Século XX, seja pela magnitude dos problemas e conflitos variados - sociais, econômicos, culturais, políticos, que foram gestados em decorrência daqueles dois processos. O estado e sua capital – São Paulo, possuem os maiores PIBs do país, e parte significativa de sua riqueza deriva sobretudo de seu diversificado setor industrial, seguido pelo setor de serviços. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18785-pib-dos-municipios-2015-capitais-perdem-participacao-no-pib-do-pais.html>. [↑](#footnote-ref-6)
7. O maior número de evangélicos revela uma tendência em andamento no Brasil, apesar de o país ser ainda predominantemente católico. [↑](#footnote-ref-7)
8. Fuentes, Vásquez & Nakano (2020), apresentam e analisam os dados relativos à participação dos estudantes espanhóis, argentinos e brasileiros, desta pesquisa no entorno social, inclusive em agrupamentos e coletivos religiosos, dos estudantes que colaboraram com o Cidatel I. [↑](#footnote-ref-8)
9. Salário mínimo oficial no País em 2018, convertido em US$. [↑](#footnote-ref-9)
10. Trata-se de movimento brasileiro surgido por iniciativa da sociedade civil em 2004, sob inspiração de iniciativas norte-americanas de defesa do apartidarismo docente e controle das posturas dos professores em salas de aula, como os movimentos *No brasileiros, desta, Campus IWatch*, além da inspiração cristã oriunda do *Creatina Studi és Institut*, para quem as chamadas “teoria da evolução”,  “ideologias de gênero” e temáticas do multiculturalismo seriam também parte constituinte da doutrinação ideológica a que se opõem. (Frigotto, 2017). [↑](#footnote-ref-10)