



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luiz Eduardo Espindola de Souza

**Movimento estudantil e escola: identificações da participação
política de jovens estudantes no Colégio Pedro II**

Rio de Janeiro

2021

Luiz Eduardo Espindola de Souza

**Movimento estudantil em desconstrução: participação política dos estudantes
no Colégio Pedro II**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof^a Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

E77	Espindola de Souza, Luiz Eduardo. Movimento estudantil e escola: identificações da participação política de jovens estudantes no Colégio Pedro II/ Luiz Eduardo Espindola de Souza. – 2021. 171 f. Orientadora: Miriam Soares Leite. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação 1. Educação – Teses. 2. História – Teses. 3. Movimento estudantil – Teses. 4. Ensino médio - Avaliação – Brasil – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título. es CDU 37.016
-----	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luiz Eduardo Espindola de Souza

**Movimento estudantil e escola: identificações da participação política de
jovens estudantes no Colégio Pedro II**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 22 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Profª Dra Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Profª Dra Lisandra Ogg Gomes
Faculdade de Educação da UERJ

Profª Dra Verônica Borges
Faculdade de Educação da UERJ

Prof Dr André Bocchetti
Faculdade de Educação da UFRJ

Profª Dra Carmen Teresa Gabriel
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grato a uma pessoa recém-chegada, que apareceu no meio turbulento deste percurso acadêmico e de vida: Martin. Como aprendo com você, meu filho! Eu te amo!

Agradeço à Roberta, minha companheira de dia a dia. Seu companheirismo colaborou para que este trabalho se concretizasse. Não chegaria aqui sem seu suporte e orientação permanente. Amo você.

Aos meus pais, Alzira e Marcos, pela diligência contínua na minha trajetória. O que tenho sido se deve, em grande medida, ao esforço e sacrifício depreendidos, dia após dia, por vocês na minha formação. Sou devedor perpetuo do amor e entrega a mim dispensados. Amo muito a vocês. Agradeço também aos meus irmãos, Laiz e Lucas, que são os meus outros grandes amores.

A minha família, que durante toda minha vida esteve me ensinando e incentivando nos estudos e no amor, com esmero e afeto.

À minha orientadora Miriam Leite que ajudou na construção de um ótimo ambiente de trocas e aprendizado. E, isso, com bastante zelo e paciência; não esquecendo também do permanente bom humor – mesmo no turbulento período que passamos mundialmente, devido à pandemia, e nacionalmente, por causa de um governo que não tem parâmetros humanísticos radicalmente democráticos nem laicos na gerência do país. Não posso deixar de agradecê-la, também, pela participação cuidadosa na assinatura deste trabalho. Afora, a grande humanidade que dedicou a mim, sabendo das turbulências vividas por mim nos últimos anos.

Às amigas e amigos do Grupo de Pesquisa Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem. Vocês foram também minhas orientadoras e orientadores, colaborando com as trocas de experiências e pensamentos, tanto nas reuniões de pesquisas, quanto nos saudosos encontros cotidianos para uma prosa descompromissada, os quais têm sido postergados pela necessidade do distanciamento social para o controle da pandemia.

Às professoras e professor da banca por aceitarem o convite de serem participantes como importantes avaliadores e colaboradores desta tese.

Enfim, a todas e todos vocês a minha completa gratidão.

RESUMO

ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz E. *Movimento estudantil e escola: identificações da participação política de jovens estudantes do Colégio Pedro II*. 2021. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Sendo o movimento estudantil brasileiro um movimento social que se destacou e se destaca no cenário político das últimas décadas, as narrativas sobre a sua identificação evocam diferentes posicionamentos. Entre as possibilidades de análise dessas disputas, opto pela problematização de sentidos socialmente produzidos e compartilhados nas enunciações sobre a participação política estudantil nos textos construídos nesta pesquisa, abordados mediante a noção de documento de Jacques Le Goff e de narrativa e entrevista de Leonor Arfuch, em diálogo com teorizações do filósofo Jacques Derrida, sobretudo em suas proposições sobre a desconstrução, bem como acerca da iterabilidade e da performatividade da linguagem. Associando a essa base teórica a reflexão sobre a construção de sujeitos coletivos proposta por Martín Retamozo, em interlocução com as noções de político, política e de democracia em Chantal Mouffe, proponho, nesta tese, discutir sobre as enunciações das identificações da participação política estudantil no Colégio Pedro II, amparado na perspectiva de escola de Jan Masschelein e Maarten Simons e da educação para democracia de Gert Biesta, além de articular tais discussões com estudos da juventude que se dedicam à discussão das questões dessa categorização no contexto brasileiro, como Juarez Dayrell, Marília Sposito, Miriam Leite, entre outros. Destaco, ainda, no esteio dos estudos da juventude, a categorização de identificação performativa da juventude desenvolvida por Miriam Leite, articulando Jacques Derrida e Judith Butler, que permitiu pensar as noções de juventude em termos não essencialistas, e também conceber que os textos focalizados pela pesquisa, ao referir a juventude estudante e sua participação política, podem contribuir, performativamente, para a sua concretização no cenário social. Para viabilizar a problematização dessa participação, organizei a discussão sobre as identificações do movimento estudantil quatro *contextos de iteração* – *essencialismo identitário, instituição, formação escolar e status quo* –, que possibilitaram refletir sobre a valoração enunciada nas afirmações e silenciamentos promovidos acerca desse movimento social. Com base nas problematizações desenvolvidas, concluo que a participação política dos estudantes promove uma continuada luta pela audiência das suas vozes em âmbito escolar. Essa luta tem, entre os principais contrapontos, o adultocentrismo como narrativa de constante confronto pelo movimento estudantil. Ademais, em relação à instituição escolar, os jovens estudantes enunciaram o desejo de uma escola mais democrática e horizontal, visando possibilitar um espaço de melhor convivência para a comunidade escolar e de aprendizado mais significativo e interessantes principalmente para os estudantes.

Palavras-chave: Escola. Juventude. Movimento Estudantil. Desconstrução.

ABSTRACT

ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz E. *Student movement and school: identification of the political participation of young students from Colégio Pedro II*. 2021. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The Brazilian student movement is a social movement that stands out and stands out in the political scenario of the last decades, with this the narratives about its identification evoke different positions. Among this dispute, I choose the problematization of socially obtained and shared meanings in the enunciations about student political participation in the texts constructed in this research. These texts eliminate the notion of document by Jacques Le Goff and narrative and interview by Leonor Arfuch. This in dialogue with theorizations of the philosopher Jacques Derrida, especially in his propositions about deconstruction, as well as about the iterability and performativity of language. I promote an association of this theoretical basis with a reflection on the construction of collectives proposed by Martín Retamozo, in dialogue with Chantal Mouffe's notions of politics, politics and democracy. Thus, I propose to discuss the enunciations of identifications of student political participation in Colégio Pedro II in this thesis. This is supported by the perspective of Jan Masschelein and Maarten Simons' school and Gert Biesta's education for democracy, in addition to such articulations arising from youth studies that are dedicated to discussing the issues of this categorization in the Brazilian context, such as Juarez Dayrell, Marília Sposito, Miriam Leite, among others. I also highlight, in the mainstay of youth studies, the categorization of performative identification of youth developed by Miriam Leite, articulating Jacques Derrida and Judith Butler, which allowed us to think about the notions of youth in non-essentialist terms, and also to conceive that the texts focused by This research, by referring to student youth and their political participation, can performatively contribute to their realization in the social scenario. To make possible the problematization of this participation, I organized the discussion on the identifications of the student movement in four contexts of iteration – identity essentialism, institution, school education and status quo –, which made it possible to reflect on the valuation enunciated in the statements and silences promoted about this social movement. Based on the problematizations developed, I conclude that the students' political participation promotes an ongoing struggle to hear their voices in the school environment. This struggle has adultcentrism as a narrative of constant confrontation by the student movement between the main counterpoints. Furthermore, in relation to the school institution, the young students expressed the desire for a more democratic and horizontal school, aiming to provide a better living space for the school community and for more meaningful and interesting learning, especially for students.

Key words: School. Youth. Student Movement. Deconstruction.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Presença dos termos juventude e afins nos periódicos pesquisados	31
Tabela 2 – Qualificações da presença dos termos juventude e afins nos periódicos pesquisados	31
Tabela 3 – Especificações das menções da juventude nos periódicos pesquisados	32
Tabela 4 – Especificações das referências/problematizações da juventude nos periódicos pesquisados	32
Tabela 5 – Documentos do Acervo do NUDOM/CPH-Campus Centro	70
Tabela 6 – Edições impressas do Conexão CP2	71
Tabela 7 – documentos mantidos pelo Grêmio SC	72
Tabela 8 – Arquivo de texto com as edições do folhetim “O Cordel”, de 1988 a 1995, produzido pelo Grêmio Estudantil do Campus Humaitá	73
Tabela 9 – Arquivo de texto com as edições do folhetim “O Cordel”, de 1996 a 2013, produzido pelo Grêmio Estudantil do Campus Humaitá	74
Tabela 10 – Especificação das entrevistas realizadas	78
Tabela 11 – recorrência de descritores	86
Tabela 12 – Quantificação dos enfoques sobre as identificações	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Colégio Pedro II
CONGREP	Conselho de Grêmios do Colégio Pedro II
CONSUP	Conselho Superior do Colégio Pedro II
COPAS	Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial do Colégio Pedro II
DDEEJ	Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJUVE	Estatuto da Juventude
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
GE	Grupo de Estudos
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
N	<i>Campus</i> Niterói do Colégio Pedro II
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Colégio Pedro II
NUDOM	Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II
ONG	Organização Não Governamental
PCO	Partido da Causa Operária
PENESB	Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
SC	<i>Campus</i> São Cristóvão do Colégio Pedro II
SINDSCOPE	Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
SOEP	Setor de Orientação Educacional e Pedagógica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	BASE EPISTÊMICA: PÓS-FUNDACIONALISMO E PERSPECTIVA ANTI-ESSENCIALISTA.....	15
2	A PESQUISA.....	28
2.1	Político, política, democracia	36
2.2	Escola democrática	42
2.3	Sujeitos da pesquisa	49
2.3.1	<u>Identificação da juventude</u>	<u>55</u>
2.3.1.1	Identificação performativa da juventude	62
3	ABORDAGENS DOS TEXTOS DA PESQUISA	65
3.1	Narrativas	66
3.2	Documentos	69
3.3	Entrevistas	78
3.4	Levantamento	84
3.3.1	<u>Enunciações das identificações do movimento estudantil</u>	<u>87</u>
4	LEITURA DOS CONTEXTOS DE ITERAÇÃO.....	98
4.1	Contextos de interação	100
4.2	Contextos de interação das abordagens do movimento estudantil...	102
4.2.1	<u>Movimento estudantil e essencialização identitária</u>	<u>103</u>
4.2.2	<u>Movimento estudantil e instituição</u>	<u>112</u>
4.2.3	<u>Movimento estudantil e formação escolar.....</u>	<u>123</u>
4.2.4	<u>Movimento estudantil e <i>status quo</i></u>	<u>132</u>
4.3	Movimento estudantil em deslocamento	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
	APÊNDICE B – Roteiro para os estudantes.....	165
	APÊNDICE C – Roteiro para os gestores e professores.....	166
	APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	167
	APÊNDICE E – Nota Pública nº 011, de setembro de 2017 do Colégio Pedro II – Quanto à suposta “Festa da Favela”	169

INTRODUÇÃO

E assim vão nossos propósitos, vitória perpétua da linguagem sobre a opacidade das coisas, silêncios luminosos que dizem mais do que calam.

Como um romance, Daniel Pennac

Nossas cabeças são perpétuas fontes de fulgurações. Entornando do mundo, pelo mundo e para o mundo, nossas ideias transfiguradas em textos¹ geram/carregam sentido e promovem as dinâmicas sociais. Assim, educação também é fulguração, na medida em que produz constantemente novos sinais de humanos para humanos. Novos, não no sentido de originais, entretanto, como pode indicar a metáfora do início do parágrafo, novo no sentido de novidade a partir de matéria anterior, tal qual ocorre numa fonte hidromineral, por exemplo: uma nascente de água, cuja matéria que nasce vem da confluência de matérias anteriores.

Porém, uma interlocutora ou interlocutor pode ponderar, que, nesse caso, o problema é conceitual, uma vez que o termo nascer, no contexto de uma fonte de água não ser um nascimento em si, senão um uso metafórico do termo nascer. Devolvo então uma indagação: quando a palavra nascer não tem uma carga metafórica em sua estrutura linguística, já que o dito nascer em qualquer dos seus usos se proporciona mediante matérias não originais? Por exemplo, o nascimento de um novo humano consiste, na verdade, na reorganização orgânica da natureza em algo que, pela carga semântica contemporânea envolvida, consiste numa novidade daquilo que chamamos vida, e vida considerada original.

Nas tessituras sociais não é diferente: qualquer relação ou identificação social pressupõe uma matéria, ou melhor, texto anteriormente existente para se efetivar como uma novidade. Então, quais são os textos precedentes para que eu chegasse a este tema de pesquisa? Há possibilidade de alcance de toda textualidade envolvida? Por que interessa saber de alguns dos textos pretéritos alcançáveis? O que faz com que este jovem de 36 anos se interesse por outros jovens mais jovens que estão

¹ Neste trabalho, mobilizarei o conceito de texto nos rastros de Derrida (1991, p. 203), que diz: “o conceito de texto que eu proponho não se limita nem à grafia, nem ao livro, nem mesmo ao discurso, menos ainda à esfera semântica, representativa, simbólica, ideal ou ideológica. O que eu chamo de ‘texto’ implica todas as estruturas ditas ‘reais’, ‘econômicas’, ‘históricas’, sócio-institucionais, em suma, todos os referenciais possíveis”.

vivenciando a escolarização básica? Acredito ser importante explicitar os perceptíveis indícios dos totens sociais que tocaram e afetaram este escrevente, que é também leitor/produtor de uma dita realidade social por ele narrada.

Sem levar em consideração o, no geral, ubíquo interesse que os mais velhos costumam ter sobre os mais novos – no sentido de orientar, tutelar, dizer como se é e como se faz –, como questão de pesquisa, inicialmente, o interesse se configurou durante estudos e discussões teóricas proporcionados na disciplina isolada² *Estudos da Infância e Juventude I*³. Esses estudos contribuíram no meu entendimento da existência e da potencialidade de construções sociais, em torno de crianças, jovens e adultos, que são naturalizadas nos diversos textos participantes de nossa biografia.

No dia 16 de julho de 2013, na UERJ, ocorreu meu primeiro encontro com o principal suporte teórico desta pesquisa em uma aula dessa disciplina. Nesse dia, a professora Miriam Leite participou, como professora convidada, e trouxe um texto⁴ ao grupo, onde apresentou, afora a reflexão sobre a ambivalência identificada em textos oficiais e públicos da educação⁵, uma abordagem não essencialista da linguagem para pensar sobre a juventude. Isso, a partir da perspectiva da desconstrução, proposta pelo filósofo argelino-franco Jacques Derrida, cuja teorização, naquele momento, pareceu-me bastante interessante.

A vontade de estudar mais a fundo essa teorização derridiana me fez cursar o mestrado, no qual ingressei em 2014, no grupo de pesquisa *Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude* – DDEEJ⁶, coordenado pela referida professora, no qual tive o contato mais frontal com parcela mais significativa de tal teorização e, ainda, com a pesquisa institucional do grupo DDEEJ.

Durante meu mestrado, intrigado por ter aprendido poucos anos antes, acerca da profundidade da atuação do racismo na sociedade brasileira, dediquei-me a pesquisar a questão racial. Para isso, tive suporte teórico sobre as questões raciais

² Em todos os semestres, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), são disponibilizadas algumas vagas para as disciplinas isoladas, às quais podem se inscrever candidatos portadores de graduação.

³ Disciplina ofertada pelo PROPED/UERJ.

⁴ *Adolescência e Juventude em Desconstrução: Textos e Contextos na Educação Escolar*.

⁵ No referido trabalho, os textos discutidos são a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de alcance global, e o *Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*. O texto foi atualizado em 2015, incorporando discussão sobre o *Estatuto da Juventude* (LEITE, 2015).

⁶ Para saber mais: <<http://www.ddeej.com>>. Acesso em: 1º mar. 2019.

quando participei de um curso de especialização⁷, no qual tive acesso a muitos estudos teóricos e à vasta bibliografia sobre relações raciais na sociedade brasileira, bem como onde, também, intensificou-se, em mim, a necessidade de pensar e praticar a educação para as relações raciais. Em 2016 conclui minha dissertação intitulada *Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM* (ESPINDOLA DE SOUZA, 2016).

Concomitantemente a essa minha jornada acadêmica, desde os movimentos reivindicatórios de junho de 2013, conhecidos como as Jornadas de Junho⁸, os olhares de diversos setores da sociedade pareciam vir se direcionando para essa movimentação⁹, principalmente com a participação juvenil em grupos políticos diversos e de orientações políticas distintas, cujas dinâmicas e modos de atuação já vinham se alterando com o advento das novas redes comunicacionais digitais.

A forma de expressão, de atuação e de mobilização desses grupos teve transformação significativa no contexto contemporâneo. Algumas dessas alterações foram percebidas e pensadas, dentre outros estudiosos, pelos teóricos da cibercultura (LE MOS, LÉVY, 2010). Contudo, no caso brasileiro, a liberação da palavra, sendo um princípio cibercultural (LE MOS, LÉVY, 2010, p. 25), reservou um espaço de expressão amplificado para os diversos espectros políticos em jogo no cenário social do Brasil. Nessa conjuntura, a origem da ascensão dos setores vistos como conservadores foi relacionada às chamadas Jornadas de Junho, as quais foram chamadas, inclusive, de o “ovo da serpente”, por Jessé de Souza (2016). Contudo, como já argumentei, em qualquer suposta origem ou nascimento, há matéria anterior envolvida. Então, por isso, contíguo com reflexões sobre essas Jornadas (NERY, 2018; MARICATO, 2013), não faço essa relação direta entre esses movimentos sociais e a manifestação mais aberta do neoconservadorismo (ALMEIDA, 2018) em nossos dias. Até porque, pelo histórico político e social brasileiro, nunca se alijou, principalmente nos setores privilegiados, um viés de prática antidemocrática nas relações sociais e políticas (MIGUEL, 2018).

⁷ Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Educação e Relações Raciais ministrado pelo Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁸ Para explicitar a disputa de narrativas em torno das chamadas Jornadas de Junho cf.: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/cinco-anos-das-jornadas-de-junho-um-legado-em-disputa>> Acessado em 12 mar. 2019.

⁹ As Jornadas de Junho têm sua peculiaridade em sua característica massiva, o que não significa que sejam movimentos isolados, já que diversas outras formas de movimentações reivindicatórias ocorriam antes e continuaram ocorrendo após tais Jornadas (NERY, 2018, p. 72).

Os diversos movimentos reivindicatórios contemporâneos, então, têm contado com grande participação dos setores juvenis. Tal atuação ocorre de modos distintos e com motivações diversas: insatisfação com os rumos da política institucional, problemas urbanos, questões do campo, enfrentamento do racismo, denúncia da violência de gênero, combate à LGTBfobia, entre outras pautas. É notório que esses movimentos reivindicatórios têm em seus quadros a participação ativa da juventude, por mais que a juventude sofra com a acusação de apática ou despolitizada, como nos indica a pesquisa coordenada por Sousa (2015, p. 13),

Os últimos levantamentos quantitativos fizeram cair por terra de que essa juventude brasileira está alheia à participação política. Dados demonstram que os jovens querem mudar o país, estão dispostos ao engajamento político, muito embora não tenham uma participação efetiva.

De fato, a preocupação da juventude com questões de ordem política e, ainda que em menor proporção, a efetiva atuação política juvenil são indicadas nas pesquisas que se detêm nos estudos dos movimentos contemporâneos da juventude (BOGHOSSIAN, MINAYO, 2009; MAHEIRIE *et al*, 2013; SOUSA, 2015; SPOSITO, TARÁBOLA, 2017).

Intensificando meu contato com a discussão acadêmica da juventude, durante os anos de 2014 e 2015, participei da pesquisa *O Grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político da juventude contemporânea: possibilidades na educação escolar* (LEITE, 2014b), proposta e realizada pelo grupo DDEEJ, por meio da qual estivemos em encontros e atividades com alunos e professores de uma escola pública de ensino médio, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse trabalho, o grupo de pesquisa, baseado em estudo de Boghossian e Minayo (2009), tinha como pressuposto o reconhecimento de uma ambivalência de percepções das instituições sobre a participação política juvenil – qual seja, por um lado, atribuição de desinteresse político pelos jovens, e, por outro, a designação da juventude como a vanguarda das mudanças sociais. No transcurso da pesquisa, esse pressuposto foi revigorado na sua ambivalência, já que pudemos interpretar as possibilidades ambivalentes da participação política juvenil em uma escola de ensino médio, tanto as relações propiciadoras quanto as limitadoras da atuação estudantil. Os conflitos de interesse dos textos produzidos por diversos sujeitos e grupos escolares faziam com que interpretações sobre cada grupo e sobre o seu próprio grupo variassem bastante. E isso não se dava de modo homogêneo: por exemplo,

falas de alunos, por vezes, eram carregadas de perspectivas adultocêntricas; ou, então, enunciações de gestores buscavam levar em consideração os limites de sua ação tutelar frente aos alunos, ainda que na frase seguinte a contradição fosse evidente.

A despeito desses embates, o processo educativo da escola era sempre enunciado como o objetivo principal de cada um dos setores envolvidos, frequentemente restrito ao aprendizado instrucional. Considerando, porém, que tal aprendizado e/ou a finalidade do aprendizado também são objeto de disputa na escola, nessa convergência de finalidade, pode ser interessante questionar as relações de poder em jogo nas disputas dos caminhos possíveis. Também importa identificar os fundamentos e formas de atuação da ambivalência dos textos institucionalizados que se transfiguram em práticas etaristas no cotidiano da escola. Isto é, ponderar se os textos produzidos para considerar a participação estudantil são também tecidos com o intuito de tutelar a atuação discente e/ou para deslegitimar, com base em critérios etaristas, a mobilização estudantil.

Para além de buscar a problematização dessas diferentes posições acerca do lugar do estudante e dos posicionamentos convergentes sobre a função de aprendizagem da escola, propus desenvolver pesquisa para discutir como as narrativas, destacadamente da comunidade escolar, trabalham em relação à atuação ou não atuação estudantil. E, para isso, há de se pensar nos tantos aspectos envolvidos nos processos de atribuição de sentido à mobilização estudantil, dentre os quais terão destaque nesta pesquisa as narrativas dos sujeitos do espaço pesquisado, com especial atenção às questões da identificação da juventude e da participação política estudantil. Transformando em questão central: como os estudantes são identificados no contexto da sua participação política escolar?

Cabe expressar que esta pesquisa se articulou diretamente com a pesquisa do DDEEJ intitulada *Abordagem Interseccional da Diferença na Educação Escolar da Juventude*, na qual, com a participação dos demais componentes do grupo de pesquisa, foram produzidos o levantamento, as entrevistas e o tratamento das entrevistas aqui focalizadas.

Nos parágrafos que se seguem, apresento a síntese da estruturação desta pesquisa.

No capítulo 1, são expostos e justificados os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, os quais se dedicam à exposição de uma delineação específica da

abordagem não essencialista e pós-fundacionalista que pautou a leitura dos textos posto em evidência nesta pesquisa, que versaram sobre estudos da juventude, em torno da identificação juvenil privilegiada nesta pesquisa e da reflexão sobre a participação estudantil.

Na sequência, no capítulo 2, apresenta-se, a partir da pós-fundamentação do lugar da pesquisa, a discussão teórica em torno de termos caros a esta pesquisa, tais quais: escola, instituição, político e política, democracia, juventude, identificação performativa da juventude e participação política estudantil.

O terceiro capítulo discute os aspectos de operacionalização da pesquisa, ou seja, a teorização que orientou as ações desta pesquisa na abordagem do campo, bem como guiou os modos de tratamento da documentação produzida. Ademais, apresenta o levantamento e a leitura do mesmo, o que amparou o desenvolvimento de aparatos analíticos do material de pesquisa, a saber, os contextos de iteração.

No quarto capítulo, são discutidos os procedimentos de base e de construção dos contextos de iteração em torno das abordagens da participação política estudantil, bem como se apresenta a interpretação produzida a partir dos contextos de iteração estabelecidos.

E, por fim, são tecidas as considerações finais da pesquisa, nas quais são apresentadas conclusões e lacunas da investigação possíveis de serem trabalhadas em outro momento e por outras pessoas que se interessarem sobre as questões da identificação da juventude e da participação política estudantil.

1 BASE EPISTÊMICA: PÓS-FUNDACIONALISMO E PERSPECTIVA ANTI-ESSENCIALISTA

Como toda tradição, é tudo uma grande invenção.

O mistério do samba, Mundo Livre S/A

Em quais fundamentos me pautei para discutir juventude, política, democracia, escola, instituição e suas relações? Como essa base colabora para fundamentar cada procedimento de pesquisa apresentado neste texto? Essas são questões diretamente ligadas ao terreno epistêmico em que esse trabalho se funda – terreno este sedimentado por um variável e irrecuperável mover de textos de terras diversas.

Por essa variedade e irrecuperabilidade, aqui, defende-se a impossibilidade de produção e enunciação do conhecimento neutra. Nessa impossibilidade, aliás, é que permeiam as nuances epistêmicas das bases desta pesquisa. Dito de outra maneira, este trabalho se orienta pelo pressuposto de impossibilidade da produção de pesquisa (suas questões, seus métodos e suas conclusões) não só em uma perspectiva neutra, mas também do impossível fundamento pleno, bem como da não possibilidade de uma essência de suporte na produção do conhecimento. Isso porque também toda produção tem uma historicidade que inviabiliza sua universalização, uma vez que é conformada de acordo com os pressupostos em disputa no seu próprio tempo.

A afirmação da impossibilidade de um conhecimento neutro, apesar de ter certo consenso no campo de estudos das ciências humanas, importa, em nosso tempo, ser reforçada, uma vez que um suposto pensamento neutro é propalado, por exemplo, como pressuposto do Escola Sem Partido (PENNA, 2018). Não sendo um apanágio de nosso tempo, a reflexão em torno da possibilidade de um conhecimento neutro também tem em suas condições de reflexão outra discussão que se relaciona e remonta, pelo menos, há quase três milhares de anos de filosofia euro-ocidental (entre os textos predominantes e não predominantes): a definição de um *arché*, de uma ontologia geral do conhecimento, da metafísica etc., isto é, a definição de um princípio comum e balizador de toda produção do conhecimento humano, um fundamento, uma essência, uma verdade incontornável que garantiria uma segurança humana às questões do mundo. Aliás, consiste também na impossibilidade de neutralidade, o não alcance de um dito fundamento, ou seja, o impedimento de delimitação plena do fundamento, por deixar dimensões não sabidas na produção do conhecimento,

inviabiliza a possibilidade de um conhecimento neutro, já que há instâncias desconhecidas influenciando esse conhecimento produzido. E, neste estudo, a reflexão tem seus pressupostos amparados na perspectiva antiessencialista da desconstrução de Jacques Derrida (CULLER, 1997; DERRIDA, 1991, 2014), em articulação com um contexto de pensamento pós-fundacional (MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016). Essa articulação será trabalhada posteriormente (p. 27), porque, por ora, seguirei na discussão da atividade desconstrutora do pós-estruturalismo.

Dentre outras formas de defesa possíveis, como o historicismo e o marxismo possibilitam (LOWY, 1987), o argumento em defesa da não neutralidade do conhecimento pode ser desenvolvido por meio da crítica à ideia de sujeito cartesiano (ARROJO, 2003) e da linguagem neutra (DERRIDA, 1991; ARROJO, 2003). A partir desse belvedere, entende-se que a produção de sentidos se promove com os movimentos, as relações e as disputas dos textos que circulam no social. A linguagem constitui e possibilita tal promoção de significados acerca daquilo que chamamos de realidade, contrariando a concepção de um processo cognoscente plenamente racional (ARROJO, 2003, p. 14), conforme será desenvolvido mais adiante. Isso indica haver relações entre a crítica ao sujeito cartesiano e a impossibilidade da linguagem neutra, os quais serão abordados para melhor compreensão dessas questões.

Acerca da crítica do sujeito cartesiano, temos que a crença na plenitude da razão de um sujeito se configura como uma ilusão da verdade da coisa em si, e, consequentemente, um terreno bem movediço para se sustentar a possibilidade da neutralidade do conhecimento, inclusive. Isso tem uma íntima relação com o processo racional, pois indica a crença em um lendário (nos termos do que se discute aqui) poderio humano em ejetar do processo decisório todos os juízos pessoais¹⁰ de valor. Por conta disso, a “desconstrução da noção de sujeito” (ARROJO, 2003, p. 15) promovida por Freud torna-se precípua para se questionar a possibilidade de um conhecimento neutro, em seu sentido fundamental. Nos termos de Arrojo (2003, p. 15):

Apesar de divido entre o senso moral imposto pela sociedade [superego] e a força do inconsciente [id], o homem ocidental [ego], forjado no culto ao racionalismo, ilude-se com sua suposta autonomia “consciente” – que não passa de uma instância derivada de processos inconscientes – e crê poder separar-se do “real”, ou seja, crê poder olhar o “real” e o outro com olhos

¹⁰ Pessoais no sentido de apropriação individual de valores anteriores: criação não original.

neutros; crê, em suma, poder “descobrir” “verdades” que não sejam construídas por ele mesmo, nem “contaminadas” pelo seu desejo. É, portanto, a partir da desconstrução da noção de sujeito enquanto ser presente a si mesmo que Nietzsche passa à desconstrução do impulso à verdade e do próprio conceito clássico de verdade (ARROJO, 2003, p. 15, grifo meu).

Nessa relação entre a razão, a linguagem, a realidade, a verdade e o conhecimento, então, a interdição de uma centralidade definitiva da construção subjetiva, ou seja, o impedimento do sujeito presente em si configura um primeiro impedimento para a plena efetivação da neutralidade. Os “olhos *neutros*”, acima citados, ficam com sua visão – sua recepção, processamento e projeção – limitada por causa dos aspectos não conscientes envolvidos na interpretação da chamada realidade. Por mais que a citação não discorra especificamente em relação ao olhar, em relação aos “olhos *neutros*”, numa leitura desconstrutora, a visão é um caso de uma derivação da cegueira. Qualquer aparelho oftálmico tem suas restrições de alcance e de captação de alguns tipos de onda (como a radiação ultravioleta), então o enxergar se deriva de processos de não visão. Isto é, a cegueira não é uma derivação da visão, mas sim a visão é um caso especial de cegueira. Similarmente, em termos de neutralidade, a interpretação é um caso especial da parcialidade.

Já o “consciente” citado teve o engendramento de uma proeminência da racionalidade nos seus termos principalmente a partir do *cogito* de Descartes. Entretanto, o *penso, logo existo*, o racional entendido como ponto arquimediano do conhecimento é sabotado por aspectos não racionais em que, querendo ou não, também se ampara. De mais a mais, como também visto na citação, aspectos não conscientes, em uma leitura desconstrutora enunciada por Arrojo (2003), são considerados originários e, com isso, a consciência “não passa de uma instância derivada de processos inconscientes”. Asserção cuja repercussão constitui fator de revisão de fundamento consciente, o que, por sinal, já tira a consciência do lugar referencial e concebe a inconsciência como lugar de destaque. Ou seja, a inconsciência não é uma variação errática, imperfeita e desviante da consciência. Ao invés disso, a consciência se constitui como uma derivação da inconsciência. Ademais, os próprios limites da consciência e inconsciência são borrados a todo o momento por essa própria derivação, uma vez que toda derivação carrega em si traços do seu radical. O processo racional, assim, tem seu fundamento abalado com essa inversão desconstrutora que foi, segundo Culler, promovida por Freud:

É essencial abandonar a supervalorização da propriedade de ser consciente, antes que seja possível formar qualquer visão correta da origem do que é mental... o inconsciente é a esfera maior, que inclui dentro de si a esfera menor do consciente. Tudo o que é consciente tem um estágio inconsciente preliminar, enquanto o que é inconsciente pode permanecer naquele estágio e, ainda assim, exigir ser visto como tendo o valor pelo de um processo psíquico. O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica (FREUD, *apud* CULLER, 1997, p. 185).

Tal desconstrução atinge frontalmente o legado do *cogito* cartesiano que se ampara no dito eu para pensar, perceber e sentir (CULLER, 1997, p. 185). Em outras palavras, o processo racional posto como central nos processos de produção de conhecimento fica sobreposto às inúmeras, inalcançáveis e complexas operações de uma chamada realidade psíquica. Essa realidade não é percebida aqui como isolada de uma realidade não psíquica; de outro modo, ela opera em constante (co)relacionamento com outras instâncias não psíquicas, como a materialidade – ainda que nosso contato precário, senão impossível, ao mundo material seja possibilitado pelo próprio inconsciente, que é um dos espaços de atuação da linguagem, e os seus traços etimológicos irrecuperáveis e desconhecidos.

Há uma relação intrínseca entre aspectos não mediados pela consciência que são, por outro lado, produzidos linguisticamente na construção inconsciente do sujeito, que uma hora ou outra repercute na instância consciente da inconsciência - o que requer uma reflexão acerca da linguagem que produz tais aspectos, que colaboram também na produção do sujeito em sua (in)consciência. Por isso, de modo bem assertivo, Arrojo (2003, p. 18, grifo nosso) considera:

Afinal, se aceitarmos que todo o conhecimento e toda a ciência se originaram de um impulso inconsciente e não passam de uma construção linguística e que, em última análise, alguma forma de *linguagem* é tudo o que podemos ter, será imperativo revermos os pressupostos sobre os quais edificamos nossas teorias e nossas hipóteses.

Então, mesmo em âmbito inconsciente, “alguma forma linguagem é tudo que podemos ter”, pois através dela são movimentados/disputados/selecionados os sentidos para interpretação daquilo que nomeamos como realidade. Todavia, embora eu concorde com Arrojo (2003, p. 17) quando diz que “todo conhecimento e toda ciência se originam de um impulso inconsciente”, importa reforçar que essa origem é irrecuperável e dispersa, não tendo factualmente um ponto mensurável de surgimento.

Além disso, assevero que há uma relação que se promove entre a centralidade da linguagem e a centralidade da cultura, na medida em que, conforme Hall (1997)

destacou, a chamada virada cultural¹¹ se contextualiza em uma revolução com relação à linguagem, que passou a ter uma posição privilegiada nas ciências humanas, para além do campo circunscrito da literatura e da linguística: “um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (HALL, 1997, p. 28, grifo do autor). E essa virada cultural se vincula intimamente a essa nova postura em relação à linguagem, e insere a cultura em um estatuto bem específico: “a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de significação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significados às coisas” (HALL, 1997, p. 29). Não sem disputa, a cultura é movimentada mediante a linguagem, na qual é produzida e atribuí sentido às coisas que nomeia.

Após essa apresentação de um dos descentramentos do sujeito¹² que têm lugar na contemporaneidade, a atividade de nomear (projeto fundamental da linguagem) também merece um realce para se pensar a impossibilidade de neutralidade. Assim, passamos a lidar com as questões da linguagem.

Mesmo sendo artifício cultural precípuo na interpretação da construção textual do que costumamos chamar de realidade, comumente, a linguagem é utilizada com a intenção de expressar a parcela dessa realidade que nos interessa referir, supostamente, do modo mais fidedigno possível. O impulso à verdade (NIETZSCHE, 2007) persiste nessa busca descritiva da realidade. No entanto, Derrida desenvolve uma narrativa que postula essa fidedignidade como impossível.

Na leitura desconstrutora da noção de estrutura de Lévi-Strauss (DERRIDA, 2014), o filósofo argelino-francês vai argumentar que “[...] a linguagem carrega em si a necessidade de sua própria crítica” (DERRIDA, 2014, p. 414). Afirmado de outro modo, os limites interpretativos são apresentados linguisticamente, mediante o jogo da própria linguagem. A crítica à literalidade do texto se promove textualmente, tendo a literalidade, assim, como sua condição e interdição de possibilidade. Essa consideração desemboca nas limitações da linguagem que possibilitam a linguagem, aliás. Atentando a tais limitações, Culler (1997, p. 197-198) alerta que há “um

¹¹ A chamada virada cultural refere-se à mudança de abordagem predominante na análise social contemporânea, a qual passou a considerar “a cultura como condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p. 27).

¹² Stuart Hall (2015) vai argumentar em prol da promoção de cinco descentramentos, a saber: das tradições do pensamento marxista, da “descoberta” do inconsciente por Freud, do trabalho em torno da linguagem por Ferdinand Saussure, a “genealogia do sujeito” de Foucault e do feminismo como crítica teórica e como movimento social.

problema endêmico à desconstrução: a relação entre as discussões conduzidas em termos logocêntricos e as tentativas de escapar do sistema do logocentrismo”.

Assim, colocando em questão o sistema, ainda que o usando, Derrida considera a linguagem como um campo que “é com efeito o de um *jogo*, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito” (DERRIDA, 2014, p. 421, grifo do autor). Em vez de ser considerado um campo demasiado extenso, como na proposição linguística clássica¹³, falta-lhe um centro que detenha e que seja fundacional para o jogo das substituições. E, como informa Derrida (2014, p. 421-422, grifo do autor),

[...] este movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da *suplementariedade*. Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o seu lugar na *sua* ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como *suplemento*.

O jogo linguagem se produz acrescentando alguma coisa no movimento de significação, ou melhor, coloca sempre algo a mais, posto que, como uma adição flutuante, busca suprir uma falta inescapável de fundamento do lado do significado.

O conceito de origem ou de natureza não é pois senão o mito da adição, da suplementariedade anulada por ser puramente aditiva. É o mito do apagamento do rastro, isto é, de uma diferença originária que não é nem ausência nem presença, nem negativa nem positiva. (DERRIDA, 2013, p. 204).

Com isso, através da suplementariedade, mais do que descrever uma dita realidade, a linguagem participa da construção de sentidos acerca dessa realidade. Isto é, a linguagem, mediante os textos, em seus diversos modos de manifestação, participa do complexo, sempre infinito e incompleto jogo de criação de sentido, que propicia não só a descrição, mas também a própria indelével construção – por adição dentro de uma falta – daquilo que costumeiramente denominamos de realidade.

Essa falta suplementada tem relação com o que Saussure diz sobre o sistema linguístico: composto apenas por diferenças, “sem termos positivos” (SAUSSURE, 2006, p. 139) - ou seja, o que denominamos, em termos gerais, as coisas não possuem um elo objetivo com a linguagem, ou, nas palavras de Saussure (2006, p. 83), “não tem nenhum laço natural com a realidade”. Quando se pensa num sistema linguístico composto por itens positivos, não há falta a ser suplementada. Considera-

¹³ Segundo Derrida (2014, p. 421), a proposição clássica considera a totalização textual impossível por conta do tamanho incalculável do campo da linguagem.

se uma relação entre linguagem e realidade plenamente objetiva, ou seja, passível de se colocar a salvo de distorções, neutra; a linguagem retrataria uma realidade cujo sentido independe da nossa interpretação. Haveria, desse modo, um acesso total à realidade, da qual emanaria um sentido pleno – positivo – das coisas.

É essa positividade que a teoria saussuriana suspende:

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são (SAUSSURE, 2006, p. 136).

Com esse entendimento, há a proposição, por Saussure, de se reconsiderar o entendimento comum de que a língua consiste em palavras arranjadas isoladamente que consolidam um sistema linguístico, no qual delas emana o sentido pleno – o valor positivo, que independe da sua enunciação – do objeto re-presentado. Para Saussure, segundo Culler (1997, p. 114), a efetivação da significação se dá de maneira inversa: os signos¹⁴ são o produto de um sistema em diferenças. Os signos não são entidades positivas por si só, mas efeitos da sua relação de mútua diferenciação. Os signos linguísticos são então arbitrários, pois não há nada que faça uma ligação direta com a realidade para além do arbítrio da linguagem. A lógica da suplementariedade é movimentada por esse arbítrio, porém, não em termos idealistas ou até místicos de materialização de ideias e/ou palavras, mas sim na instância da inteligibilidade que a materialidade adquire para nós. Então, para mais da lógica da suplementariedade, a inteligibilidade do mundo material, por sua vez, efetua-se mediada pela trajetória de vida de cada um de nós. E essa trajetória engendra-se mediante os textos disponibilizados no espaço social, isto é, a inteligibilidade consiste numa produção particular e social.

A realidade, sempre mediada pela linguagem, por nós percebida (conscientemente e não conscientemente, como vimos) é também filha da nossa, chamemos assim, leitura subjetiva. A nossa visão sempre propicia um olhar particular e próprio da materialidade que nos cerca. No entanto, essa interpretação individual nunca é plenamente solitária, uma vez que a própria linguagem, que possibilita a particularidade da leitura do mundo, que move e re-move o nosso ser-no-mundo, nossa subjetividade, também permite que os textos tenham restos/traços

¹⁴ Em Saussure, signo consiste na junção entre significado e significante (SAUSSURE, 2006, p. 81).

reconhecíveis para quem está além de nós. O sujeito media a linguagem que o media. Essa característica dupla se proporciona pela característica da linguagem que é chamada de iterabilidade por Derrida (1991, p. 76-77, grifo do autor):

A iterabilidade supõe uma restância mínima (como uma idealização mínima, embora limitada), para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável *em, através* e até *em vista da* alteração. Porque a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica *ao mesmo tempo* identidade e diferença.

A repetição/identificação atua junto com a alteração de sentido. A linguagem permite tanto a quase-particularidade da interpretação (que chamo de leitura subjetiva) quanto o aspecto coletivo da interpretação, aquilo que Derrida chama de restância, a qual “nunca é uma presença plena: é uma estrutura diferencial que escapa à presença ou à oposição (simples ou dialética) entre presença e ausência, oposição de que a ideia de permanência é tributária” (DERRIDA, 1991, p. 77). A restância é permeada por outras leituras subjetivas anteriores ao contexto de sua re-ativação e des-ativação. Um movimento nunca encerrado em si e nunca dicotômico, indo e vindo ao processo de re-conhecimento do texto; movimento nunca pleno então. É nessa dinâmica que se processa a iterabilidade:

Não há idealização sem iterabilidade (identificadora), mas, pela mesma razão, em virtude da iterabilidade (alteradora), não há idealização [que seja] mantida pura, a salvo de toda contaminação. O conceito de iterabilidade é esse singular conceito que torna possível a silhueta da idealidade, logo do conceito, e pois de toda distinção ou de toda oposição conceitual. Mas é também o “conceito” que, *de uma só vez*, marca o limite da idealização e da conceituação: “conceito” ou quase-conceito do conceito na sua relação conceituável com o não-conceito” (p. 159-160, inserção e grifo de Derrida).

Com esse limite da idealização e da conceituação; com a falta de plenitude da atividade da linguagem também se inviabiliza a possibilidade de neutralidade sobre a materialidade, uma vez que o texto neutro pressupõe uma posição equilibrada e central entre dois ou mais textos. Entretanto, tanto a leitura subjetiva quanto a restância promovidas na linguagem impossibilitam esse afastamento.

A leitura subjetiva constitui um modo único de ser e estar no mundo. Mesmo que tal localização espaço-temporal não seja unívoca, cada sujeito tem tessituras próprias e únicas que conformam inevitavelmente uma visão particular de mundo. Sendo assim, na instância do construir subjetivo, a neutralidade sucumbe à biografia. Não numa biografia pensada como particular, senão uma biografia entendida como

sócio-biografia, já que não se promove ao nível do sujeito apenas, tendo o espaço social como espaço de diálogo, enfrentamento e construção dessa biografia.

A restância também impede a neutralidade. Ainda que sirva para possibilitar a repetição/identificação do mesmo, a restância não constitui a presença plena – até porque, também, tal repetição/identificação sempre é promovida por uma leitura subjetiva. De outro modo, inscrita nela está toda a disputa etimológica produzida para tal resto ser iterado – para chegar até nós. Ou seja, a neutralidade se esvai na sedimentação dessa restância.

A iterabilidade consiste, assim, na ausência de ponto, no desequilíbrio da relação entre leitura subjetiva e restância – instabilidade não mensurada que permite o *devenir* da linguagem e o mover de sentidos, a transformação fundamental, a não essencialização das coisas.

E isso ganha enorme importância aqui, para além de denunciar a impossibilidade de neutralidade, posto que a iterabilidade constitui o motor da performatividade da linguagem, porque se vale dos sentidos histórico-linguísticos – toda marca¹⁵ – para inscrever sentidos de textos externos (que acabam se tornando internos, porque são uma remissão) numa chamada realidade, bem como para estabelecer uma tentativa de circunscrição significativa dessa mesma realidade. Isto é, por meio dessa característica central da linguagem, a iterabilidade, possibilita-se que os sentidos inscritos nos textos contextuais (diacrônicos e sincrônicos, mais sedimentos e menos sedimentados) da enunciação, sejam mobilizados em prol da performatividade que

[...] remete a uma potencialidade constitutiva da linguagem que reverbera de forma direta numa concepção de produção de conhecimento não essencialista, nunca plenamente estável e sempre diferido em relação a si mesmo (ESPINDOLA DE SOUZA, 2016, p. 52).

Assim, toda enunciação que pretende identificar algo na materialidade, viabiliza a constituição de sentido por meio da característica performativa da linguagem, que, por seu turno, lança mão da iterabilidade para poder se estabelecer. Ou seja, as identificações das coisas são promovidas pela performatividade da linguagem, que é a linguagem em movimento de inscrever/ser inscrita com os sentidos

¹⁵ Derrida (1991, p. 22), ao desenvolver sua concepção de escrita e sua relação com a fala, diz: “Essa possibilidade estrutural de ser cortada do referente ou do significado (logo, da comunicação e seu contexto) parece-me fazer toda a marca toda marca, mesmo oral, um grafema geral, isto é, como vimos, a restância não-presente de uma marca diferencial cortada de sua pretensa ‘produção’ ou origem”.

desenvolvidos/em desenvolvimento na materialidade. Nesse processo, toda nomeação carrega consigo um aspecto que já destaquei em um outro estudo: além da “preocupação com a cientificidade do uso de determinado termo, penso que se devem ponderar os efeitos de realidade que são produzidos pelas nossas conceituações” (ESPINDOLA DE SOUZA, 2016, p. 52). Dessa forma, pensando no contexto desta pesquisa, quais aspectos políticos são implicados nesses efeitos de realidade, nessas nomeações?

A partir dessa pergunta, volto a falar sobre a inserção da desconstrução no bojo da perspectiva pós-fundacionalista. Minha trajetória teórica, como já dito na introdução, teve grande influência dos pressupostos derridianos, cujos fundamentos antiessencialistas são aqui evocados para inicialmente desenvolver as reflexões posteriores que busquei praticar nesta pesquisa. Contudo, vincular a minha trajetória teórica anterior com o movimento pós-fundacional requer situar a teorização de Derrida nesse mover.

Antes, contudo, torna-se produtivo lembrar da vinculação da desconstrução com o movimento pós-estruturalista (CULLER, 1997, ARROJO, 2003, MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016), este que não enseja uma tradição, ou uma escola unificada, mas sim um movimento disperso cujos expoentes variam de acordo com a leitura que se faz de pós-estruturalismo (CULLER, 1997). Essa dificuldade de autoria não é plenamente compensada com uma definição explícita do objetivo pós-estruturalista, contudo, o que se pode tatear é a sua relação com o estruturalismo: não relação de oposição por uma série de complicações que Culler (1997, p. 27-37) apresentou para esse entendimento, tais como a difícil delimitação de fronteira entre estruturalismo e pós-estruturalismo, mas sim uma relação de distensão. Esse distender indica que a desconstrução do estruturalismo praticado pela leitura pós-estruturalista não significa uma negação ou oposição às concepções estruturalistas. Distender significa se aproximar do estruturalismo e o perscrutar para, a partir dele e com ele, reconhecer suas aporias. Dito de outro modo, não negando completamente as teorizações estruturalistas, a leitura desconstrutora busca seguir em pontos que os autores lidos, por variados motivos, não seguiram. Derrida, de mais a mais, segundo Leite (2014a, p. 149-150), explica tal postura na leitura que faz de Austin:

Em *How to do things with words*, Austin defende que o sentido determina a referência e não o contrário, com o que Derrida concorda, mas propõe desdobramentos não previstos por aquele autor – operação que é marca das leituras desconstrutoras que o filósofo argelino realiza: diz “sim, sim” ao texto, para radicalizar seus argumentos, no lugar de contestá-los em lógica a ele exterior (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 214).

Entre outros aspectos, a desconstrução derridiana consiste em revolver o texto em questão, buscando reposicionar as hierarquias que afirma e deslocar os fundamentos nos quais o texto se baseia. Desconstruir um texto, nas palavras de Culler (1997, p. 100), “é mostrar como ele mina a filosofia que afirma, ou as oposições hierárquicas em que se baseia, identificando no texto as operações retóricas que produzem o fundamento de discussão suposto, o conceito chave ou premissa”.

Tendo em mente o projeto desconstrutor e seu viés pós-estruturalista, cabe questionar: por que fazer esse movimento partindo da desconstrução para o pós-fundacionalismo? Tal realização se deve, como afirmado acima, porque a desconstrução derridiana foi impelida a partir da leitura que Derrida fez de diversos autores (John Langshan Austin, Ferdinando Saussure, Jean-Jacques Rousseau, Lévi-Strauss etc.); seu projeto teórico foi praticado principalmente no campo da crítica filosófica e literária, dentro notoriamente do campo da linguagem. Ainda assim, cabe a ressalva feita pelo próprio Derrida de que tal empreitada desconstrutora não fique “apenas ‘teórica’ ou ‘especulativa’, mas concreta, efetiva, política” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 36). A própria noção de texto produzida por Derrida (ver. p. 12) recusa o entendimento da desconstrução como de característica estritamente teórica: o cerne do projeto derridiano, inclusive, é solapar as hierarquias que resistem nas dicotomias que sustentam as tradições filosóficas ocidentais relativamente prevalentes (presença/ausência, fala/escrita, filosofia/literatura, literal/metafórico, prática/teoria etc.) (CULLER, 1997). Com isso, o movimento em direção ao pós-fundacionalismo se torna importante por sua caracterização como “constante interrogação crítica em direção aos projetos teóricos que visam se estruturar a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse subjacente às próprias práticas políticas *stricto sensu*” (MENDONÇA, 2014, p. 136). Em outras palavras, o projeto pós-fundacionalista se dedica a um espectro político mais amplo do que o pós-estruturalista.

Entretanto, assim como no projeto pós-estruturalista não se intenciona negar a existência de estruturas ou de um centro estrutural, senão criticar a possibilidade de um centro de significação necessário, determinado e de referência plena na estrutura – concebendo o centro como múltiplo, provisório, mutável e não essencial –, o pós-fundacionalismo não nega a possibilidade de fundamento. Ainda que seja uma crítica a um fundamento último de caráter explicativo e definitivo para fechar todos os sentidos numa totalidade denominada de sociedade, o pós-fundacionalismo, conforme expressa Marchart (2007, p. 2 *apud* MENDONÇA, 2014, p. 136-137),

[...] não deve ser confundido com antifundacionalismo [...], uma vez que a abordagem pós-fundacional não visa a apagar completamente as figuras do

fundamento, mas enfraquecer o seu status ontológico. O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz ao pressuposto da completa ausência de todos os fundamentos, mas antes ao pressuposto da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente, já que implica uma maior consciência de, por um lado, a contingência e, por outro lado, o político, como o momento do parcial e sempre, em última instância, fundamento sem sucesso.

Não tendo fundamento final, as articulações do político são parciais e contingentes nessa perspectiva. O fundamento é a ausência de um fundamento, assim: para basear tal compreensão se pode fazer uso da reflexão de Martin Heidegger sobre o ser (HEIDEGGER, 2005), com a qual, usando os termos de Derrida promoveu, “mais radicalmente, a destruição heideggeriana da metafísica, da onto-teologia, da determinação do ser como presença” (DERRIDA, 2014, p. 410).

Em sua obra *Ser e Tempo* (2005), Heidegger coloca em questão o ser como pre-sença¹⁶, que “nasce da compreensão cotidiana do ser em que nos movemos desde sempre e que, *em última instância, pertence à própria constituição essencial da pre-sença*” (HEIDEGGER, 2005, p. 34, grifo do autor). Isso porque, até o então (contexto de Heidegger), toda ontologia pressupôs o ser preliminarmente: considerado um conceito disponível, não como o que é procurado dentro de um questionamento.

Segundo Mendonça, Linhares e Barros (2019, p. 171), em Heidegger, “[...] pensar acerca do ser requer que pensemos sobre o fundamento do ser, mas também sobre a ideia do fundamento enquanto tal”. A ideia central nesse sentido é a da diferença ontológica entendida como “o Não entre o ente e o Ser” (HEIDEGGER *apud* MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016, p. 171), a qual indica que há entre os planos ôntico (dos entes) e ontológico (do ser) um afundamento, um abismo. Heidegger concluiu, então, que a filosofia nunca se dedicou diretamente com uma reflexão sobre o ser, mas, de outro modo, ela atribuiu ao ser as características dos entes (essência, substância, razão, identidade etc.). Dessa forma, o projeto heideggeriano busca “dar lugar a um pensamento que não encontre uma identidade (que não existe) no ser, mas que reflita sobre ele sem incorrer novamente em sua entificação” (MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016, p. 171).

Na teorização heideggeriana, portanto, o ser é fundamentalmente sem essência, o ser não é o homem¹⁷, mas o homem está inserido no ser:

¹⁶ Conforme consta no glossário de *Ser e Tempo* (parte I) (HEIDEGGER, 2005, p. 309), “Pre-sença não é sinônimo de existência e nem de homem. [...] traduz-se, em geral, para as línguas neolatinas pela expressão ‘ser-aí’ [...]. Optamos pela tradução de pre-sença [...]. Evoca o processo de constituição ontológica do homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história etc.”.

¹⁷ Termo utilizado por Heidegger (2005) e mantido por Mendonça, Linhares e Barros (2016).

[...] ser e homem (ente) são distintos e separados, tal como a dimensão ontológica é em relação à ôntica. A única essência possível do ser é a sua própria existência. O fundamento do ser é não ter qualquer fundamento ou o abismo (*Abgrund*) é o fundamento do ser (MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016, p. 171).

Pode-se perceber, acima, uma relação de unidade entre ser e fundamento, mas não são iguais. E, ao contrário do que fazem os antifundacionalistas, Heidegger também não nega o fundamento. Não há fundamento que fundamente o ser “de fora” dele, tal como nas ontologias históricas que o entificaram. Por isso, o “ser é ‘sem-fundamento’, é ‘abismo’, ou o abismo é o fundamento e o fundamento é o abismo, conforme Heidegger” (MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016, p. 172). Assim, a “ontologia fundamental irá dissolver fundações ontológicas e revelar que nossa existência não tem nenhuma base senão ela mesmo” (REÉ *apud* MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016, p. 172). Ou seja, sendo o fundamento do ser não ter fundamento e sendo o homem inserido no ser, a produção da humanidade se baseia na sua própria existência não fundamental.

Para esta pesquisa, tal espaçamento entre o ser o fundamento colabora na reflexão sobre as identificações dos sujeitos de pesquisa, bem como na análise das narrativas produzidas na pesquisa. Frente aos textos que querem impor certas necessidades na abordagem da participação política estudantil e das relações institucionais, as teorizações pós-fundacionalista e antiessencialista colaboram na construção do argumento que pode deslocar tais textos afirmados como necessários.

Além do mais, essas considerações, além de terem estritas relações com o tempo em que vivemos, possibilitam construir parâmetros para agir na produção de conhecimento, assim como na prática de pesquisa que se destrincha a seguir.

2 A PESQUISA

A abordagem da participação política estudantil que é o foco deste trabalho está circunscrita ao âmbito da pesquisa em Educação, mais especificamente na articulação entre os estudos da juventude e a educação. Tal circunscrição e articulação se fomentam a partir de uma pergunta central nesta pesquisa: como os estudantes são identificados no contexto da sua participação política escolar? Essa pergunta é relevante, pois as formas como os estudantes, nesse âmbito, são identificados contribui para estabelecer os parâmetros limítrofes das suas relações. Afirmado de outra forma, o modo de identificação do movimento estudantil pode promover e/ou constranger os limites de atuação, alcance e envergadura da ação política desse grupo social. Além do mais, a participação política estudantil consiste numa enunciação recorrente do jovem estudante, em especial nesta contingência de pesquisa. Desse modo, a pesquisa sobre tais processos colabora para o estudo da identificação juvenil escolar.

Contudo, antes de se dedicar especificamente a essa questão central, é relevante que se pergunte, no mínimo, duas coisas que se relacionam com as bases motivacionais desta pesquisa: é importante pesquisar de modo articulado juventude e educação? Outrossim, qual é o lugar dos estudos da juventude na área de educação?

Dedicando-me à questão da pertinência de se trabalhar academicamente as temáticas juventude e educação, considero que essa articulação seja importante, porque, sendo uma das identificações possíveis de um estrato importante dos sujeitos que fazem parte do campo educacional, a enunciação da juventude afeta os modos de estar/se relacionar no mundo desse grupo social participante da área da Educação. Destarte, a juventude dos estudantes é um aspecto relevante a ser considerado na pesquisa educacional.

Há outro indicativo, produzido pelo grupo de estudos DDEEJ, que colabora na argumentação em prol dessa discussão. Trata-se dos resultados de um levantamento – do qual tratarei mais à frente (p. 91) – feito com intuito de mapear e problematizar a pesquisa da educação acerca dessa temática, que indicam uma considerável recorrência do uso de termos relacionados à juventude: em mais da metade (58%)

dos artigos pesquisados – 2419 (dois mil quatrocentos e dezenove) de 4169 (quatro mil cento e sessenta e nove) –, termos relacionados à juventude foram encontrados.

O levantamento, produzido entre os anos de 2018 e 2019, abarca publicações em periódicos da área da Educação no período compreendido entre os anos de 2007 e 2017. O critério utilizado para o recorte temporal baseou-se em proposta de dar continuidade à pesquisa coordenada por Sposito (2009), intitulada *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* - obra essa que foi um “esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência” (SPOSITO, 2009, p. 7). Ou seja, a pesquisa define como marco temporal inicial 2007, o ano subsequente ao término do período pesquisado pela equipe coordenada por tal estudiosa, por considerar que esse estado da arte é suficiente para dar indicações sobre a produção científica sobre juventude, na área da Educação, até o ano de 2006. O marco cronológico final se situa no ano anterior ao início da pesquisa de levantamento (início do levantamento em 2018, recorte temporal em 2017).

A partir desse recorte temporal, o grupo de pesquisa DDEEJ construiu um *corpus* com todos os periódicos nacionais não especializados ou com especialização pertinente aos estudos sobre a juventude, categorizados como A1 no sistema Qualis-Periódicos¹⁸ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seleção de revistas com essa categoria na avaliação do sistema Qualis-Periódicos se efetivou, não por considerarmos, enquanto grupo de estudo, que esse *ranking* seja um parâmetro suficiente de qualidade, mas sim em concordância com Leite (2014a, p. 157), que defende:

[...] tal classificação tem, entre outros, o efeito de maior circulação dos conteúdos que veicula, bem como poder de atração dos textos de pesquisadores influentes, cujas formulações se multiplicam pelo trabalho de orientandos e colaboradores.

Pelas exigências e políticas de publicação dessas revistas, as autoras e autores mais renomadas/os têm nelas maior presença; e tais periódicos, por sua vez, são

¹⁸ Para saber mais, no Portal da CAPES. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/qualis-periodicos-e-classificacao-de-producao-intelectual>>. Acesso em: 12 maio 2020.

referidos para dar suporte às mais variadas pesquisas nos diferentes campos de estudo. Isto é, há maior potencialidade de circulação de artigos publicados nessas revistas, há maior performatividade potencial.

As revistas científicas do campo educacional estão disponíveis na internet e, para poder encontrar a temática objetivada – juventude –, o procedimento praticado foi baixar os artigos das revistas para criação do *corpus* de estudo. Dentre as revistas A1 da plataforma, foram escolhidas, baixadas e organizadas, num repositório online, as que se dedicavam à Educação. Além das revistas publicadas em língua estrangeira, as revistas nacionais que se dedicavam a temáticas específicas¹⁹ não foram incluídas.

O *corpus*, assim, foi concluído no segundo semestre de 2018. Nesse *corpus* foram inseridos todos os artigos publicados, independentemente da seção em que estivessem localizados²⁰. Não foram incluídas resenhas, documentos²¹, entrevistas, apresentações e editoriais.

Com o *corpus* em mãos, a análise²² dos artigos foi feita em parte do que consta no *corpus*. Dessa forma, 10 (dez) revistas²³ com indicativo A1 foram analisadas pelo grupo.

Inicialmente, os artigos foram divididos em dois grupos gerais de enunciação da juventude: um grupo de artigos que não se dedica a estudar a juventude, ou seja, cujo foco não é juventude, contudo citam a mesma (ou termos correlatos) – esse grupo foi denominado “menciona”; o outro grupo inclui os artigos que têm por foco a juventude – chamado de “refere/problematiza”.

Posteriormente, o grupo “menciona” foi subdividido em três subcategorizações: “EJA”, “incidental” e “não incidental”. A subcategorização “incidental” se refere àquelas

¹⁹ Revistas que se dedicavam a avaliação, história da educação, por exemplo, não foram selecionadas.

²⁰ Exemplos de denominações de seções, o que é mesmo muito variado: dossiê, temática em destaque, debate, artigos etc.

²¹ Algumas revistas publicam textos de leis e afins.

²² Mediante a função chamada pesquisa avançada do programa *Adobe Acrobat RC*, buscamos por palavras que remetem à juventude para selecionar os artigos que, de alguma maneira, fizessem menção a esse agrupamento social. Para encontrar as palavras de interesse, usamos frações dos termos objetivados: para achar juvenil, juvenis, juventude e juventudes, utilizei a fração “juven”; para encontrar jovem, jovens, jovial e joviais, a fração “jov”; e para busca adolescência, adolescências, adolescente e adolescentes, a fração “adolesc”.

²³ As revistas selecionadas e distribuídas pelo grupo de modo aleatório foram: Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação em Revista, Educação Telemática Digital, Educar em Revista, Pro-Proposições, Revista Brasileira de Educação.

menções de fato incidentais da palavra juventude e derivações, como, por exemplo, em “jovem Piaget” ou “jovem Marx”, ou em títulos de publicações referidas na bibliografia. A subcategorização “EJA” faz referência aos textos que trabalham com os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, sem problematizar o termo juventude e seus derivados. Já nos casos enquadrados na subcategorização “não incidental”, os textos trazem menções à juventude e expressões afins, sem que esse seja o foco do artigo.

Por sua vez, o grupo “refere/problematiza”, que inclui os textos que focalizam temáticas relativas à juventude, foi fracionado em duas subcategorizações: o primeiro foi chamado de “refere”, o qual diz respeito ao conjunto de artigos que, apesar de focar em temáticas da juventude, não a problematiza, isto é, não discute tal conceitualização nem tampouco desenvolve qualquer outro diálogo com os estudos da juventude. A outra subcategorização foi nomeada de “problematiza”, na qual constam os artigos em que a categorização juventude é trazida enquanto categoria de análise e/ou se desenvolve interlocução com os estudos da juventude.

Então, mediante essas divisões, foi produzido o quadro geral que se segue:

Tabela 1 – Presença dos termos juventude e afins nos periódicos pesquisados

Periódico	Artigos revisados	Juventude
Educar em Revista	692	343
Cadernos de Pesquisa	335	146
Caderno Cedes	201	120
Revista Educação e Realidade	453	305
Educação e Sociedade	489	303
Educação em Revista	397	255
Educação e Pesquisa	515	274
Educação Temática Digital	402	212
Revista Brasileira de Educação	395	283
Pro-Posições	290	178
Totalizações	4169	2419

Fonte: DDEEJ.

Tabela 2 – Qualificações da presença dos termos juventude e afins nos periódicos pesquisados

Periódico	Menciona	Ref./Prob.
------------------	-----------------	-------------------

Educar em Revista	305	38
Cadernos de Pesquisa	115	31
Caderno Cedes	104	16
Revista Educação e Realidade	275	30
Educação e Sociedade	261	42
Educação em Revista	220	35
Educação e Pesquisa	227	47
Educação Temática Digital	179	33
Revista Brasileira de Educação	268	15
Pro-Posições	138	40
Totalizações	2092	327

Fonte: DDEEJ.

Tabela 3 – Especificações das menções da juventude nos periódicos pesquisados

Periódico	Incidental	EJA	Não incidental
Educar em Revista	23	55	227
Cadernos de Pesquisa	13	12	90
Caderno Cedes	77	16	11
Revista Educação e Realidade	23	32	220
Educação e Sociedade	6	3	252
Educação em Revista	10	36	174
Educação e Pesquisa	174	5	48
Educação Temática Digital	114	4	61
Revista Brasileira de Educação	135	0	133
Pro-Posições	2	16	120
Totalizações	577	179	1336

Fonte: DDEEJ.

Tabela 4 – Especificações das referências/problematizações da juventude nos periódicos pesquisados

Periódico	Problem.	Refere
Educar em Revista	16	22
Cadernos de Pesquisa	9	22
Caderno Cedes	4	12
Revista Educação e Realidade	17	13
Educação e Sociedade	23	19
Educação em Revista	12	23
Educação e Pesquisa	17	30
Educação Temática Digital	11	22
Revista Brasileira de Educação	6	9
Pro-Posições	7	33
Totalizações	122	205

Fonte: DDEEJ.

Portanto, como já afirmado, dos 4169 trabalhos pesquisados, 2419 continham algum termo vinculado à juventude, ou seja, 58% dos artigos levantados expressaram

algum tipo de referência à juventude. Essa porcentagem já é um indicativo de que a identificação da juventude é importante na pesquisa da área educacional.

Somado a isso, a tabela também indica uma lacuna acerca da atenção à questão da identificação da juventude, uma vez que, apesar de aparecer em 2419 artigos, apenas 122 trabalhos problematizam a categoria juventude. Em termos percentuais, somente 5% dos artigos que contêm termos vinculados à temática da juventude se ocuparam da discussão conceitual desses termos. Tal quadro pode indicar limites no alcance que a discussão da juventude tem atingido no campo da Educação, o que pode ser, aliás, um fator de complicação no cotidiano escolar, já que a ausência de discussão, de modo categorial, dos termos relacionados à juventude pode impactar diretamente nos modos de se relacionar com os jovens estudantes, pois a não problematização dos predicados que lhe são atribuídos pelo senso comum pode estabelecer sentidos identitários negativamente essencializantes e hierarquizantes nas relações entre jovens e adultos.

Então, acreditando ter, com as deduções praticadas mediante a tabela, respondido à questão proposta no início do capítulo – “é importante pesquisar de modo articulado juventude e educação?” – prossigo para a outra pergunta estabelecida: qual é o lugar dos estudos da juventude na área de Educação?

Para se pensar o espaço que os estudos da juventude possuem na pesquisa em Educação, uma forma de se buscar indícios desse espaço reside na observação da visibilidade que esses estudos têm na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Essa abordagem requer, de antemão, destacar a importância da ANPEd no âmbito da pesquisa da área de Educação. A ANPEd se concebe como

uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social²⁴.

Mesmo com seu espaço de atuação em lugares de participação representativa posto em risco ou até retirado nos últimos anos de inflexão democrática²⁵, a ANPEd

²⁴ Descrição presente no site da ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 10 maio 2020.

²⁵ Cf.: Ética na pesquisa, FNE, BNCC, internet, Educação no Campo – conheça os espaços de representação da ANPEd, e os desafios de interlocução frente ao momento político. Disponível

é reconhecidamente uma instituição de referência na área de pesquisa da Educação, por seu protagonismo tanto na própria área como em articulações com outras áreas (SOUSA, BIANCHETTI, 2007). E, por causa disso, o espaço que uma temática tem no âmbito da ANPEd pode informar quanto ao lugar que ocupa na pesquisa em Educação.

Desse modo, a presença da temática na lista de Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd²⁶ pode ser tomada como indicativo de relevância acadêmica, uma vez que, concordando com a escrita de Iglori *et al* (2003, p. 29), a “criação de um grupo de trabalho numa associação nacional do porte da ANPEd, que congregue pesquisa de uma determinada área de saber, pressupõe antes de tudo, reconhecimento da área pela academia”²⁷.

Reconhecimento similar é produzido na escrita das professoras Janete Azevedo e Maria Aguiar (2001): ao discutir o espaço da política educacional, como campo de saber²⁸, na área de Educação, ponderam que é “bastante recente a consideração e legitimação da área em destaque como campo investigativo, particularmente no que diz respeito à abordagem das políticas de educação no contexto das políticas públicas” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 46). E, para demonstrar essa recente “consideração e legitimação” desse “campo de saber”, apontam:

[...] a tardia constituição do grupo de trabalho Estado e Política Educacional no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em relação à constituição desta entidade, o que só ocorreu ao final dos anos 80 (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 46).

Como não pretendo fazer uma análise exaustiva²⁹ da atribuição de importância na efetivação dos GTs da ANPEd como indicativo de observação do espaço de uma

em: < <http://www.anped.org.br/news/etica-na-pesquisa-fne-bncc-internet-educacao-do-campo-conheca-os-espacos-de-representacao-da>>. Acesso em: 10 maio 2020.

²⁶ A lista dos Grupos de Trabalho está disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 10 maio 2020.

²⁷ Iglori e os demais autores (2003) enunciam esse reconhecimento no contexto de reflexão sobre a constituição do GT19 - Educação Matemática.

²⁸ O termo é utilizado pelas autoras (AZEVEDO, AGUIAR, 2001, p. 45)

²⁹ Para oferecer outro exemplo, assim como a discussão da criação do GT14 – Educação Matemática (IGLIORI *et al*, 2003) e a consideração de tardia criação do GT05 – Estado e Política Educacional (AZEVEDO; AGUIAR, 2001), servem de indicativo para considerar importância da ANPEd na produção de pesquisa educacional, a ênfase dada à constituição do GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd também coloca a associação em lugar de referência. De acordo com a professora Gonini e o professor Ribeiro (2011), a proposta, a aceitação e criação do Grupo de Estudos (GE) Gênero, sexualidade e educação constituiu “um espaço legitimado, na mais importante associação brasileira de educação” e a transformação desse grupo de estudos

determinada área no contexto da pesquisa em Educação no Brasil, acredito que os exemplos acima listados colaboram para fundamentar aquilo que se apresenta como um senso comum no campo: a ANPEd se constitui e foi constituída como lugar de legitimação da área educacional. Sendo assim, os estudos da juventude se encontram num espaço fora dessa legitimação, porquanto não há um GT específico para tais estudos na ANPEd. Não significa, porém, que a juventude não seja problematizada dentro de outros grupos de trabalho, haja vista haver diversos grupos de pesquisa em torno dos estudos da juventude pelo país, os quais produzem trabalhos para serem apresentados nas reuniões da ANPEd, como indica o trabalho de Leite, Martins e Santos (2017).

Aliás, importa ressaltar que há um GT no qual se faz referência a identificações etaristas em articulação com a educação, a saber: GT07 – Educação de Crianças de 0 e 6 anos. Há também, sendo vinculados com educação, GTs que englobam modalidades de ensino, que tangenciam com identificações etárias, como: GT13 – Educação Fundamental e GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Entretanto, estão fora dessa importante vitrine tanto a educação da juventude quanto o ensino médio, que são as focalizações mais diretamente relacionadas com parcela significativa do que se entende por juventude, termo de definição particularmente flutuante, conforme Leite (2017, p. 26):

O agrupamento social em estudo se define pela sua frequência aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e, embora optemos pela denominação “juventude”, reconhecemos que essa faixa etária pode também ser nomeada como adolescência. Entendemos, contudo, que a generalização por meio do termo juventude é autorizada pela ampla flutuação que se verifica nos textos oficiais e acadêmicos e mesmo no senso comum, em torno à delimitação etária de tais categorizações sociais.

Os estudos da juventude também não têm seu reconhecimento na relação de Áreas do Conhecimento estipulados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no campo da Educação³⁰. Na focalização com critérios etários, o CNPq aproxima-se do que se estabelece na ANPEd: há a área do conhecimento “Educação Pré-Escolar”, próximo ao GT 07 da ANPEd, e a área do conhecimento “Educação de Adultos”, próximo ao GT 18 da ANPEd.

em grupo de trabalho, no âmbito da ANPEd, foi “um grande avanço para os estudos acadêmicos e consequentemente, sociais” (GONINI; RIBEIRO, 2011).

³⁰ Cf.: <<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>>. Acesso em 20 abr. 2021.

Dessa forma, sobre a questão “qual é o lugar dos estudos da juventude na área de Educação?”, o que fica destaque é que, mesmo com a recorrência referencial à juventude (como indicado pela tabela 1), os estudos da juventude carecem de maior espaço político dentro da pesquisa em Educação.

Após abordar as questões de base, posso retomar as questões centrais da pesquisa: como os estudantes são identificados no contexto de sua participação política escolar?

Para articular as respostas a essa questão, considero importante a discussão dos termos que as compõem e que são caros a esta pesquisa, como instituição, política, democracia, juventude e escola.

2.1 Político, política, democracia

As enunciações da participação política estudantil são o foco principal desta pesquisa e, por isso, sua produção deve ser problematizada. Para ser produzida, mobilizam-se vários sujeitos que estão em relação dentro da instituição escolar. Entre grupos que se articulam e se aproximam, bem como instâncias que se enfrentam e disputam, propicia-se uma gama de redes relacionais que, muitas vezes, podem passar despercebidas.

De pronto, no contexto desta investigação, todos estão articulados numa relação institucional bem próxima³¹: sujeitos vinculados ao Colégio Pedro II. Mas o que significaria uma relação institucional?

Concordando com Retamozo (2009), é importante estudar as instituições “que são cristalizações de significados, mas que adquirem uma forma de operação sobre a ordem social, no que se refere a sua gestão, regulação e reprodução” (RETAMOZO, 2009, p. 119, tradução livre), pois tal estudo possibilita “reconstruir campos de ação e interações entre atores, assim como as possibilidades e potencialidades e limitações de interpelação das demandas dentro de um contexto sócio-histórico particular” (RETAMOZO, 2009, p. 119, tradução livre). Então, cabe pensar sobre instituição em suas complexas e conflituosas redes relacionais que estão em constante embate pela conformação de uma ordem social, a qual, em Retamozo, seria “uma articulação

³¹ Poderíamos pensar em outras formas de aproximação institucional, como a de serem brasileiros, por exemplo, mas o foco aqui reside nos estudos da juventude.

discursiva hegemônica de relações sociais [...]” (RETAMOZO, 2009, p. 113, tradução livre).

Essa tentativa de conformação de uma ordem social não se pode plena, posto que pode propiciar permanente conflito dos sujeitos que estão vinculados a uma instituição, porém não se sentem atendidos por certas dimensões da mesma. Isso não significa, por outro lado, que há igualdade ou equilíbrio de forças quando se estabelece o conflito. Ao contrário, a constituição da ordem social nasce de atos indissociáveis do poder, que produzem e/ou reforçam no seu interior desigualdades, exclusões, nomes e lugares produzidos para o hábito, que, no entanto, comporta também em seu interior a contingência como seu possível reverso.

Esse antagonismo inscrito nas relações é considerado como sendo o político para Mouffe (2015), denominação que ela distinguirá da política, e que servirá com esteio para as discussões em torno das relações de poder e da ordenação dessas relações neste trabalho:

[...] entendo por “o político” a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (MOUFFE, 2015, p. 8).

Pode-se considerar uma aproximação entre a noção de conformação da ordem social de Retamozo (2009) e o entendimento de política em Mouffe (2015). Considero, assim, a partir de Retamozo (2009), que o político tem primazia no social, na medida em que tem papel elementar na constituição da sociedade. No político, amparam-se os diversos poderes em disputa, propiciando que alguns textos, sempre contingencialmente, tornem-se hegemônicos³² e outros sejam subalternizados ou excluídos.

De outra forma, a política, na concepção de Mouffe (2005), constitui um esforço de ordenação específica no espaço do político, que, ainda que nunca plenamente, promove hegemonizações de perspectivas/práticas de mundo.

A partir do pensar junto com esses dois autores, relacionado com o entendimento de instituição, bem como lançando mão da postura desconstrutora derridiana, pode-se pensar na política, dentro de uma instituição, também como

³² Quando digo hegemonia, quero seguir próximo ao pensamento de Laclau e Mouffe, os quais consideram hegemonia como “ponto de convergência – ou de arruinamento mútuo – entre objetividade e o poder” (MOUFFE, 2005, p. 19), e que essa objetividade é social e se constitui/é constituída por meio de atos de poder contingentes.

abertura potencial para o novo, pois, se a política pode sujeitar os sentidos e conter os deslocamentos, ela também pode deslocar os sentidos e sujeitar a contenção. E isso não em prol de um objetivo pré-definido, senão com atenção à contingência e com a abertura como horizonte. Política, assim, pode ser lida como potência e não apenas como força, isto é, não algo como dado, a não ser dentro de uma possibilidade. Contudo, essa potência depende do tipo de democracia envolvida nas relações entre os assujeitados pela instituição.

Essa articulação entre instituição (RETAMOZO, 2009) e política (MOUFFE, 2005) colabora no entendimento da delimitação do que seja uma política institucional: a iteração por meio de diversos textos explícitos ou tácitos de uma hegemonia dentro de uma determinada instituição. Isso não significa, por sua vez, que a hegemonia seja consensual (ela nunca é) e sempre domine as enunciações iteradas. O controle dos textos institucionais varia de acordo com o jogo de relações democráticas dentro e adjacentes à instituição em evidência. Dito de outro modo, o nível de sucesso de uma hegemonia nos textos de uma instituição vai ter íntima relação com a situação democrática contingente dessa mesma instituição e das instituições com que ela se relacione vertical ou horizontalmente.

Por isso, interessa falar sobre a concepção de democracia em que se aposta neste trabalho. Qual tipo de democracia pode se relacionar com uma concepção de política atenta à contingência, que possa proporcionar deslocamentos com relação a sedimentações produtoras de privilégios, sedimentações excludentes - como, por exemplo, as etaristas -, que possibilitem o movimentar de sedimentações/conteções de sentido? Aproximando-me do pensamento de Mouffe (2005), assevero pelo princípio agonístico de democracia.

Em seu trabalho *Por um modelo agonístico de democracia*, Chantal Mouffe (2005) vai apresentar características e limites do modelo democrático deliberativo de democracia, cuja ideia central é costumeiramente referida à Grécia do século V a. C.: “As formas de conceber a deliberação e a definição daqueles aptos a deliberar variaram enormemente, mas a deliberação tem por longo tempo desempenhado um papel central no pensamento democrático” (MOUFFE, 2005, p. 11). Isso indica que, ainda que com variações em relação aos grupos considerados aptos à participação, há um funcionamento básico no modelo de democracia deliberativa.

Mouffe (2005) também apresenta o modelo agregativo, no qual se considera o desenvolvimento da democracia de massa como uma inadequação da soberania

popular. A alternativa a essa inadequação seria enfatizar a agregação das preferências, mediante partidos políticos votados em intervalos regulares. “Segue-se sua proposta de definir a democracia como o sistema no qual as pessoas teriam a oportunidade de aceitar ou rejeitar seus líderes graças a um processo eleitoral competitivo” (MOUFFE, 2005, p. 12).

O principal ponto de contraposição ao modelo agregativo é o predominante modelo democrata liberal, que, por sua vez, critica o modelo agregativo por considerar que reduz a democracia a procedimentos de tratamento dos pluralismos, coadunando com a ideia de abandono das noções de bem comum e vontade geral para o reconhecimento dos pluralismos de interesses e valores entendido como co-extensivos à própria ideia de povo. Isso porque, para teóricos desse modelo, o auto-interesse é que levaria os indivíduos a agir e não a crença moral da ação em prol da comunidade. Por isso, os partidos políticos e a consequente barganha de votos deveriam se organizar em torno desses interesses.

A estabilidade e a ordem resultariam mais provavelmente do compromisso entre interesses diversos do que da mobilização do povo em direção a um consenso ilusório acerca do bem comum. Como consequência, a política democrática foi apartada de sua dimensão normativa, começando a ser concebida em termos puramente instrumentalistas (MOUFFE, 2005, p. 12).

No modelo democrata liberal, conforme afirma Mouffe (2005), há um apelo ao racionalismo como modo de resolução de diferenças de perspectivas. Apelo à razão que, para Mouffe, é inócuo, posto que “o poder é constitutivo das relações sociais” (MOUFFE, 2005, p. 19). O limite da abordagem deliberativa reside, dessa forma, na concepção de que se pode dispor de uma esfera pública em que as questões de poder teriam sido eliminadas e o consenso racional poderia ser produzido. Tal postura não reconhece o inescapável antagonismo decorrente do pluralismo de valores sociais. Trata-se de um menosprezo à especificidade do político, pois é posto como um domínio particular da moralidade - em outras palavras, “em vez de ser definido por meio de categorias políticas, o nós/eles é estabelecido em termos morais. No lugar do conflito ‘direita e esquerda’, vemo-nos diante do conflito entre ‘certo e errado” (MOUFFE, 2015, p. 5).

Desse modo, para uma democracia que leve em conta a dimensão antagônica do político, precisa-se de um modelo capaz de apreender a natureza do político e, por isso, Mouffe aposta numa abordagem que coloca tanto a questão do poder quanto do antagonismo no cerne de seu modelo. E nessa aposta, acionando as bases teóricas

do livro *Hegemonia e Estratégia Socialista* escrito por Mouffe junto com Laclau, eles defendem que

[...] a objetividade social é constituída por meio de atos do poder. Isso implica que qualquer objetividade social é em última instância política e que ela tem que mostrar os traços de exclusão que governam a sua constituição (MOUFFE, 2005, p. 19).

Esse posicionamento indica um entendimento que o poder não é uma relação externa acontecendo entre duas identidades pré-existentes, mas sim “que qualquer ordem política é a expressão de uma hegemonia, de um padrão específico de relações de poder” (p. 19) e, assim, a ordem política se concebe produzindo essas identidades na contingência e de forma não estável.

Nessa proposição, abandonando o ideal de harmonia e transparência, o caráter democrático de uma sociedade se produziria na hipótese de que nenhum ator social limitado seja revestido de poder representativo de uma totalidade ou pretenda ter controle pleno sobre a sua fundação.

Desse modo, na perspectiva de Mouffe (2005, 2015), a democracia requer a característica de ser construída nas relações sociais, e que se encontre seu suplemento nos fundamentos estritamente pragmáticos das pretensões de legitimidade do poder. Implica, com isso, que não se promova nenhuma lacuna insuperável entre poder e legitimidade³³, e que haja uma conexão entre poder, legitimidade e a ordem hegemônica - conexão essa negada pela abordagem deliberativa, que acredita na extinção do poder e na fundação da legitimidade na racionalidade pura.

Como alternativa à abordagem agregativa e à abordagem deliberativa, o modelo proposto por Mouffe (2005) é o “pluralismo agonístico”, no qual se busca construir o outro, com posição política distinta, sem ser percebido como inimigo a ser destruído, mas como adversário³⁴, aos quais se reserva o direito de defender suas ideias. Esse é o sentido de tolerância que pressupõe a legitimidade do adversário,

[...] com quem temos alguma base comum, em virtude de termos uma adesão compartilhada aos princípios ético-políticos da democracia liberal: liberdade e igualdade. Discordamos, porém, em relação ao sentido e à implementação

³³ Na perspectiva de Mouffe (2005, p. 19), legítimo “não no sentido de que todo poder seja automaticamente legítimo, mas no sentido de que a) se qualquer poder é capaz de se impor, é porque foi reconhecido como legítimo em algumas partes e b) se a legitimidade não se baseia em um fundamento apriorístico, é porque se baseia em alguma forma de poder bem-sucedido”.

³⁴ “A categoria ‘adversário’ [...] não elimina o antagonismo e ela deve ser distinguida da noção liberal do competidor com que ela é identificada algumas vezes” (MOUFFE, 2005, p. 20).

dos princípios e não se pode resolver tal desacordo por meio de deliberação ou de discussão racional. De fato, dado o pluralismo inerradicável de valores, não há solução racional para o conflito – daí a sua dimensão antagonística (MOUFFE, 2005, p. 20).

Aqui quero me dedicar a um desdobramento da explicação de antagonismo em Mouffe (2005), porém, para isso, antes, reproduzo aqui observação da autora sobre a dimensão antagonística:

Essa dimensão antagonística, que não pode nunca ser completamente eliminada mas apenas “domada” ou “sublimada” ao ser, por assim dizer, “exaurida” de um modo agonístico, é o que, em minha perspectiva, distingue meu entendimento de agonismo daquele formulado por outros “teóricos agonísticos”, os que são influenciados por Nietzsche ou Hannah Arendt, como William Connolly ou Bonnie Honig. Parece-me que suas concepções deixam aberta a possibilidade de que o político, sob algumas condições, torne-se absolutamente congruente com o ético – otimismo de que não compartilho (MOUFFE, 2005, nota de rodapé nº 6 da pág. 20).

O antagonismo é uma noção central nessa perspectiva. Nas relações sociais, essa dimensão jamais pode ser completamente erradicada. Buscando uma alternativa ao deliberacionismo, Mouffe desdobra o termo antagonismo em duas formas de ele atuar: a que carrega o seu próprio nome, o antagonismo e o agonismo: “O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários” (MOUFFE, 2005, p. 21). Nessa proposta alternativa ao modelo deliberativo, o modelo agonístico assevera a mobilização das paixões da esfera pública em prol da democracia, haja vista a impossibilidade de formar um consenso racional extinguindo essas paixões.

Os adversários podem até cessar de discordar, mas o antagonismo não acaba. Até porque a adesão à visão do adversário implica uma mudança radical de identidades políticas: mais uma espécie de conversão do que um processo de persuasão racional. Dessa forma, em acordo com o que enuncia Mouffe (2005, p. 20), pactos possíveis “são parte integrante do cotidiano da política, mas deveriam ser vistos como interrupções temporárias de uma confrontação contínua”.

Não objetivo apresentar uma crítica ou me dedicar aos limites apontados por outros a tal modelo. Mendonça (2010), por exemplo, considera que a proposta de Mouffe não configura um modelo, senão um princípio: um princípio agônico no contexto da democracia. Por minha vez, proponho estabelecer o pluralismo agonístico como pressuposto democrático para interpretar a participação política estudantil, no sentido de que não se excluam ou até se subsumam as paixões coletivas (re)produzidas nas conjunturas relacionais entre os diversos sujeitos, particulares ou

coletivos. Para isso, contudo, é necessário que todos os sujeitos envolvidos tenham uma posição de igualdade política entre si. Isso, por mais que se pretenda, como foco principal, discutir as identificações dos estudantes no contexto da sua participação política na escola. A partir do princípio agônico mouffiano em se tratando de democracia, a de se questionar o que se pode, em termos de participação política, em âmbito da instituição escolar. Assim, permite-se falar em possibilidade de escola democrática?

2.2 Escola democrática

Mesmo já tendo discutido sobre instituição, não foi abordada a especificidade institucional em pauta: estamos lidando com a escola. Sendo um local para ensino-aprendizagem de conteúdos instrucionais, a instituição escolar é também um espaço de socialização para profissionais do ensino e discentes.

A escola pode ser vista como um artefato cultural com difícil identificação de origem, tendo em vista que modelos institucionais de aprendizagem e ensino foram promovidos em civilizações distintas nem sempre de modo congruente ou articulado. Mesmo assim, a escola, de acordo com os moldes que temos hoje, teve seu delineamento associado aos auspícios da história moderna – nos termos da tradição histórica de divisão temporal predominante em nossa historiografia.

Os olhares sobre e o alcance da escola se avolumaram no decorrer da era contemporânea. Aumento que se deu, principalmente, a partir das transformações sociais da passagem do século XIX para o século XX até os dias atuais. De outro modo, a partir da Modernidade, que demandou a necessidade da construção da nação, que, por sua vez, requeria o desenvolvimento de um lugar específico para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma identidade nacional, a escola ganhou alguns contornos funcionais bem definidos.

Entretanto, em torno de tal instituição circundam intensa disputa e debates ferrenhos, que querem a definição do que é a escola. Esse embate existe porque o domínio do que é a escola também envolve relações de poder. A definição escolar torna-se importante, aliás, para as práticas instrucionais, que incluem os métodos de aprendizagem e ensino, as formas de avaliação, bem como as políticas públicas direcionadas à instituição escolar, às crianças e aos jovens. Por outro lado, ao longo da história, encontram-se também aqueles que vêem na instituição escolar uma faceta

da falência de um projeto humanístico, como propalou Ivan Illich em seu trabalho *Sociedade sem escolas*, onde propunha a necessidade de “desinstalar a escola” (ILLICH, 1985, p. 16). Há, ainda, aqueles que, hoje em dia, percebem uma necessidade de atualização da instituição escolar, vista como obsoleta nos seus moldes tradicionais quando confrontada com a disseminação dos novos artefatos tecnológicos, que são cada vez mais vinculados às rotinas cotidianas (SIBILIA, 2012). Em outra direção, indicada por Biesta (2013), constam pensamentos e práticas educacionais que se preocupam, por um lado, com “a inserção dos chamados recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultural existente” (BIESTA, 2013, p. 16), com intuito de equipar esses recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias à participação numa forma particular de vida. Por outro lado, assegura-se a continuidade cultural e social, processo que, em muita medida, contribui com a reprodução das desigualdades vigentes. Todavia, ainda no indicativo de Biesta (2013), a educação não é serva exclusiva da ordem existente, já que há uma contracorrente importante no pensamento e prática educacionais que concebe a educação como serva do indivíduo. Nessa corrente, a tarefa da educação é menos de inserir ou adaptar e mais “focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da *humanidade* do indivíduo” (BIESTA, 2013, p. 16, grifo do autor).

De acordo com Biesta (2013), essas linhas educacionais pensam mediante a ideia de *Bildung*³⁵, cujo surgimento remonta à Grécia, passando por romanos, humanistas, neo-humanistas e iluministas. A aquisição dos conteúdos de *Bildung* era importante para constituir um ser humano educado ou culto.

Um passo importante foi tomado quando a atividade da aquisição dos conteúdos de *Bildung* se tornou reconhecida como um aspecto constitutivo do processo de *Bildung* [...]. Desde então *Bildung* tem sido sempre compreendido como auto-*Bildung* (GADAMER, 2001) (BIESTA, 2013, p. 17).

Desse modo, “os fundamentos de teorias e práticas educacionais modernas foram estabelecidos quando a tradição de *Bildung* foi entrelaçada com o Iluminismo” (BIESTA, 2013, p. 17, grifo do autor).

Nessa linha de tradição, Kant forneceu a definição clássica de esclarecimento e definiu tutela - noções de relevo para a definição de escola que sedimentou por essa

³⁵ Biesta diz, em nota de rodapé (2013, p. 17), haver dificuldade de tradução da palavra para o inglês. Na tradução para o português se manteve o termo em alemão. Ainda assim, na mesma nota de rodapé, Biesta (2013, p. 17) diz: “Embora *Bildung* seja às vezes traduzido como ‘edificação’ e até como ‘educação liberal’, decidi usar a palavra alemã”.

tradição. Kant concebia essa autonomia racional como inerente à natureza humana, e bloquear o esclarecimento seria um crime contra tal natureza. Para Kant, ainda, “a propensão para o livre pensar só poderia ser suscitada por meio da educação” (BIESTA, 2013, p. 18, grifo do autor). Nessa concepção, o homem é a única criatura que tem de ser educada; o homem só se torna homem com educação.

Os filósofos da educação Masschelein e Simons entram nesse debate de uma forma distinta: fazendo uma busca etimológica do termo escola, voltam seu olhar para a Grécia Antiga. Entre os gregos antigos, a *skholé*, que significa “tempo livre”, servia “para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9). E, já naquela época, por conta dessa extensão de um direito que era para poucos, a *skholé* foi contestada pela aristocracia. Ou seja, desde essa gênese, para os autores, a escola sofreu contestações pelo seu caráter extensivo da democracia.

[...] a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar [...] o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 10, grifo dos autores).

A escola, nessa perspectiva, tem um potencial democrático radical na medida em que pode possibilitar um tempo livre e igualitário para qualquer uma ou qualquer um que esteja em seu espaço, independentemente de seu lugar de origem na sociedade. A noção de escola defendida é marcada por “uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 28).

Em sua argumentação conceitual, ainda, Masschelein e Simons (2018) dizem que, na sua diacronia, a escola sofreu diversos ataques, que teriam implicado na sua desescolarização. Nesse sentido, os autores levantaram algumas das críticas que são feitas à escola e prepararam as respostas às mesmas (de interesse para esta pesquisa) baseando-se na sua concepção de escola vinculada ao *skholé*.

Às acusações de alienadora, de reprodutora do *status quo*, de desmotivadora da juventude, de ineficiente e até de redundante, Masschelein e Simons vão retrucar com o argumento de que, durante sua longa história, houve “esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 27-28). Há, dessa forma, uma crítica à escola que não se pauta nas

características que os autores denominam como escolares³⁶, mas sim exatamente nos seus aspectos não escolarizados e apropriados pela escola mediante os arranjos políticos cotidianos, como, por exemplo, uma escola produtiva com vistas à preparação para o mercado de trabalho.

Percebo a intencionalidade política de Masschelein e Simons (2018) em sua argumentação em prol de uma escola mais democrática: advogam com veemência por uma escola específica, uma escola que denominaram como escolar, do tempo livre, de suspensão das hierarquias. Bem enfáticos, negam ser escola tudo o que não propicia a igualdade, que passa a ser a característica distintiva da escola. Negam inclusive a desigualdade etarista que perpassa muitas vezes os anseios revolucionários de muitos educadores. A escola essencial não é a escola ideal, mas sim a escola perfeita³⁷, nos termos dos autores:

A escola essencial ou escola perfeita tem que ser distinguida muito clara e incisivamente da escola “ideal”. Uma escola ideal é uma escola que imaginamos ou inventamos, que concebemos, que desejamos ou pela qual ansiamos, que queremos construir, edificar ou promover, por causa de necessidades percebidas ou com base em ideias educacionais ou sociais. [...] a escola perfeita é a escola que encontramos (ou podemos encontrar), que é dada e, assim, de certa maneira, já está lá (de fato), aparecendo para nós (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 177).

Esse trecho é contumaz e intrigante, na medida em que toca e confronta alguns de nossos desejos de futuro e nossas utopias enquanto docentes guiados por uma particular visão de mundo. A escola essencial não se constitui do nosso ideal, tampouco se estabelece democraticamente em nossos projetos de escola. A escola essencial se promove a partir da escola que está potencialmente aberta para o mundo e suspensão da ordem do mundo. Por essa razão é que se propicia mediante a escola de fato, sendo a escola que já está lá, com suas potências e possibilidades não estritamente dependentes da orientação adulta. Essa postura reforça o caráter público da escola, na medida em que não se subordina aos auspícios particulares.

Deste modo, essa perspectiva levada ao extremo, como Masschelein e Simons (2014, 2018) propõem, parece alcançar o que há de mais essencial de público e de

³⁶ Masschelein e Simons (2018) afirmam que tais características escolares, apresentadas aqui em linhas gerais, são: o *skholé* – o tempo livre –, a suspensão das ordens sociais, a profanação – tornar algo do mundo comum – a atenção para com o mundo, a tecnologia – o que dá forma à escola –, a igualdade – ou ser capaz de começar –, o amor – afeto pelo assunto, pela causa e pelo mundo –, a preparação – capacidade de agir no mundo – e a responsabilidade pedagógica – fazer do tempo livre uma realidade.

³⁷ Os autores fazem referência ao termo em francês *parfait*, que indica literalmente o pelo/de-fato.

escola, isto é, de uma escola pública. Nesse caso, o espaço público não é de ninguém (nem da família, nem do mundo, tampouco do Estado), porque é de todos, e a

[...] escola não é vista nem como espaço/tempo colonizado pelo mundo e por sua atitude de batismo pedagógico (em nome do *lógos*), nem como um espaço organizado de acordo com os princípios reconfortantes da família e da segurança do lar [...], a escola aqui é literalmente um lugar de *skholé*, isto é, o espaço do tempo livre. O que temos em mente é a escola como um lugar e um tempo de profanação, um lugar/tempo em que palavras não são parte de um idioma (compartilhado), em que as coisas não são propriedade (de uma pessoa) e que devem ser usadas de acordo com diretrizes (familiares), em que atos e movimentos não são hábitos (de uma cultura), em que pensar ainda não é (um sistema de) pensamento, e em que estudantes não são considerados como “ainda não, mas potencialmente capazes” [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 185-186).

Por mais que a carga semântica do termo essência seja forte, ainda mais quando se consideram os pressupostos teóricos não essencialistas deste trabalho, a escola aqui defendida, concordando com Masschelein e Simons (2014, 2018), apenas pode ser considerada escola se preservar princípios democráticos e igualitários levados ao extremo. Destarte, a posição desta pesquisa é esta: a escola é aquela que promove o *skholé*, isto é, aquela que é promotora do tempo livre, e na qual, por suspender as hierarquias do mundo e profanar as coisas do seu uso regular, propicia abertura de mundo. Uma escola em que o tempo livre não seja capitulado continuamente pelas demandas ditas inescapáveis do cumprimento do cronograma e de uma necessidade de se consumir o que se está previsto como conteúdo instrucional. Uma escola mais aberta à contingência e menos amarrada por compromissos educacionais de diversas ordens (mercado de trabalho, ENEM, cronograma rígido etc.). Não que esses compromissos não tenham sido tornados importantes, contudo há de se ponderar o porquê da centralidade que pode se construir em torno deles.

Assim, a necessidade da escola e consequente escolarização é aqui tratada pensando-se na escola como um lugar de abertura ao mundo. Ainda que o nosso tempo seja ocupado de diversas formas e até o relaxamento seja fagocitado pela lógica mercadológica,

[...] a escola [...] surge como materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário (MASSCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 29).

Além disso, para esses autores, a escola é uma das invenções humanas “mais habilitada em criar a igualdade [...]”. É exatamente no (re)conhecimento disso que o

sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação [...] é nutrido” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 68). Essa igualdade não se baseia na ciência, senão num “ponto de partida prático que considera que ‘todo mundo é capaz’ e, portanto que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, ou seja, a experiência de ‘ser capaz de’ (RANCIÉRE, 1991)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 69). Através desse pressuposto de igualdade que se desdobra conjuntamente com um princípio de capacidade – “ser capaz de” –, a introdução dos jovens na escola lhes permite estar em um lugar que os compreenda como capazes a exercer a sua participação política de um modo particular e próprio, de modo aberto para o mundo, e sem um destino pré-definido.

Amparando tal participação, o *skholé* possibilita a profanação do mundo, ou seja, o mundo é apresentado de modo inusitado, não usual, bem como suspenso das suas ordens vigentes. Nesse sentido, sem a predominância dos projetos e as proposições preconcebidas dos adultos, a atuação discente pode ter algo de potente, no sentido de constituir suas próprias políticas, vinculadas às demandas que lhe são caras. Não no sentido apriorístico de que os estudantes, por serem jovens, têm essa capacidade de mobilização, tampouco um dito espírito vanguardista. O que se propõe aqui é um estado de abertura para o que está por vir em relação à participação estudantil, ao se dizer jovem.

De mais a mais, também se pensando em uma relação democrática agonística, na qual minimamente há uma igualdade política nas relações escolares, considero que, embora limitada, para o bem e para o mal, pela legislação brasileira em vigor³⁸, a atuação política institucional pode criar um horizonte mais democrático para essas relações, apesar de serem usualmente orientadas de acordo com critérios etaristas deletérios aos mais jovens, como veremos mais à frente.

A partir de tais concepções, para poder produzir uma reflexão acerca das identificações dos alunos na contingência da sua participação política estudantil, o espaço escolhido para pesquisa foi o Colégio Pedro II.

Fundado em 2 de dezembro de 1837, essa escola, que se apresenta como “uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil”³⁹, possui

³⁸ Leite (2015) vai alertar para a postura ambivalente dos textos regulatórios oficiais que transitam entre a autonomia e a tutela na consideração das crianças, dos jovens e adolescentes.

³⁹ Enunciado constante no site oficial do Colégio Pedro II. Cf.: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em 08 set. 2020.

em seus quadros mais de 12 mil alunos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Integrado, Educação de Jovens e Adultos (Proeja), bem como cursos de graduação e pós-graduação⁴⁰.

Sendo uma instituição de ensino bastante consolidada, tem uma história que, como considera Rodrigues (2017, p. 26), “confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público”. Como exemplo desse destaque na história da educação brasileira, tem-se a consideração do lugar do Colégio Pedro II como colégio-padrão da Reforma Francisco Campos⁴¹, cujos idealizadores se preocupavam em estabelecer uma organicidade ao ensino secundário (RODRIGUES, 2017, p. 17), por volta da década de 1930.

Aqui não se pretende construir uma narrativa da história da escola, mas sim tornar evidente o papel de destaque do Colégio Pedro II no cenário educacional brasileiro. Aliás, a menção ao protagonismo educacional da instituição não é suficiente para justificar a escola como importante campo de pesquisa para este estudo, uma vez que o foco principal se situa na identificação dos estudantes no contexto de sua participação política no âmbito da escola.

Continuando, em se tratando de movimento estudantil, não é de hoje que a participação estudantil dentro do Colégio Pedro II alcança projeção em diversos lugares de visibilidade da sociedade. Movimentações estudantis de alunos desse colégio atraem olhares tanto da mídia⁴² e da academia (HAUER, 2007, 2015; PERDOMO, BORGES, 2017). A escolha pela pesquisa nessa instituição se deu pela herança de mobilização estudantil ao longo dos anos e de forte expressão.

Com o espaço de pesquisa delimitado, volta-se à aposta de que a identificação dos estudantes, os principais sujeitos da pesquisa, como participantes do agrupamento social juventude constitui papel central na formação e na caracterização dos diálogos entre alunos e demais integrantes da instituição escolar. Por isso, com foco nessa identificação dos estudantes, cabe a explicitação do que se concebe sobre sujeito, bem como acerca da juventude.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ De acordo com Hauer (2015, p. 149), “Essa reforma começou a organizar a base de um sistema educacional, que visava a uma ação mais objetiva do Estado na educação, atingindo os vários níveis de ensino”.

⁴² Há várias matérias jornalísticas nos sítios eletrônicos referentes a manifestações estudantis do Colégio Pedro II, como, por exemplo, os protestos por conta do calor em sala de aula, em 2011; o denominado saíato (manifestação pela possibilidade de uso de saia por parte dos meninos do colégio), em 2016; e a participação do colégio nas ocupações estudantis, também em 2016.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Não cabendo produzir uma discussão etimológica ou histórico-filosófica em torno da noção de sujeito⁴³; resguardo-me, aqui, a enunciar sobre um aspecto específico dessa noção. Para isso, vou recorrer, de início, a um de seus sentidos dicionarizados. Um desses que (tenta) significa(r) sujeito como alguém “que se sujeitou a algo ou a alguém”⁴⁴.

Toda subjetividade implica necessariamente produção de identificações, aqui entendidas como um conjunto de atributos que são destinados a um determinado indivíduo, o qual o torna um sujeito. Porém, a individualidade não é o que caracteriza a singularidade do sujeito. A explicação dessa não caracterização requer a abertura de parênteses, para a situar o que se considera por indivíduo no âmbito desta pesquisa.

O termo indivíduo tem, dentre os rastros possíveis, uma marca de presença em si muito patente, remetendo à ideia de uma unidade indivisível (ABBAGNO, 2007). Porém, o indivíduo, por mais que se queira blindá-lo, não possui nenhuma identificação própria isolada de outros indivíduos – que, por sua vez, também não são isolados. Isto é, a individualidade também é marcada pelo encadeamento diferencial de sentidos, por conta dessa relação não isolada de identificação frente a outros chamados indivíduos. Derrida, discutindo a relação entre sujeito (“quem”) e responsabilidade⁴⁵, vai dizer: “A singularidade do ‘quem’ não é a individualidade de uma coisa identificada a ela-mesma [...]. Ela se desloca ou se divide reunindo-se para responder ao outro, cujo apelo precede a própria identificação de si” (DERRIDA, 2018, p. 159). A identificação do indivíduo se promove sem nenhuma evocação de um em si, senão em um movimento relacional entres indivíduos diferentes sem individualidades positivas – para parafrasear o “sem termos positivos” de Saussure (2006, p. 139).

⁴³ Exemplo de discussão em Abbagno (2007, p. 929-931), conforme fez em seu *Dicionário de Filosofia*.

⁴⁴ Cf.: Significados de sujeito no Dicionário Priberam Online. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/sujeito>>. Acesso em 20 ago. 2020.

⁴⁵ Responsabilidade vai ser, nesse texto de Derrida (2018, p. 159), o que era visado através das desconstruções do sujeito, ao se colocar em questionamento o que continua a ser requisitado pela questão do “quem?” na estrutura do sujeito clássico.

A concepção do sujeito como indivíduo, concordando com o entendimento de Derrida (2018), acaba por iterar rastros que remetem ao sujeito clássico, cujos predicados são disseminados mesmo numa abordagem desconstrutora da subjetividade. Ou seja, não se suspendem os efeitos dos textos estruturais produtores do sujeito clássico com a desconstrução do sujeito. Mesmo ponderando o não uso da conceitualização sujeito⁴⁶, o filósofo argelino-francês considera que a mobilização do sujeito poder utilizada de maneira provisória e limitada. Entretanto, não é um manter o “sujeito” a qualquer custo “sobretudo se o contexto e as convenções do discurso correm o risco de reintroduzir isto que está, justamente, em questão” (DERRIDA, 2018, p. 156).

Fechados esses parênteses, posso voltar à relação entre a subjetividade e a identidade, ou melhor, voltar à relação entre subjetivação e identificação. Essa mudança no sufixo (“idade” por “ação”) pretende colaborar na expressão do entendimento de que tanto a constituição subjetiva quanto identificadora nunca são fechadas e estão em permanente mudança, bem como tentar esquivar (ou pelo menos lembrar) da provável restância dos predicados clássicos que se iteram na suplementação desses sentidos. O sujeito e suas identificações estão sempre dentro de um espaço textual, onde são confrontados por mecanismos significativos diferenciais, textos e mais textos. Esses textos carregam em si outros textos que reforçam e outros que os negam, em iterações de sentido que implicam modificações da subjetividade e da identidade.

Contudo, isso não se processa de modo unilateral – algo que ativamente assujeita outro passivo. Concordando com Scott (1998, p. 320, grifo meu):

Sujeitos são constituídos *discursivamente* e experiência é um acontecimento linguístico (não acontece fora dos significados estabelecidos), mas nenhum deles está confinado a uma ordem fixa de significado. Uma vez que o discurso é por definição compartilhado, a experiência é coletiva, bem como individual.

Destaquei o aspecto discursivo⁴⁷ e linguístico da constituição do sujeito e da experiência por concordar com o papel destacado da linguagem nesses processos, mas também a assinatura que se produz em tais processos. A experiência, sendo

⁴⁶ Derrida afirma: “Achava ingenuamente que deveríamos evitar falar do ‘sujeito’, mas isso é uma idiotice. Ademais poderíamos submeter o sujeito ‘à cena em sua subjetividade como o *idiota* mesmo” (DERRIDA, p. 157, grifo do autor).

⁴⁷ Discursivo aqui é utilizado nos moldes da noção de texto de Derrida.

coletiva e individual, participa da constituição da assinatura do sujeito e não se estabelece de modo cumulativo, senão relacional e contingencialmente.

Atendo-se ao papel de destaque da linguagem, mais detalhadamente, como já apresentado no capítulo anterior (p. 27), há um aspecto que toma eminência: a performatividade da linguagem. Na construção da subjetividade, há um movimento complexo, mediante a performatividade da linguagem, de retroalimentação dos sentidos atribuídos ao assujeitado. Dito de outro modo, os sujeitos são constituídos e se constituem suplementarmente mediante a atribuição de sentidos sobre eles. Os nomes dados/recebidos são uma tentativa de estabelecer limiares em um determinando contexto textual. E, nesse processo, a nomeação consiste em uma atividade primordial da performatividade da linguagem, pois proporciona a matéria central do controle do que/quem se quer assujeitar e/ou do que/quem se assujeita. Há, aliás, uma aposta contínua nesse e/ou, posto que se estabelece como indicador da não unilateralidade e da complexidade envolvida na produção subjetiva.

Cabe destacar que toda designação de um nome se promove dentro de limites vinculados aos limites da própria linguagem. Derrida, em seu livro *O animal que logo sou* (2011), discute, entre outras coisas, a questão da autoridade auto impetrada da humanidade⁴⁸ na nomeação do animal. A humanidade, sendo detentora da palavra, construiu uma potente centralidade em torno do *logos* e, impondo nomes aos demais animais, estabeleceu fundamentos para uma série de atitudes tiranas para com essas outras espécies, por mais que diversas vezes esse tente tergiversar ou se force o esquecimento das violências praticadas (DERRIDA, 2011). Ainda assim, esse ato de nomear não se sustenta de modo integral nessa relação com os outros animais, uma vez que a identificação do animal será sempre precária, na medida em que o animal – o vivente ou o nome que quisermos atribuir a essa coisa viva orgânica que reage/responde, de vez em quando, aos chamados humanos – sempre pode ser alheio a qualquer atribuição conceitual. Conforme assevera Derrida, ao refletir sobre o gato que habita o mesmo espaço que ele em sua casa (a casa de quem afinal? O que seria uma casa?): “Nada poderá tirar de mim, nunca, a certeza de que se trata de uma existência rebelde a todo conceito” (2011, p. 26).

Mesmo que Derrida apresente o problema da conceitualização relacionado à questão do animal, isso não significa que esse limite seja restrito a esta relação.

⁴⁸ Em seu livro, Derrida (2011) usa o termo homem, mas eu fiz a opção por humanidade.

Inclusive, meus questionamentos sobre a casa servem também para apresentar o dilema para além da relação com os seres que denominamos viventes – algo que Derrida também fez em seu trabalho *Limited Inc* (1991), no qual discute, entre outros temas, sobre a linguagem. Discussão esta que inclui as aporias da conceitualização, principalmente a incontornável lógica do “tudo ou nada” que fundamenta o entendimento mais usual dos conceitos. Antes dele, ainda, Nietzsche (2007, p. 30-31) apresenta limites à nomeação: “O que é uma palavra? A reprodução de um estímulo nervoso em sons. Mas deduzir do estímulo nervoso uma causa fora de nós já é resultado de uma aplicação falsa e injustificada do princípio da razão”.

A referência a Derrida e, antes dele, a Nietzsche, colabora na argumentação derridiana de que são nomes próprios, mas também são metonímias de uma específica crítica da linguagem, cuja origem é inalcançável, visto que se propiciou numa tessitura de textos, cujo reestabelecimento só é possível por meio de uma prática arqueológica: um constante debruçar sobre rastros desgastados e incompletos de algo que um dia se realizou e se consumou num instante de enunciação - realizou não de modo pleno, destaque-se. E, apesar de consumado, a nomeação serve para dar continuidade, para dar vida a um aspecto desse passado, além de matar e subsumir outros aspectos dessa mesma realização.

O assujeitamento tem a ver com essa busca pela nomeação, delimitação que seleciona, esgarça e fratura diversos textos disponíveis, de modo desigual, no social⁴⁹. Porém, com as limitações da conceitualização, o sujeito nunca é fechado e está em permanente transformação, porque, de modo incansável, a maquinaria enunciativa, manuseada com os textos das disputas políticas, lança na atmosfera da linguagem diversos resíduos significativos para tentar sedimentar o que produz em seu interior. Não há nada em si no sujeito, apenas suplementos que lhe são atribuídos.

Atribuídos e não só impostos, observação importante para ressaltar o aspecto relacional desse assujeitamento. Isto é, a produção do sujeito pressupõe a assertiva do próprio sujeito também como protagonista. Isso porque, conforme Scott (1998, p. 322), “[...] o social e o pessoal estão imbricados um no outro e ambos são historicamente variáveis”. Essa variação coaduna com o caráter contingente e precário da atribuição de sentido. Assim, por mais que não haja um sujeito em si, há um sujeito linguístico, um sujeito sujeito ao jogo da linguagem que é (co)regido pelo

⁴⁹ Social, nos termos de Retamozo (2009, p. 112, tradução livre), como o “[...] espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas sedimentadas”.

choque entre o que se chama ser assujeitado e os variados textos que são enunciados cotidianamente em um (in)determinado contexto. O sujeito é feito/se faz, então, a partir da sua vivência, das suas experiências (produzidas) em contato com rastros da vivência e experiência (produzidas) de outros.

No entanto, e quando se trata de um sujeito coletivo? Quais aspectos dos sujeitos individuais podem ser articulados para engendrar um determinado sujeito coletivo? O que move sujeitos a se estabelecerem em identificação conjunta? A busca por uma interpretação que considera o caráter performativo das atribuições de sentido desaguou na seguinte proposição: as demandas sociais como constituidoras dos sujeitos coletivos, seguindo a argumentação de Martín Retamozo (2009).

Inicialmente, após uma explicação do sentido de política que já foi abordada (p. 42), Retamozo vai relacionar demanda e antagonismo. Não o antagonismo dentro de um sistema democrático, nos moldes de Mouffe (2005), mas sim seguindo os termos de Laclau sobre antagonismo, quando o enuncia como uma lembrança da contingência, que diz que tudo pode ser diferente; a abertura do político, ainda que seja uma pequena fresta na ordem social hegemônica. É a esperança e a possibilidade para promover alguma reconfiguração social, limitando a consolidação de uma sociedade idêntica e plena.

Assim, conforme Retamozo (2009, p. 114, tradução livre), podemos relacionar demanda com antagonismo.

Os antagonismos são uma produção originada na identificação de uma situação que tem lugar no interior da ordem social, a qual é considerada como injusta ou indesejável e é apresentada no espaço público como uma demanda insatisfeita.

Mas nem toda demanda é antagônica: Laclau fala das demandas “democráticas”, que são solicitadas à autoridade reconhecida sem necessidade de confronto (*apud* Mouffe, 2009, p. 115). Contudo, na elaboração de uma demanda relativa a uma relação social de subordinação, podem se construir espaços de antagonismo. Quem, por que e como se produz a demanda que origina o antagonismo são questões relevantes para o entendimento da mesma e para as quais os conceitos de deslocamento e subjetividade são chave.

A demanda é produzida num interstício da ordem social como uma dita falta, e pode se converter em veículo de efeitos de deslocamento, o que dependerá da capacidade de articulação da demanda e também de seu conteúdo, ou seja, sua

densidade. O estudo da densidade da demanda social (RETAMOSO, 2009) permite avançar na compreensão da capacidade do sistema institucional cancelar o conflito e a possibilidade de as demandas interpelar aspectos da ordem social para transformá-los (RETAMOSO, 2009).

A elaboração da demanda não tem um conteúdo ou direção pré-definida; no entanto, sua lógica é interpelar a ordem social, já que se percebe uma situação particular como injusta, não desejável e possível de ser transformada. Isso não significa de modo automático colocar a ordem em xeque, uma vez que a ordem social tem seus modos de absorção, cancelamento e deslocamento, de modo que o efeito da demanda não atinja pontos centrais do seu ordenamento. Assim, a demanda não pode ser posta de antemão, pois demandas semelhantes em diferentes contextos podem ter efeitos bem distintos. Dito de outro modo, por definição, não há previsibilidade garantida na contingência.

Considerando importante a questão das demandas sociais na investigação dos movimentos sociais, Retamozo assevera que estudá-las é fundamental para questionar aspectos chave para a constituição dos movimentos sociais. A demanda social promove uma relevância que faz com que ela seja apresentada mediante ações coletivas no espaço público, que se elaboram no tempo e implicam processos de identificação.

Há, como já visto, uma relação da auto/hetero-identificação com a subjetividade. Tal relacionamento também ocorre no que tange aos sujeitos coletivos. Mesmo nas manifestações coletivas mais heterogêneas, haverá aspectos comuns de identificação que é o que lhes permite a denominação de coletividade.

Voltando em Retamozo, destaca-se que a demanda não se promove fora da linguagem, que produz ou inscreve uma situação como uma demanda-desejo.

Em outros termos, é o sentido atribuído a uma certa situação que o produz como demanda (e essa produção é subjetiva). Isso faz com que um setor da população decida agir para tentar modificar esta situação percebida como injusta, sentida - parafraseando Rancière (1996) - como um dano (RETAMOSO, 2009, p. 116, tradução livre).

A demanda, além de colocar em questão alguma relação social, tira o sujeito de seu lugar e o leva a um novo lugar de enunciação. Nesse sentido, a demanda é um momento da subjetividade antes do sujeito. A iteração da demanda entra nos jogos de construção desse sujeito coletivo. A demanda, por isso, propicia um lugar de enunciação distinto daquele regulado pela repetição. Lugar esse, de relativa

autonomia, que promove os campos de ação, que, por sua vez, têm uma função performativa de sujeito, posto que possibilitam outra configuração ao sujeito. Ou seja, a demanda participa destacadamente na constituição do sujeito coletivo. Dito isso, investigar as demandas dos sujeitos coletivos para poder compreender elementos relevantes da sua constituição pode ser potente nesta pesquisa.

No caso deste trabalho, então, importa conhecer as demandas do movimento estudantil do Colégio Pedro II para poder se ater a formas de desenvolvimento desse sujeito coletivo específico, isso porque esta análise se detém na investigação das identificações desse sujeito coletivo, que é o movimento estudantil. Antes, a propósito, a discussão sobre as identificações desse sujeito específico se torna necessária, por também fazer parte dessa formação subjetiva. Um aspecto, por isso, coloca-se como inescapável quando se discute o movimento estudantil: a identificação etária (infância e/ou juventude) do estudante. Isso porque aposto na condição juvenil como um fator importante no estabelecimento de muitas relações que ocorrem no ambiente escolar.

2.3.1 Identificação da juventude

A opção pelo termo juventude, aqui, efetua-se, pois, é assim que os estudantes se identificaram nesta pesquisa. Leite (2015) aponta para as dificuldades de estabelecimento de acordos nas definições das fronteiras etárias entre infância e juventude, bem como com a adolescência⁵⁰. A pesquisadora também faz um alerta para a perspectiva desenvolvimentista na definição de criança, adolescente e juventude em documentos oficiais⁵¹ e em abordagens recorrentes da educação escolar. Essa perspectiva desenvolvimentista constitui um rastro que vez por outra se enuncia no trato com a juventude, como veremos nos textos desta tese.

Para discutir a identificação etária juvenil, utilizo-me dos estudos já realizados em torno da temática da juventude. Para além de estabelecer o necessário diálogo com a produção da área de conhecimento em que se insere este trabalho, tal postura se adota com intuito de indicar as trilhas percorridas pelo meu pensamento até chegar a uma (in)determinada concepção de juventude. Isso porque – por mais que um

⁵⁰ Abramo (2005) destaca que, em relação ao uso corrente no Brasil, habitualmente os estudos da psicologia vão privilegiar o termo adolescência, e os sociólogos, demógrafos e historiadores vão usar mais o termo juventude.

⁵¹ A autora faz uma leitura desconstrutora da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Estatuto da Juventude.

estudo de doutoramento tenha por pressuposto uma originalidade – qualquer produção de conhecimento humano repete, intencionalmente ou não, ao mesmo tempo em que comporta dimensões criativas a partir de um repertório de conhecimento desenvolvido por outras pessoas.

Não direi que pretendo ver mais longe, sobre ombro de gigantes, uma vez que não entendo que seja um olhar mais longínquo, mais profundo ou algo do tipo, senão uma perspectiva a qual, pelos seus argumentos epistêmicos, considero bem coerente e pertinente na interpretação das questões abordadas neste trabalho. Também não evoco gigantes, pois os que me antecederam não o são; os autores por mim mobilizados têm cada um sua trajetória específica, especializada e datada, que não o torna gigantes, senão referências importantes no campo. Como diz Derrida (1991), aciono nomes próprios que são, na verdade, metonímias de complexas tessituras de textos que procuram estabelecer determinados sentidos acerca de algo que se quer definir ou explicar. Digo isso, contudo, não reduzindo a importância dessas pessoas e suas obras para o campo de estudos da juventude, mas apenas para reafirmar uma horizontalidade potencial de saberes, cuja evocação nunca deve ser omitida, num terreno social onde ainda resistem hierarquizações dos distintos modos de produção de conhecimento.

Antes de pretender ver algo, busco tatear e saber não em quais ombros intenciono não subir para olhar, senão as vozes com as quais pretendo tecer o diálogo: quais estudiosos da juventude serão trazidos para o diálogo desenvolvido. Fruto de um recorte teórico, essa seleção designa parcela dos estudos da juventude que possibilitar articulação com uma perspectiva pós-fundacionalista, em diálogo com a teorização de Jacques Derrida (1991, 2001), que não concebe a possibilidade de qualquer tipo de fundamento último e assevera certa centralidade da linguagem na produção de sentidos em seu belvedere epistêmico. Desse modo, mesmo não se ocupando em desdobrar os aspectos referentes à linguagem⁵² para refletir sobre a juventude⁵³, as autoras e os autores com quem aqui dialogo (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2003; LEITE, 2014b, 2015, 2017; PAIS, 1990, 2003; SPOSITO, 2002) concebem o marcador social jovem de modo não essencialista. Por isso, defrontam-se com a juventude de um lugar onde há um esforço de abertura para o que está por vir, já que não se compreende nenhuma juventude em si, ou melhor, uma juventude

⁵² Os aspectos linguísticos de interesse para esta pesquisa são abordados mais à frente (p. 69).

⁵³ Dentre esses autores, até onde esta pesquisa alcançou, apenas Leite (2014b, 2015, 2017) dedica-se a uma discussão acerca da linguagem.

essencializada. Necessita-se dessa explicação, porque a perspectiva sobre a juventude será central e configurará parcela importante do suporte epistêmico e político de toda narrativa construída neste trabalho. Então, em qual perspectiva sobre a juventude me amparo?

Juventude é uma conceitualização que deflagra intensa disputa, visto que sua definição envolve relações de poder. Exemplificando, na educação, um intencionado enquadramento juvenil torna-se importante para as relações e práticas pedagógicas escolares cotidianas, entre outros aspectos, pois a forma que se enquadra tal grupo social pode definir o tipo de relacionamento com sujeitos de outros de agrupamentos sociais. Outro exemplo seria o campo do consumo, onde a compreensão acerca da juventude colabora para a expansão de determinado mercado da indústria de produção de bens e serviços. No campo da participação política, enquanto uns percebem jovens como a vanguarda revolucionária, outros os observam como ora apáticos em relação à política ora manipulados por certos grupos políticos que estão na disputa pela hegemonia política no Brasil.

Devido a esse lugar de conflito, a identificação da juventude não se tem por tarefa fácil. Uma categoria historicamente instável, que tem sua apreensão ainda dificultada atualmente. Um breve olhar histórico para a construção da noção de juventude revela que, similarmente ao que acontece hoje, sua definição teve, do mesmo modo, bastante variação nos tempos e espaços passados: vamos considerá-la, assim, categoria bastante indomável.

Cabe, porém, explicitar uma ponderação: toda categoria é indomável, posto que toda categorização, no lugar teórico em que este trabalho transita (CULLER, 2007; DERRIDA, 1991, 2001, 2011; RAJAGOPALAN, 2003), tem atribuições de sentidos peculiares fomentados pelo seu enunciador. Isso porque, quando dizemos algo, não o fazemos sozinhos e de modo exclusivo: mobilizamos um emaranhado de cargas significativas aprendidas durante nossa trajetória de vida no relacionamento com textos de outras trajetórias de vida. E como toda trajetória de vida é particular, implica que toda enunciação tem sempre uma nuance particularizada. Contudo, isso também não significa, por outro lado, que nenhuma enunciação pode ser repetida por pessoas diferentes, mas sim que toda repetição carrega uma potencialidade modificação interpretativa da pessoa que a deflagra e do contexto em que o fez.

Importa ressaltar, ademais, que outro aspecto que influencia na capacidade de repetição de um termo reside na sua disputa política, isto é, quanto mais disputado politicamente é um conceito, mais instável será sua definição. O termo caneta, por

exemplo, que se atribui ao que chamamos de objeto que escreve (para ser bem sucinto, pois essa descrição – no fundo, arbitrária – pode se estender muito), consiste numa palavra cuja significação tem uma estabilidade muito maior que o termo juventude, que é alvo de tentativas constantes de fechamentos de sentidos diversos por diferentes textos. Por isso, a juventude figura no grupo de categorias bastante indomáveis.

Exposta a questão política da atribuição de sentidos e da inscrição em torno de conceitos, posso desdobrar a abordagem das disputas de enquadramento em torno do conceito de juventude. Uma importante delimitação é a concepção etária que, sendo um marco importante na trajetória dos estudos da juventude, baseou-se em definições físico-biológicas e, a partir da idade, propiciou importantes reflexões sobre esse agrupamento social. Nesse escopo, pensando aqui na configuração que se sedimentou de forma notável em grande parte dos textos ocidentais, a “*idade juvenil*” surgiu como uma definição recorrente que se referia a um período pós-adolescência, entre 15-17 anos e um limite que variava com a entrada no que seria definido como *mundo adulto*” (CASTRO, 2006, p. 2, grifo da autora)⁵⁴.

Esse critério com esteio etário foi relativizado, pois, conforme diz Pais (1990, p. 146, grifo do autor), “justamente porque as fases da vida [...] têm variado enquanto *tranches* de idade ao longo da história”. Mesmo que Pais tampouco defina com precisão esse “ao longo da história”, o reconhecimento de tal variação histórica – e certamente geográfica – acerca da identificação da juventude parece ser comum aos estudos da juventude mais recorrentes no Brasil. Esses estudos, que focam nos aspectos sociológicos da juventude de hoje, partem, no geral, dessa abordagem da juventude com seus marcos conceituais construídos no início do séc. XX, no bojo do desenvolvimento da Sociologia da Juventude nos Estados Unidos (CATANI, GILIOLI, 2008; GROppo, 2017).

Voltando à argumentação central da citação anterior de Pais (1990), dentro da própria concepção adultocêntrica, as novas ⁵⁵ dinâmicas sociais alteraram e diversificaram o tempo de acesso ao mundo adulto. E, prosseguindo na explicitação

⁵⁴ Mesmo não explicitando a localização espaço e temporal de onde essa “*idade juvenil* surgiu”, pelas referências articuladas no texto da autora (FLINTER, 1968, *apud* CASTRO, 2006, p. 2), possivelmente se trata do Europa Ocidental do século XX.

⁵⁵ Novas dinâmicas relacionadas com o séc. XX: principalmente relacionadas aos novos modos produtivos, que alcançaram cada vez mais pessoas e alterou consideravelmente a forma de lidar com o tempo, o espaço e as relações sociais e culturais.

dos esforços de definição juvenil, José Machado Pais realça duas correntes principais na interpretação da juventude: a corrente geracional e a corrente classista.

Segundo Pais (1990), a corrente geracional considera que “as *descontinuidades intergeracionais* estariam na base da formação da juventude como *geração social*” (PAIS, 1990, p. 152, grifo do autor). Assim, a juventude seria compreendida como um grupo onde os sujeitos possuem idades que pertencem a um período relativamente curto; onde os indivíduos convergem em seus sentimentos dentro da sociedade de modo distinto das gerações mais velhas e das mais novas; e onde se fixam os membros que portam referências sociais e culturais divergentes das outras gerações. Portanto, na corrente geracional se projeta uma cultura juvenil oposta a outras culturas geracionais. Somado a isso, dentro da corrente geracional, os defensores das “descontinuidades intergeracionais” (PAIS, 2003, p. 52), consideram que tanto a participação política quanto a aparente passividade dos jovens se relacionam com um processo de segregação geracional, que impele uma resposta da juventude em contraposição às outras gerações.

Uma das principais críticas a essa corrente reside na generalização que promove. Confundem-se, assim, “determinadas vanguardas juvenis com toda geração etária a que pertencem” (PAIS, 2003, p. 52), sem levar em consideração a heterogeneidade que se encontra dentro de uma dita geração. Ao se ater a determinada noção de geração, a análise desconsidera a existência de múltiplos conflitos e disparidades intrageracionais. Além disso, nessa ótica ocorre uma aproximação à concepção de juventude por enquadramento etário, por ser o termo geração fundamentado numa ideia de proximidade de idade. Outra naturalização que também pode ser percebida em torno da identificação da juventude, dentro dessa perspectiva geracional, encontra-se na suposição de um espírito revolucionário, como se coubesse aos jovens o papel de ser a vanguarda das mudanças sociais, como os rebentos que trariam consigo as flâmulas das novidades culturais e políticas. Em relação à suposta passividade, tanto a participação de parcela da juventude nos movimentos sociais quanto a juvenilização da sociedade – “capacidade dos jovens influenciarem os adultos” (PAIS, 2009, p. 53) – colaboram no deslocamento da narrativa de juventude passiva.

Outro modo de se entender a juventude, de acordo com Pais (1990, 2003), reside na corrente classista. Nela, de acordo com Pais (1990, p.158), “as culturas juvenis são sempre culturas de classe”. Deste modo, as culturas juvenis são

compreendidas como culturas de resistência, dada a suposição de determinação de perspectiva política a partir da posição da população em questão nos sistemas de produção das sociedades capitalistas.

Nesse viés, a juventude seria sempre considerada em determinado significado político. Isto é, tal perspectiva, percebendo as culturas juvenis como culturas de resistência, enxerga a juventude tendo em seu âmago as contradições de classe e, por isso, “as culturas juvenis seriam sempre ‘soluções de classe’ a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (PAIS, 2003, p. 61). Desse modo, os teóricos dessa visão geralmente voltam seus olhares para os movimentos de resistência ou os considerados exóticos – estes últimos englobados como resistentes também, pois, em muitos aspectos, rechaçam os ditames da cultura dominante, como o estilo de ser vestir ou o modo de cortar cabelo, por exemplo. Isso porque os estudiosos dessa corrente tiveram muita dificuldade em lidar com: as interseções extraclasse, elementos comuns aos jovens de condições sociais diferentes; as exceções intraclasse, elementos incomuns aos jovens de uma mesma classe; e, por fim, com um determinismo estrutural induzido, isto é, suposição de que há alguma homogeneidade cultural ou de modos de vida entre jovens pertencentes a uma mesma classe. Destaque importante também é a percepção de que, nessa corrente classista, o que foge à cartilha de resistência, dentro das experiências juvenis, fica à margem do interesse de estudo (PAIS, 2003, p. 61).

Após apresentar essas duas correntes de estudos da juventude, Pais (2003) propõe outra abordagem para problematizar a juventude: o estudo das culturas juvenis. Para tanto, recorre ao conceito de “juventude como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase da vida*” (PAIS, p. 71, grifo do autor), e mobilizou a perspectiva metodológica do curso de vida. Nessa perspectiva, interessa investigar as trajetórias dos jovens articuladas a determinados contextos de socialização, para que se possibilite indicar como se organizam os processos de socialização naquilo que Pais (2003, p. 72) chama de “transmissões: de modelos de condutas e atitudes, de valores e interditos, de recursos linguísticos, perceptivos, cognitivos, enfim, de recursos económicos e patrimoniais”.

Fazendo uso de uma perspectiva do curso de vida, Pais busca articular o tempo pessoal com o tempo histórico, o tempo de transição com o tempo de sincronização, e as trajetórias individuais com o que Pais denomina de ordens determinantes (PAIS, 2003, p. 75). Além disso, concebe a transição para a vida adulta como um processo

de negociações complexo, que aborda a partir de dois eixos: os “macromecanismos de reprodução social e cultural”, concomitantemente com o “microcosmo das interações e práticas cotidianas, das suas instâncias mais interindividuais” (PAIS, 2003, p. 79). Ou seja, Pais evoca uma perspectiva que, a partir da análise das práticas cotidianas dos jovens articuladas ao que denomina como movimentos estruturais, oportuniza uma interpretação específica das culturas juvenis.

No escopo dos estudos da juventude, destacamos também as contribuições da reflexão de Pierre Bourdieu, em texto cujo título traz a desafiadora assertiva: *A juventude é apenas uma palavra* (BOURDIEU, 1983). Nessa obra, seu argumento circulou na premissa de não considerar a juventude como um conceito estanque e suficiente em si mesmo, mas que se relaciona com aspectos situacionais dos sujeitos implicados nesse marcador social, bem como nunca estabelecido num dito naturalismo espontâneo.

Uma considerada não naturalidade da condição juvenil, assim como a heterogeneidade interna do conceito evocam, hoje, nos estudos da juventude, praticamente um consenso (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2003; PAIS, 1990, 2003; SPOSITO, 2002). Cabe sublinhar, todavia, que tais referenciais teóricos da juventude, buscando destacar a heterogeneidade interna da juventude, optam pelo uso da categoria no plural – juventudes (SPOSITO, TARÁBOLA, 2017; DAYRELL, 2003). Aproveito, aliás, para explicar que a opção, neste trabalho, pelo uso da categoria no singular – juventude –, deve-se à fundamentação teórica acerca da linguagem, que é mais central neste estudo (CULLER, 2007; DERRIDA, 1991, 2001, 2011; RAJAGOPALAN, 2003), a qual considera que toda palavra é atravessada pela heterogeneidade de sentidos. Inclusive, como já dito anteriormente, algumas palavras têm sua heterogeneidade mais notória que outras em decorrência da disputa política que as envolvem. Repetindo: a juventude é uma dessas palavras permeadas de enorme embate político.

Mesmo com esse consenso vigente dentro do campo dos estudos da juventude, ao passear sobre a produção acadêmica como um todo, vamos algumas vezes nos deparar, inclusive nas Ciências Humanas e Sociais, com naturalizações em torno do ser jovem, da identificação da juventude, a qual demanda uma atenção especial nesta pesquisa, por ser um importante vetor norteador, ou melhor, suleador no diálogo com a juventude. Destarte, qual a identificação juvenil que propicia o esteio deste estudo?

2.3.1.1 Identificação performativa da juventude

Ainda dentro do campo dos estudos da juventude, é importante indicar as trilhas que estão sendo percorridas em terreno mais definido neste trabalho. Então, com base nos estudos da professora Miriam Leite (2014, 2015, 2017), esta pesquisa se ampara na concepção de identificação performativa da juventude (LEITE, 2017, p. 26).

A identificação performativa da juventude consiste num entendimento que busca articular as proposições dos princípios filosóficos da desconstrução desenvolvida por Jacques Derrida (CULLER, 2007; DERRIDA, 1991, 2001, 2011; RAJAGOPALAN, 2003), as proposições da iterabilidade e da performatividade da linguagem (DERRIDA, 1991; BUTLER, 2003, 2018), bem como nos estudos da juventude (ABRAMO, 2005; BOURDIEU, 1983; DAYRELL, 2003; PAIS, 1990, 2005; SPOSITO, 2002, 2009; SPOSITO, SOUZA, SILVA, 2018). Essa articulação colabora na fundamentação, a partir da filosofia derridiana da desconstrução, bem como da perspectiva pós-fundacional, do argumento da não naturalidade e não essencialidade da juventude.

Vale ressaltar que essa não naturalidade da categorização social da juventude não é coisa nova nos estudos da juventude, uma vez que muitos pensadores desse campo, conforme já mencionado no item anterior deste capítulo, há algumas décadas e a partir de distintos belvederes teóricos, indicam não haver um fundamento originário da juventude, sendo ela confluência das complexas construções sociais perenes e ubíquas propiciadas culturalmente (DAYRELL, 2003; PAIS, 1990, SPOSITO, 2002).

Para considerar a história dessa problematização, no cenário nacional, destacamos a professora Foracchi⁵⁶, para quem a juventude “impõe-se como categoria histórica e social” (FORACCHI, 1972, p. 12) e entende que “cada sociedade constitui o jovem à sua imagem” (FORACCHI, 1965, p. 303).

Também temos, no escopo internacional, o já citado sociólogo Bourdieu (1983, p. 2) alertando “que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos

⁵⁶ Ainda que com a compreensão das suas especificidades temporais, Marialice Foracchi, conforme nos atenta Augusto (2005, p. 11), é uma das pioneiras do estudo da juventude no Brasil, cuja memória e legado colaboram também no entendimento e crítica dos estudos da juventude no Brasil.

socialmente na luta entre jovens e velhos”. Porém, se a juventude não é dada, como ela se constrói socialmente? A identificação performativa da juventude colabora no entendimento dos processos de construção social dessa noção.

Não como algo dado biologicamente, como já apresentado, a juventude se constitui nos complexos jogos de relações sociais de atribuição de sentidos dentro da sociedade em que se insere, e se promove por meio da confluência e da disputa de diversos textos que vão dando alguma corporeidade social a um quase-determinado grupo. E, nesse processo, as transformações culturais vão inserindo nuances nessa identificação juvenil, que, a partir das negociações/lutas cotidianas dos sujeitos sociais, promovem sentidos de pertencimento ao que se pode nomear, ainda que dentro dessa precariedade e pluralidade significativa, uma juventude. Isso faz alusão ao que Hall (2003) desenvolveu quando escreveu sobre as experiências e culturas negras, tanto quando realça o papel constitutivo da negociação dentro das disputas de representação (HALL, 2003, p. 342), quanto da impossibilidade de essência nessa constituição (HALL, 2003, p. 346). Dessa forma, assim como outras formas de identificação, a juventude não é parte de um desenvolvimento natural dos sujeitos, senão um produto das relações sociais por meio do binômio repetição/deslocamento de certos textos, com destaque para as relações etárias, que conformam a identificação juvenil: o “argumento da identificação que se estabelece pela *performance* repetida se contrapõe às diversas formas de naturalização desses processos” (LEITE, 2014a, p. 155, grifo da autora).

Essa *performance*⁵⁷ não se realiza de maneira deliberada pelo sujeito, mas sim é induzida pelos textos que procuram explicar ou descrever a juventude. Para tentar mitigar as flutuações semânticas da multiplicidade de sentidos do conceito de *performance* (LEITE, 2014a), proponho o uso do termo *performatização* – a performatividade da linguagem em sua ação de produção de sentidos. Isso em concordância com Derrida (1991), que desenvolveu a discussão sobre os aspectos performativos da linguagem, os quais possibilitam uma interpretação dos processos de construção performativa das diversas identificações sociais, inclusive, as juvenis. Porém, como se institui essa relação entre *performatização* e identificação? Antes, tenho que retomar, ainda que de modo resumido⁵⁸, a discussão da performatividade.

⁵⁷ Sobre a distinção entre as noções de *performance*, *performático* e *performativo*, ver Rodrigues (2012).

⁵⁸ Já abordei essa discussão na página 29.

Há um desejo de verdade objetiva inscrito na vontade descritiva da linguagem, porém a inteligibilidade da materialidade promove-se mediada pela trajetória de vida de cada um de nós, em leitura subjetiva que somente é possibilitada pelas restâncias da linguagem. Tal relacionamento (leitura subjetiva e restância) atua, na linguagem, por meio da iterabilidade ⁵⁹, que, como vimos acima, é a possibilitadora da performatividade da linguagem, da performatização.

A performatização atua, dessa forma, na atribuição de sentidos, mediante textos, acerca de uma determinada materialidade que se quer identificar. Há uma relação entre performatização e identificação que, como destacou Leite (2017), pode ser trabalhada conforme a textualidade produzida por Judith Butler. Com essa articulação, aliás, Leite (2017, p. 26-27) diz:

Construímos, a partir desse diálogo [Derrida (1991) e Butler (2003)], a proposição de identificação performativa da juventude (LEITE, 2014, 2015), que tem informado a concepção e o desenvolvimento dos nossos estudos, por julgarmos que a noção de performatividade de gênero, conforme desenvolvida por Butler, pode ser estendida aos demais processos sociais de identificação.

Em acordo com a autora, considero que a proposição interpretativa de Butler acerca de gênero pode dar potente e coerente inteligibilidade às outras formas de performatização de identidades. Nos termos de Butler:

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem a realidade (BUTLER, 2003, p. 194, grifo da autora).

Butler coloca essência e identidade numa instância assemelhada, configurando uma crítica à identidade, por um possível valor essencialista que pode ter e que busca esconder o seu caráter de construção. Em concordância com essa essencialização inscrita na identidade, por isso, escrevi “outras formas de performatização de identidades” e não apenas “identidades” no meu parágrafo anterior. Assim, como sinalizado anteriormente (p. 55), este trabalho destaca essa não essencialidade da identidade usando o termo identificação.

Prosseguindo, tal qual ocorre com gênero, a marca do performativo alcança também a juventude, cuja atribuição de sentidos identificadores não se dá pelo

⁵⁹ Ver p. 25.

reconhecimento de uma essência jovem, mas sim por uma tessitura textual promovida pelos enunciados que são iterados no social. Não emana de uma juventude o ser jovem, repito, com positividade. De modo diferente, o inalcançável conjunto de enunciações sobre juventude iteradas por diversos textos – inclusive os textos, iterados, dos próprios jovens produz o que se considera como juventude. Isso porque, trazendo uma proposição de Derrida acerca da comunicação, diferentemente da afirmação clássica da comunicação dos enunciados, ao se falar sobre juventude, todo enunciado “Não descreve algo que existe fora da linguagem e antes dela. Produz ou transforma uma situação, opera” (DERRIDA, p. 1991, p. 27).

A juventude, então, em diversos textos, pode ser interpretada de um modo performativo que força uma essencialização, mas não há nada fora da linguagem que justifique tal essencialização.

Essa essencialização identitária, por sua vez, não se dá de maneira consensual, haja vista várias perspectivas com diferenciais níveis de força disputando a ideia de juventude. Os jogos de poder nas interpretações em torno da condição juvenil dos estudantes são postos em curso em diversos lugares da sociedade, dentre os quais figura a escola.

3 ABORDAGENS DOS TEXTOS DA PESQUISA

Apresentada a questão de pesquisa⁶⁰ e o estudo de aspectos considerados centrais, que foram derivados dessas questões (instituição, política, escola, democracia e juventude), podemos passar à parte da pesquisa que se dedica a explicitar seus caminhos de operacionalização. A orientação desse operacionalizar se pauta na necessidade de se estabelecerem critérios e bases no tratamento, ou melhor, no estabelecimento de sentidos em torno dos textos problematizados nesta pesquisa, quais sejam, os documentos e as entrevistas.

Para poder abordar a construção e análise documental, a teorização de amparo na discussão das entrevistas o suporte foi de Arfuch (2010), em articulação também com Derrida (1991). Na abordagem da noção de documento foi o estudo de Le Goff (1990) atrelado à concepção de texto de Derrida (1991). Na discussão de entrevistas,

O escrever acerca de documento e de entrevista não foi a única proposta deste capítulo. Somado e relacionado a isso, foi produzido, a partir do estabelecimento de

⁶⁰ Identificações dos estudantes no contexto da participação política escolar.

um *corpus*, um levantamento de trabalhos de pesquisa do campo acadêmico em Educação. Nesse levantamento, procurei estabelecer uma conversa com parte significativa do campo educacional em torno da temática da juventude e participação política. Isto é, como já explicado anteriormente (p. 33), selecionei uma parcela da produção acadêmica em Educação que tem grande potencial performativo. Essa tarefa não foi no sentido de estabelecer um olhar totalizante, mas sim em fração significativa da produção acadêmica pelo seu potencial performativo. Além disso, esse diálogo colaborou no estabelecimento dos enfoques de análise dos textos produzidos na pesquisa, já que se focalizou discutir as dimensões em torno da participação política estudantil que mais foram iterados nessa produção acadêmica.

3.1 Narrativas

Não tendo a presunção de ser uma pesquisa que dê conta de todos os variados e complexos aspectos que se relacionam a essa temática, o que se produz aqui é uma narrativa em torno da participação política da juventude. O que não torna menos importante esta produção. Isso porque acredito na importância para o campo da pesquisa educacional em torno da juventude do que é aqui produzido. Acredito, dou crédito, estabeleço uma crença, não num sentido plenamente transcendental, sem uma relativa responsabilidade minha; não é uma crença ao pleno acaso: há uma determinada história por trás dessa crença. Crença que vai além de mim, que é um diálogo com a bibliografia aqui evocada, com o grupo de pesquisa, com minha especialização, meu mestrado, com minha graduação, com meu ensino médio, com as brincadeiras com amigos da rua, enfim, com minhas interações em espaços educativos formais e não formais. Essa história, por sinal, é a história da minha vida, que apesar de não ser recuperável integralmente, pode ser narrada, pode ser contada, pode ser enunciada, pode ser credibilizada.

Se a minha história pode ser narrada, esta pesquisa também, como já dito. Deixei explícito que é uma narrativa aqui produzida, porém, o que quero dizer, ou melhor, quais sentidos quero iterar quando falo sobre narrativa? O caminho aqui percorrido será pautado na interpretação dos escritos de Arfuch (2010).

Arfuch (2010), aliás, propõe que a narrativa é submetida a certos componentes compositivos, dentre eles, o eixo da temporalidade. Isso é importante para destacar que a narrativa é sempre relativa a algo que foi criado no passado, algo cuja realização

se esvaiu pelo ciclo do tempo, algo natimorto. Algo que, quando posto em relação a outra coisa, deixa marcas, sentidos em permanente produção, que se estendem para além do acontecimento. Esse algo, esse acontecimento, esse poema, esse gesto, essa escultura, esse diálogo, esse documento, em suma, esse texto pretérito, apesar de morto, tem enunciações revividas através da narrativa, que pode ser entendida como o texto que objetiva atribuir sentido a um texto criado no passado. Já se pode desdobrar, com essa assertiva, que não é possível produzir uma restituição plena do texto que passou, porém se pode fazer uma narrativa, um novo texto acerca de outro texto pregresso. Isto é, a narrativa constitui uma atividade que intenciona produzir um sentido acerca de outro texto.

No entanto, o que é que se pode dizer de um texto passado? Há algo que ele por si só possa nos oferecer? Ele tem uma materialidade a ser recuperada? Como já foi falado no capítulo 1, não há nada fora do texto, ou seja, não há positividade na materialidade. O texto fala (ou é forçado a falar?⁶¹) pelo que chamamos de material ou real. E isso é uma característica inescapável das interpretações das coisas. Dessa forma, o texto a ser restituído através da narrativa não tem um conteúdo em si, um conteúdo a ser descoberto. O que se tem é a iteração dos textos encadeados em torno daquilo a que oferecemos, de modo compulsório e instável, um nome: o que temos, novamente, são textos sobre os textos, que versam sobre outros textos e assim indefinidamente. Na desconstrução do sistema linguístico de Saussure, Derrida vai asseverar que não há um centro essencial de sentido de onde emane o fundamento da significação: “Nada existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros” (DERRIDA, 2001, p. 32).

Assim dessa (in)forma, o texto a ser revivido por outro texto, o texto a ser narrado, é informe em si, ou seja, por si só não diz nada. A forma, então, é estabelecida pela narrativa. Por isso, Arfuch, ao salientar a relação da narrativa com a experiência, escreve:

⁶¹ Considero que a atividade da linguagem de atribuir sentido é sempre permeado por algum nível de violência. Algo, aliás, que eu achava uma novidade, porém dentre as outras literaturas lidas para poder descansar a mente das leituras para a pesquisa, encontro, em *O arco e a lira*, a seguinte escrituração de Octávio Paz (2012, p. 29, grifo meu): “Na prosa a palavra tende a se identificar com um de seus possíveis significados, em detrimento dos outros: pão, pão; queijo, queijo. Essa operação é de caráter analítico e *não se realiza sem violência*, já que a palavra tem vários significados latentes [...]”. Posteriormente, lendo Derrida, vi que o filósofo argelino-francês também parece considerar tal violência, quando diz que “A repressão na origem do sentido é uma violência irreduzível” (DERRIDA, 1991, p. 205).

Enquanto dimensão configurativa de toda experiência, a narrativa, que “*outorga forma ao que é informe*”, adquire relevância filosófica ao postular uma relação possível entre o tempo do mundo da vida, o tempo do relato e o tempo da leitura (ARFUCH, 2010, p. 112, grifo meu, aspas do texto original⁶²).

Rememorando o que já foi defendido aqui, esse dar “forma ao que é informe”, que a narrativa produz, é movimentado também mediante a performatividade da linguagem, ou melhor, pensando em narrativa, a performatividade do texto. A narrativa tem potencial performativo, cuja realização vai depender do contexto de iteração, que abarca a contingência enunciativa, os textos contidos na iteração ou iterações e a interpretação por parte de quem é destinado o texto narrado ou de quem, mesmo sem ser destinatário, entra em contato com a narrativa. Isto é, para se realizar, o performativo depende de um arranjo favorável a seu argumento entre contingência enunciativa e interlocutor(es).

A contingência enunciativa pode ser lida como o complexo embolar de textos (des)articulados, que se encontram/se chocam em um texto específico posto em destaque pelo(s) enunciador(es) (pesquisadora, preletor, figura política, professor, pessoa da família etc.), com um determinado projeto de reforço do aspecto repetitivo ou deslocador da iteração (pesquisa, sermão, projeto político, aula, conselho/ordem etc.). Já o(s) interlocutor(es) é(são) aquele(s) cujo(s) enunciado(s) coloca(m) em movimento de conservação e/ou de ruptura quando oferece(m) o ato performativo. O contexto de iteração (LEITE, 2017), que aqui é mobilizado como um recurso operacional de pesquisa, reconhece a multiplicidade de interlocutores envolvidos, diretamente ou não, na narrativa, posto que, por exemplo, em milhares de anos à frente alguém – um arqueólogo talvez? – que não estava colocado como alvo do ato performativo pode ler tal ato.

Esta pesquisa, então, é uma narrativa dentro de um contexto acadêmico destinado, inicialmente, a interlocutores que são uma fração da comunidade acadêmica da área educacional, e que, posteriormente posta em domínio público, poderá ser acessada por qualquer um que tenha construído (ou em quem se construiu) interesse na temática, e tenha aprendido os procedimentos de pesquisa de informação, ou a tenha aleatoriamente acessado. Uma narrativa geral que movimenta, seleciona e põe em destaque outras narrativas documentais e orais, as quais foram

⁶² No contexto dessa citação, Arfuch está discutindo um texto de Paul Ricoeur, mas não faz referência a ele com essas aspas, tampouco há essa fração destacada em citações anteriores. Então, suponho que ela só quis dar um destaque a essa assertiva.

produzidas em contingências específicas e destinadas a interlocutores específicos. Essas narrativas, por sua vez, são atos performativos mobilizados neste trabalho que podem produzir dinâmicas performativas próprias: articuladas às questões de pesquisas, essas dinâmicas também atribuem sentidos à participação política da juventude.

Para isso, contextos de iteração (LEITE, 2017) dessa narrativa geral são arbitrados (e podem estar sendo continuamente produzidos) para colaborar na possibilidade de realização da potência performativa aqui assumida. Esses contextos de iteração são compostos por determinados textos que são destacados de seus locais de produção, para se pensar acerca das repetições e dos deslocamentos de sentido em torno da participação política da juventude estudantil.

O estabelecimento de contextos de iteração, cuja definição será desenvolvida no próximo capítulo, será efetuado para se trabalhar com os documentos levantados junto às instâncias do Colégio Pedro II, com as entrevistas produzidas com sujeitos do Colégio Pedro II e com o levantamento nos periódicos da pesquisa em Educação.

3.2 Documentos

O primeiro agrupamento de material de pesquisa apresentado é o da documentação que foi compilada mediante visitas ao Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM)⁶³ do Colégio Pedro II, localizado no *campus* do Centro do Rio de Janeiro; e ao *campus* de Engenho Novo, onde foram acessados materiais do Grêmio. Também foi coletada documentação no sítio eletrônico do Colégio Pedro II⁶⁴. São documentos institucionais produzidos tanto pela gestão do Colégio quanto pelas instituições de participação discentes. Nos documentos da gestão escolar, o objetivo principal é dar publicidade aos atos administrativos; nas publicações discentes, os objetivos principais são de informar o corpo discente sobre as ações do grêmio, sobre assuntos diversos (política, cultura, saúde etc.) e/ou também oferecer entretenimento (que também, em muitos casos, é usado de forma irônica e política).

⁶³ Cf. em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/189-programas_interdisciplinares/nudom/1487-n%C3%BAcleo-de-documenta%C3%A7%C3%A3o-e-mem%C3%B3ria-nudom.html>. Acesso em 27 out. 2020.

⁶⁴ Cf. em: <<http://www.cp2.g12.br/index.php>>. Acesso em 27 out. 2020.

Mesmo sendo suportes de expressão, concordo com Evangelista (2012, p. 52) quando diz que documentos oficiais e oficiosos “não apenas expressam diretrizes para educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Essa citação, além de ser um alerta, lembra que não há em texto algum somente movimento constativo, mas também tentativas de produção de determinadas realidades, movimento performativo. Os documentos oficiais e oficiosos no âmbito do Colégio Pedro II não estão isentos disso. Contudo, antes de adentrar nessa discussão, apresentarei os documentos mobilizados para a pesquisa.

Em visita ao NUDOM - previamente agendada e realizada na tarde do dia 02 de julho de 2019, com pedido de acesso aos documentos relativos ao movimento estudantil a partir dos anos de 1980 -, eu e outra doutoranda do DDEEJ pesquisamos o acervo (com o apoio de uma servidora), que reúne jornais estudantis, dissertações, livros, relatórios e outros documentos institucionais sobre o movimento estudantil no século XX.

Tabela 5 - Documentos do Acervo do NUDOM/CPPI-Campus Centro

Ano	Tipo de publicação	Dados da Edição	Páginas
1934	Jornal O Arauto	Ano IV, n.º 19	6p.
1980	Jornal Renovação Cultural: Informativo cultural dos alunos do Colégio Pedro II	Publicação quinzenal; Ano I, n.º 2	10p.
1984	Relatório das atividades do Grêmio Cívico Estudantil Pedro II	Referente ao período de atividades de 23/09/1984 a 30/11/1984	8p.
1985	Jornal O Periscópio	Março de 85, n.º 1	1p.
		Sem identificação da edição, sem data, pouco legível	7p.
		Ano I, Agosto de 85, n.º 3	7p.
1986	Jornal O Pedrão: Órgão divulgador das ideias da Unidade Escolar Centro do Colégio Pedro II	Ano I N.º 0	12p.
1990	A Gazeta Estudantil (Jornal estudantil, Colégio Pedro II – Centro)	Ano 01 Número: 01 Abril/1990	4p.
1991	Espalha Fato (Jornal do Grêmio, Colégio Pedro II – Centro)	Ano 2, n.º, 1991	4p.
1994	Declare Guerra (Jornal do Grêmio, Colégio Pedro II – Centro)	Mensal, Gestão 94	5p.
1995	Código de Ética Discente		10p.

Fonte: DDEEJ.

Foram coletados, também, exemplares do “informativo interno do Colégio Pedro II” – chamado *Conexão CP2* –, os quais, devido a seu conteúdo interessante para a pesquisa, foram procurados na internet, já que parou de ser impresso e duas edições foram online. A partir dessa busca, observou-se a existência do blog *Conexão CP2*⁶⁵, que, em 2016, substituiu a versão impressa, cuja última tiragem foi em dezembro de 2015. Nesse blog, havia 6 (seis) versões impressas digitalizadas e 2 (duas) versões digitais, no site do Colégio Pedro II, das tiragens impressas. Para esta pesquisa, o que interessa mais nesse blog é o predomínio silêncio em relação ao movimento estudantil. Proposto “para dar mais visibilidade a projetos e iniciativas pedagógicas desenvolvidas nos campi [...]”⁶⁶ e “também ficar por dentro do que nossos alunos (e ex-alunos!) têm produzido e como têm produzido na escola e fora dela”⁶⁷, o blog *Conexão CP2* só menciona o movimento estudantil, através da palavra grêmio, numa matéria sobre o jornal estudantil *O Cordel*⁶⁸. Ou seja, não me parece ser de interesse da instituição, pelo menos nesse canal de divulgação do colégio, a participação política estudantil. Destacando que as ocupações ocorridas em final de 2016 não são citadas em momento algum do blog – o *Conexão CP2* passou a ser blog em meados de 2016, de acordo com a publicação *Conex@o CP2 agora é blog!*, de 15 de julho de 2016⁶⁹, do próprio blog.

Tabela 6 - Edições impressas do *Conexão CP2*

Ano	Paginação no arquivo	Dados da Edição	Nº de páginas	Obs
2014	1 a 8	nº 1, Set/Out/2014	8p.	
	1 a 8	nº 2, Nov/Dez/2014	8p.	
2015	1 a 8	nº 3, Jan/Fev/2015	8p.	
	1 a 8	nº 4, Mar/Abr/2015	8p.	
	1 a 8	nº 5, Mai/Jun/2015	8p.	
	1 a 8	nº 6, Jul/Ago/2015	8p.	
	1 a 8	nº 7, Set/Out/2015 ⁷⁰	8p.	

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/conexaocp2/>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

⁶⁶ Texto expresso na página principal do blog.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/conexaocp2/2018/11/30/no-humaita-ii-jornal-o-cordel-completa-30-anos/>>. Acesso em 05 fev. 2021.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/conexaocp2/2016/07/15/125/>>. Acesso em 05 fev. 2021.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/4077-conex%C3%A3o-cp2-edi%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-08.html>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

	1 a 8	nº 8, Nov/Dez/2015 ⁷¹	8p.	Versão só disponível online
--	-------	----------------------------------	-----	-----------------------------

Fonte: DDEEJ

Iniciado o trabalho de campo, logo na realização da primeira entrevista⁷² com um grupo de estudantes da atual gestão do grêmio São Cristóvão, enquanto se relatava a reorganização política da organização estudantil, um dos estudantes fez referência à existência de documentos que ele mesmo havia organizado. Com isso, foi combinado um horário no início da tarde do mesmo dia para que ele mostrasse o material. Dentre os documentos coletados, constavam os jornais abaixo catalogados:

Tabela 7 - documentos mantidos pelo Grêmio SC

Ano	Instituição	Tipo de publicação	Dados da Edição	Páginas
2001	CPII-Humaitá	Jornal Borandá (Clube Literário)	Abril de 2001	5p.
2001	CPII-Humaitá	Folheto crítico ao novo PPP	2001	2p.
2005	CPII-SC	Sem título (jornal do grêmio)	Ano 1, n.º 1, Abril/2005, (tiragem de 600 ex. pelo Sinpro-Rio)	12p.
2005	CPII-SC	O Surto (jornal do grêmio)	Ano I, n.º 3, Jun/Julho 2005	12p.
2006	CPII-SC	O Pensador (jornal do grêmio)	Ano 1, n.º 0, Abril/Maio 2006	6p.
			Ano 1, n.º 2, Set/Outubro 2006	12p.
2007	CPII-Tijuca	Traficando Informação (jornal do grêmio)	Edição n.º 3, Junho/2007	12p.
2007	CPII-SC	IdeiaFix (jornal do grêmio)	Mês 1 Ano 1	12p.
2008	CPII-SC	Jornal do grêmio	n.º 1, Set/2008	16p.
2008	Escola Politécnica Joaquim Venâncio-FioCruz	Politreco (Jornal do Grêmio)	Ano 2, n.º 4, Maio de 2008	8p.
2010	CPII - EN	Documento de integração dos grêmios	Ano 2010	2p.

Fonte: DDEEJ.

⁷¹ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/82-reitoria/1806-conex%C3%A3o-cp2.html>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

⁷² Ocorrida na manhã do dia 6 nov. 2019.

Há menção, no livro *Ao Pedro Segundo tudo ou nada* (CAVALCANTI, 2015), que foi consultado em visita ao NUDOM, de *links* na plataforma ISSUU⁷³ de edições de periódicos publicados com menos frequência entre junho de 1996 e agosto de 2013, porém os *links* estão corrompidos. Entretanto, a doutoranda, também do DDEEJ, Valéria Peçanha fez contato com o dono do perfil que postou tais *links*, a saber, André Amador⁷⁴, que disponibilizou dois arquivos de texto em que havia várias edições, do período compreendido entre 1988 e 2013, do jornal *O Cordel*, que é o folhetim do grêmio do CPII Humaitá. Essas edições estão catalogadas nas 2 (duas) tabelas referentes aos 2 (dois) arquivos cedidos, os quais têm seu conteúdo discriminado abaixo:

Tabela 8 - Arquivo de texto com as edições do folhetim “O Cordel”, de 1988 a 1995, produzido pelo Grêmio Estudantil do Campus Humaitá

Ano	Paginação no arquivo	Dados da Edição	Nº de páginas	Obs
1988	1 a 6	nº 1, Nov/1988	12p.	Impressão 2 x 1 ⁷⁵
1989	7 a 13	nº 2, Mar-Abr/1989	8p.	Falta p. 2
	14 a 23	nº 3, Maio/1989	10p.	Contagem, no jornal, começa da pág. 2
	24 a 31	nº 4, Jun/1989	8p.	
	32 a 39	nº 5, Ago/1989	8p.	
	40 a 48	nº 6, Set/1989	10p.	Falta p. 7
	49 a 58	Ano 1, nº 7, Out/1989	10p.	
	59 a 66	Ano 2, nº 8, Nov/1989	8p.	Apesar de ser o 1º ano, está publicado com ano 2
1990	67 a 74	nº 9, Mar/1990	8p.	
	75 a 82	nº 10, Abr/1990	8p.	
	83 a 90	Ano 2, nº 11, Maio/1990	8p.	
	91 a 96	Ano 2, nº 12, Jun/1990	12p.	Impressão 2 x 1
	97 a 104	Ano 2, nº 13, Ago/1990	8p.	
	105 a 110	Ano 2, nº 14, Out-Nov/1990	6p.	
	111 a 114	Ano 2, nº 15, Dez/1990	4p.	
1991	115 a 122	Ano 3, nº 16, Mar/1991	8p.	
	123 a 130	Ano 3, nº 17, Ago/1991	8p.	
	131 a 138	Ano 3, nº 18, XXXX/1991	8p.	Mudança editorial expressa
1992	139 a 144	nº 19, Set/1992	6p.	
	145 a 152	nº 20, Out/1992	8p.	
1993	153 a 160	nº 21, Mar/1993	8p.	
	161 a 168	nº 22, Abr/Mai/Jun/Ago/1993	8p.	

⁷³ O Issuu é uma plataforma da internet, que comporta uma rede social. Ela permite que usuários de todo o mundo leiam livros e revistas pela Internet. Dentro dessa plataforma, é possível acessar os mais diversos tipos de arquivos em extensão .pdf.

⁷⁴ Como explicado no início deste trabalho, esta pesquisa se deu de forma articulada com a pesquisa do Grupo de Estudos DDEEJ.

⁷⁵ Impressão de duas páginas reduzidas para caber em uma página tamanho A4.

1995	169 a 180	Extra, Mai/1995	12p.	
	181 a 189	: nº 2, Set/1995	16p.	Impressão 2 x 1
	190 a 200	nº 3, Out/Nov/1995	20p.	Impressão 2 x 1

Fonte: DDEEJ.

Tabela 9 - Arquivo de texto com as edições do folhetim “O Cordel”, de 1996 a 2013, produzido pelo Grêmio Estudantil do Campus Humaitá

Ano	Paginação no arquivo	Dados da Edição	Nº de páginas	Obs
1996	1 a 8	nº 4, Jun/1995	16p.	Impressão 2 x 1
S/D	9 a 10	Edição Extra	2p.	Informativo sobre eleições para o Grêmio
1998	11 a 18	Ano 9, nº 1, Abr/1998	8p.	Mudança editorial expressa
	19 a 26	nº 2, Ago/1998	8p.	
	27 a 34	nº 3, Set/1998	9p.	Falta a p. 6
2001	35 a 38	Edição Extra	7p.	Impressão 2 x 1
2002	39 a 47	Ano VIII, nº 1, Jan/2002	10p.	Falta a p. 4
	48 a 57	Ano VIII, nº 2, Mai/2002	10p.	
	58 a 65	Ano VIII, nº 3, Ago/2002	8p.	
	66 a 74	Ano VIII, nº 4, Out/2002	9p.	
	75 a 80	Ano VIII, nº 4, Dez/2002	12p.	Impressão 2 x 1
2003	81 a 88	Ano XIII, nº 2, Maio/2003	8p.	
	89 a 96	Ano XIII, nº 3, Jul/2003	8p.	
	97 a 104	Ano XIV, nº 4, Set/2003	8p.	
	105 a 116	Ano XIV, nº 5, Out/2003	12p.	
	117 a 130	Ano XIV, nº 6, Nov/2003	14p.	
2004	131 a 138	Ano XV, Mar/2004	14p.	Mudança na gestão e na diagramação. Impressão 2 x 1
	139 a 146	Ano XV, Maio/2004	16p.	Impressão 2 x 1
	147 a 153	Jun/2004	13p.	Impressão 2 x 1
	154 a 161	Ago/2004	16p.	Impressão 2 x 1
2006	162 a 165	2006	8p.	O corte na digitalização não permite saber de qual mês de 2006 é a edição. O editorial informa sobre uma longa greve em 2005, talvez por isso não tenha tido jornal nesse ano. Impressão 2 x 1
-	166 a 169	Edição Extraordinária	8p.	Impressão 2 x 1
2011	170 a 177	Ago/2011	18p.	Faltam as págs. 4 e 5. Impressão 2 x 1.
2012	178 a 185	nº 2, Set/2012	16p.	Impressão 2 x 1
2013	186 a 195	Edição Especial, Ago/2013	20p.	Edição de 25 anos Impressão 2 x 1
	196 a 219	Edição Extra, Ago/2013	24p.	

Fonte: DDEEJ.

Esses, então, são os suportes materiais sobre os quais encadeari uma narrativa acerca das enunciações da identificação da juventude no que tange à sua

participação política. Sendo suportes materiais de cunho documental, considerações específicas se fazem necessárias para explicitar seu tratamento na pesquisa.

Antes de entrar à seara da discussão do documento, quero recuperar a noção de texto em acordo com Derrida. Como já exposto (pág. 12), texto remete a qualquer referencial possível (DERRIDA, 1991, p. 23, CULLER, 1997, p. 14). Isto é, qualquer coisa a que a humanidade ofereceu/oferece sentido é entendido como texto para Derrida.

Estando englobado no entendimento de qualquer referência possível, o documento é produzido com um intuito específico: registrar alguma coisa. Ou seja, nos termos de Le Goff (1990, p. 549), “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. Esse movimento de dar um tempo de vida a mais a uma enunciação carrega inevitavelmente em si potencialidade de performatização.

Além dessa característica performativa, uma análise desconstrutora vai levar em consideração, no que tange ao documento, não somente seu conteúdo, como também sua forma. Isso porque há textualidade, há política nas formas escolhidas para esse conteúdo que se pretende perenizar. Fazem parte do jogo de sentidos que tecem os textos, as formas selecionadas para produção de um documento. Ao que no campo da historiografia costuma se chamar de condições de produção (LE GOFF, 1990) ou também de limites do lugar (CERTEAU, 2011) da narrativa histórica, podemos associar com a reflexão de Derrida em torno violência na nomeação, no estabelecimento dos sentidos. Similarmente ao ato de significação que “funda-se nos atos de exclusão e repressão” (DERRIDA, 1991, p. 205), a construção da narrativa histórica “se inscreve num complexo que lhe *permite* apenas um tipo de produção e lhe *proíbe* outros” (CERTEAU, 2011, p. 63, grifo do autor). Só que a restituição do excluído/reprimido/proibido pode ser efetivada a depender do contexto em que a conceitualização e/ou a narrativa é restituída: essa é também uma das tarefas da desconstrução, como já vimos no cap. 1 (p. 28).

Para além da questão das condições de produção, segundo Le Goff (1990), etimologicamente, o termo documento deriva de ensinar, e teve sua significação alterada para o sentido de prova. Nesse sentido, a verdade, por sua vez, é vinculada à prova. Então, o documento deixou de ter o foco em um aspecto pedagógico para ter valor constativo, como uma forma de validar a coisa que de fato ocorreu, sem possibilitar a política, uma vez que a verdade não dá margem para a disputa. O que

acaba podendo ser lido como um engodo, quando confrontamos essa concepção com o texto, de Nietzsche, no qual discute sobre a linguagem (2007, p. 31-32):

A “coisa em si” (ela seria precisamente a pura verdade em quaisquer consequências) também é, para o criador da linguagem, algo totalmente inapreensível e pelo qual nem de longe vale a pena esforçar-se. Ele designa apenas as relações das coisas com os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas.

O documento, em seu sentido de prova, consiste, dessa forma, numa articulação metafórica e política em relação a uma coisa/evento. Buscando validar um argumento, o documento é apresentado como verdadeiro por si. Não haveria como negar o que ele diz. Tal perspectiva, a de ser um testemunho escrito, foi central na escola histórica positivista (LE GOFF, 1990). Contudo, Le Goff (1990, p. 549) alertou que

[...] não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso.

As bases epistêmicas desta pesquisa estendem essa problemática para todo texto produzido pela humanidade, pois o documento é uma manifestação textual, que se ampara inevitavelmente na linguagem. Isto é, o documento é perpassado pelas características atribuídas à linguagem. Isso já possibilitaria uma crítica geral, na qual o documento se inseriria e que interditaria uma verdade que se pretende absoluta nos vestígios do passado.

Desse modo, dentro dos belvederes contemporâneos da historiografia⁷⁶, o contato com o documento, então, tem que levar em consideração que o documento não é um dado oferecido inocentemente pelo passado, mas um dado produzido em determinado contexto irrestituível, com um intuito irrecuperável de produzir sensações e formulações específicas não plenamente alcançáveis nos a quem é destinado. Mas o que tal insegurança (irrestituível, irrecuperável e não plenamente alcançável) nesse olhar para o documento nos assegura? O que se pode fazer, afinal, com documentos já que não são expressões de verdade?

Para responder essas perguntas, primeiro, importa articulá-las à questão central da pesquisa, relativamente à mobilização estudantil. Dessa forma, podemos

⁷⁶ Essa perspectiva em torno do documento é praticamente consensual nos estudos da historiografia. Para exemplificar esse posicionamento temos a bibliografia sobre a temática mobilizada neste estudo (KARNAL, TATSCH, 2017; LUCA, 2015, LE GOFF, 1990).

realocar as perguntas: em relação à participação política da juventude, o que se quer fazer com os documentos do Colégio Pedro II?

Como resposta, digo que tais documentos foram selecionados para uma leitura que esteja atenta aos rastros identificados nas narrativas como vinculados à participação de alunos que se envolveram institucionalmente no movimento estudantil. Em outros termos, a leitura desses documentos serve para estudo da participação política estudantil neles enunciada.

Tal resposta coaduna com Karnal e Tatsch (2017, p. 15), quando dizem que

[...] o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples vocação. Em decorrência da ideia anterior, todo documento histórico é uma construção permanente.

Assim, concordo que não há documento em si, senão a produção de uma narrativa específica aqui em curso, que objetiva discutir a produção de iterações em torno da participação política estudantil. Torna-se oportuno lembrar que, apesar de essa discussão historiográfica ser proveitosa para a crítica documental, este trabalho não está inscrito no campo da historiografia, isto é, não se objetiva aqui fazer construções historiográficas, por mais que se lance mão de equipamentos historiográficos de crítica aos documentos.

Nos documentos, portanto, o objetivo foi buscar os rastros das enunciações de sentido em torno do movimento estudantil. Isso para se refletir sobre a possibilidade performativa envolvida em nessas enunciações, que são iterações que repetem e deslocam sentidos. Nesse repetir e deslocar, a performatização oferece sentidos a serem (re)apropriados, por meio também da iteração, por quem tem acesso a essas enunciações. Destaca-se ainda que os efeitos performativos podem produzir a realidade inteligível, não se restringindo as iterações ao campo de um texto abstrato e/ou idealizado, posto que esses efeitos promovidos com a linguagem impactam materialmente nos corpos da juventude estudante, como, por exemplo, a essencialização de uma imaturidade vinculada a esse grupo social, a qual pode servir como fundamento para uma relação hierarquizada entre jovens e adultos.

O recorte de abordagem da documentação seguiu o recorte do levantamento indicado anteriormente (p. 33), por ser considerado o aspecto temporal como critério para circunscrição da narrativa desta pesquisa. Desse modo, a seleção temporal da documentação seguiu o recorte da pesquisa nos periódicos acadêmicos, a saber: em

proposta de dar continuidade à pesquisa coordenada por Sposito (2009), que compreendeu o período de 1999 a 2006. Então, o recorte definido parte de 2007 até ano anterior ao início da pesquisa de levantamento, o ano de 2017.

Feita a discussão acerca dos documentos, agora me dedico a falar do outro grupo de fontes que foi produzido no bojo da pesquisa, as entrevistas.

3.3 Entrevistas

Um modo possível de se pensar a identificação performativa da juventude vinculada à participação política na escola consiste na interpretação das enunciações que são feitas pelos integrantes da instituição escolar. As interpretações acerca dos papéis desempenhos pelos estudantes são iteradas nos textos construídos tanto pelos próprios jovens quanto pelos demais participantes do espaço escolar.

Esta pesquisa, acreditando nessa possibilidade, estabeleceu a entrevista como uma forma de registrar enunciações em torno do jovem estudante e de sua participação política. Foram feitas 14 (quatorze) entrevistas em *campi* do Colégio Pedro II, com objetivo de se promover essas enunciações. Dessas, 9 (nove) entrevistas foram feitas com estudantes, 2 (duas) com professores e 3 (três) gestoras. Todas elas foram transcritas e revisadas pelo DDEEJ. No quadro abaixo, segue um detalhamento dessas entrevistas:

Tabela 10 - Especificação das entrevistas realizadas

Nº	<i>Campus</i>	Data de realização	Duração	Entrevistadas/os
1	Niterói	10/10/2019	1:32:02	2 estudantes participantes
2	Niterói	10/10/2019	27:53	1 estudante não participante
3	Niterói	10/10/2019	2:13:58	4 estudantes participantes (sendo 1 ex-participante)
4	Niterói	10/10/2019	1:19:43	1 diretora pedagógica
5	São Cristóvão 3	06/11/2019	2:06:14	6 estudantes participantes
6	São Cristóvão 3	07/11/2019	54:30	1 estudante participante
7	São Cristóvão 3	06/11/2019	1:46:17	6 estudantes (sendo 3 não participantes 3 participantes)
8	Niterói	19/11/2019	2:11:07	3 estudantes participantes
9	Niterói	25/11/2019	1:26:47	6 estudantes participantes
10	São Cristóvão 2	26/11/2019	1:26:50	4 estudantes (2 participantes e 2 não participantes)
11	São Cristóvão 3	05/12/2019	58:32	2 professores
12	São Cristóvão 3	11/12/2019	1:01:44	1 professora
13	Niterói	13/12/2019	1:24:50	1 diretora geral
14	São Cristóvão 2	16/12/2019	31:11	1 diretora geral

Tempo total de entrevistas:	18:59:32
-----------------------------	----------

Fonte: DDEEJ.

Como já informado (p. 52), o Colégio Pedro II possui 15 (quinze) *campi*, e as entrevistas se realizaram em 3 (três) – conforme exposto na tabela anterior. Devido à orientação teórica-epistêmica desta pesquisa, não se pretende operar com uma amostra representativa, pois considero, como aprendi junto ao DDEEJ, que não há um último lugar apresentado a ser re-apresentado. Algo que Arfuch (2010, p. 254, grifo da autora) apresenta nestes termos: “*não deveria se esperar dos relatos de vida, perdida a inocência sobre a ‘literalidade’, a qualidade espontânea do dizer e da enunciação, a validade do ‘caso’ com exemplo do arquetípico para uma generalização*”.

Se não se quer induzir ou generalizar, o que se pretende então? O que acredito ser possível consiste, na contingência das entrevistas, em se debruçar no estudo das iterações enunciadas por sujeitos da comunidade escolar em torno da participação política estudantil, considerando-se o contexto dessas enunciações. Saber, em relação a determinados aspectos, que serão apresentados mais à frente, concernente à sua atuação política na escola, quais rastros se conservam e quais se deslocam em relação a certas sedimentações de sentidos atribuídas aos jovens estudantes, nos textos trabalhados. Por isso, articulada com os documentos, os textos produzidos durante as entrevistas foram considerados significativos para o objetivo aqui em pauta.

Entretanto, um problema se estabelece: os textos são oferecidos na fala dos entrevistados no âmbito da entrevista, porém o que se entende por entrevista? A escolha por essa técnica de pesquisa se promove por ser considerada desinteressada ou mais transparente por permitir que os sujeitos se expressem ou que tenham seus textos abordados? Ainda mais no caso de uma juventude supostamente desconsiderada por posturas adultocentradas em âmbito escolar, por que dar audiência a essa voz?

Arfuch, em sua obra *O Espaço Biográfico* (2010), alerta para uma vontade de verdade ao se trabalhar com entrevista. Fazendo uma distinção entre entrevista midiática e entrevista utilizada na pesquisa acadêmica, Arfuch (2010, p. 242) considera a tendência de repetição de um mesmo traço:

[...] ambos os usos compartilham o imaginário da voz, da presença, da proximidade, da ideia de uma “verdade” – da vida, do acontecimento – que o diálogo, em suas inúmeras acentuações, seria capaz de restituir.

Assim como ocorre na entrevista midiática, resiste uma vontade de verdade na entrevista acadêmica, o que sugere uma atenção na produção da entrevista: não estamos lidando com uma restituição de um fato. Algo muito próximo de um cuidado permanente no trato com documento, aliás. Não estamos lidando com um acesso neutro e objetivo a um depoimento. Não somos meros ouvintes de uma narrativa que expressa uma dita realidade emanada por um sujeito estabelecido. Não estamos lidando com coisas, universos sociais, sujeitos definidos de antemão.

Importa, portanto, ter uma postura metodológica que atribua abertura ao campo e construa um horizonte, no qual se tente evitar uma pré-definição estática desse campo. Não quero dizer, com isso, que o pesquisador possa, que eu possa chegar ao campo livre de qualquer pressuposto, senão que boa parte dos pressupostos sejam flexíveis. E que os rígidos sejam submetidos a explicitações. Isto é, pode-se renunciar às apostas de pesquisa, se vierem a ser incoerentes com o que for interpretado no estudo de campo, bem como há pressupostos que não podem ser abandonados de modo algum, como a consideração que a disparidade política entre adultos e jovens não é necessária.

Nas circunstâncias desta pesquisa, outros pressupostos foram inegociáveis no âmbito da entrevista. Um primeiro foi a atenção às condições exigidas pelo Conselho de Ética do Colégio Pedro II. A partir dessas exigências, foram produzidos e assinados pelos sujeitos da pesquisa os seguintes documentos: termo de assentimento livre, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido⁷⁷.

Outro pressuposto inegociável foi o compromisso com uma postura antietarista durante a execução da entrevista. Isso quer dizer que se tentou construir um ambiente onde as relações hierárquicas vinculadas à idade fossem minimizadas. Não digo excluídas, pois não há como, num curto espaço de tempo, contrapor toda uma vida de hierarquização das relações entre crianças/jovens e adultos a que nós e os estudantes da pesquisa foram submetidos. Sendo um horizonte a ser alcançado, minha postura como pesquisador buscou não reforçar a já naturalizada atribuição de valores distintos à condição do adulto/professor/pesquisador em relação à condição do jovem/aluno/participante da pesquisa. Esse pressuposto, inclusive, tem a ver com o belvedere antifundacional e não essencialista da pesquisa.

⁷⁷ Quando o participante tinha menos de 18 anos, o representante legal tinha que autorizar via assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A, p. 173), que foi construído no âmbito da pesquisa institucional do DDEEJ.

Os sujeitos da pesquisa, que não são identificados de modo inferior, ou menos sabedores do que se passa, também não são seres de subjetividade monolítica ou incompleta por serem identificados como jovens. Até porque, pautado na discussão do descentramento do sujeito, toda subjetividade está em contínua transformação. Acrescento mais, a contínua produção da subjetividade está intimamente ligada com a perene disseminação de iterações nas relações textuais que se produzem entre os corpos.

Na conjuntura da pesquisa, os sujeitos em construção também são afetados pela entrevista, na qual a subjetividade se movimenta. Somado a isso, ocorre uma produção de identificações (ARFUCH, 2010, p. 256) em torno do que se é falado na entrevista. Dito de outro modo, na medida em que se participa da entrevista, são colocados em movimento certos sentidos de si e do outro, que colaboram em constituir identificações relacionadas àquela contingência. Há uma encenação, o acolhimento de um texto identitário, um exercício de papéis específicos estimulados por uma temática específica: a pesquisa acadêmica sobre a participação política escolar.

Pode-se perceber, no quadro anterior, que houve uma prioridade de audiência: as alunas e alunos tiveram mais oportunidades para falar acerca da atuação discente no campo político escolar. Esse destaque não é casual, já que se trata de um estudo de juventude. Outras vozes, não juvenis, entram também por participarem da contingência que se delineou.

Ademais, concordo com a abordagem de Leite (2017), quando pesquisou as ocupações:

[...] focalizamos as iterações realizadas por estudantes, relativamente à identificação da juventude, nas narrativas produzidas em entrevistas que promovemos, por trazerem notícias das performatizações promovidas por um movimento político vigoroso, que certamente participa das disputas sociais pela identificação desse agrupamento etário (LEITE, 2017, p. 28).

Essa vantagem numérica se consolidou tendo mais textos iterados pelos principais sujeitos da pesquisa (como já destacado, é uma pesquisa de juventude), com o intuito de se pensar sobre os potenciais efeitos de realidade que estão sendo iterados nos movimentos políticos juvenis nessas escolas.

Não é, assim, para legitimar voz dos protagonistas, o que seria uma primeira diferença do “‘retorno’ ao biográfico”, de acordo com Arfuch (2010, p. 254), no âmbito das ciências sociais, o que pode possibilitar a enunciação de uma gama de conhecimentos silenciados por narrativas excludentes.

Tampouco se refere a restringir a um louvor à experiência. Experiência que não é propriedade de alguma coisa, algo que se adquire com o tempo de modo sistemático. Evoco a experiência entendida nos termos de Joan Scott (1998, p. 320):

Experiência tanto pode confirmar o que já é conhecido [...], quanto perturbar o que parecia óbvio [...] Experiência é a história de um sujeito. A linguagem é o campo no qual a história se constitui. A explicação histórica não pode, portanto, separar as duas (p. 320).

Até porque a produção de subjetividade já apresentada anteriormente promove-se por meio da linguagem, o nos alerta acerca dos limites a essa legitimação. Não há verdade absoluta, incontestável, na narrativa desses sujeitos, bem como também ocorre com a produção da experiência (SCOTT, 1998), como já afirmado nesta tese (p. 55). Não há uma presunçosa experiência que dê conta adiantadamente nem retrospectivamente de uma situação. Há sempre aleatoriedades possíveis e que podem alterar profundamente o desenrolar de um acontecimento. O imprevisível é latente no cotidiano, na vida, na repetição. E é essa latência, movimentada pela iterabilidade, que possibilita as mudanças. Voltando, como escreve Scott (1998, p. 304), “Não são os indivíduos que têm a experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência”.

Por mais que se intencione buscar uma experiência ou um testemunho para ser analisado, o que se encontra são atos de linguagem, cujos efeitos nos corpos tendem a ser despolitizados e reificados. Dito de outra forma, o manejo de tais atos podem oferecer concretos efeitos de realidade nos corpos sobre os quais as interpretações se postam como naturalização. Ainda assim, a busca é interdita contingencialmente, pois o acontecimento não é restituível, visto que nasce e morre.

Busca que, de maneira mais ou menos consciente para seus protagonistas no espaço dialógico que a entrevista lhe oferece, não faz senão colocar em cena o caráter narrativo, construído, de toda a experiência (ARFUCH, 2010, p. 257).

A produção da subjetividade, a construção da experiência numa entrevista se dá de modo narrativo. E a narrativa em uma entrevista é a construção de um novo acontecimento, uma nova narrativa que se estabelece contingencialmente. Narrativa que tenta dar conta politicamente de uma dita realidade, isto é, narrativa que é produzida com intuito de afirmar uma realidade que se quer realizar. A narrativa, na entrevista, tem potencial performativo então.

Assim como objetivado nos documentos, nas entrevistas se buscou interpretar os modos como a identificação dos jovens na contingência da participação política estudantil foram iterados.

Porém, como as entrevistas foram praticadas? Inicialmente, pensou-se em questões orientadoras das entrevistas, que fossem relacionadas às temáticas de investigação de cada componente do grupo que estivesse realizando pesquisa com/sobre a juventude articulada a outras temáticas, nomeadamente participação política na escola e questões de gênero.

Para operacionalização de tais buscas, foram desenvolvidos roteiros⁷⁸ para as entrevistas tanto com as alunas quanto com as gestoras e professoras. A confecção desse roteiro, com questões abertas (KRONBERGER, WAGNER, 2002) a serem direcionadas a sujeitos da comunidade escolar (especificamente, discentes, docentes e gestores), efetivou-se nas reuniões de pesquisa do grupo de estudo DDEEJ, com as proposições individuais de cada componente do grupo, vinculadas ao seu próprio recorte de pesquisa e à pesquisa institucional do DDEEJ, que, naquele momento, orbitava sobre a abordagem interseccional da diferença na educação escolar da juventude.

Já a forma com que selecionamos os entrevistados foi distinta entre os grupos. Para abordar e selecionar os integrantes do grupo estudantil para as entrevistas, foi utilizada uma placa com a inscrição “quer conversar sobre o movimento estudantil?” durante horários de recreios e de almoço nos *campi* selecionados.

As alunas⁷⁹ que demonstravam interesse pela temática eram informadas sobre a pesquisa e aquelas que continuavam interessadas eram convidadas à participação. Para as estudantes que aceitavam esse convite, foi combinado o horário e local dos encontros, e entregues os documentos de consentimento e assentimento de participação na pesquisa.

As entrevistas com as estudantes foram feitas de modo a abarcar tanto as estudantes que participavam quanto os que não participavam⁸⁰, sendo que, como

⁷⁸ Os modelos de roteiros utilizados seguem anexados (apêndice B, p. 175, e apêndice C, p. 176) a este escrito.

⁷⁹ Uso o gênero feminino, pois o grupo de entrevistadas foi majoritariamente composto por alunas.

⁸⁰ Não participantes compuseram o grupo de entrevistadas, porque, por mais que não estejam vinculadas diretamente ao movimento estudantil, também produzem enunciações sobre tal movimento.

podemos observar na tabela 10 (p. 85), a maioria de entrevistados foi de participantes, muito por causa da própria pergunta do cartaz.

No que tange às professoras e gestoras, o convite foi extensivo a todos e todas diretoras gerais e pedagógicas dos *campi* do Colégio Pedro II. Mas não houve muito retorno ao chamado. As que se interessaram, foram entrevistadas.

Antes de passar à interpretação dos textos construídos nos documentos e nas entrevistas, promoverei um diálogo com parte que entendo como significativa dos estudos da educação. Esse diálogo objetiva saber o que esse campo já vem produzindo e iterando em torno da participação política estudantil na escola, para possibilitar indicativos de recorrências ou lacunas em torno da temática e, assim, poder construir os contextos de iteração que possibilitarão a problematização das narrativas.

3.4 Levantamento

Para desenvolver esse diálogo, foi utilizado o *corpus* organizado pelo grupo de estudos DDEEJ, mencionado anteriormente (p. 33). Contudo, vale recuperar que esse *corpus* compreende as revistas não especializadas ou com especialização pertinente aos estudos da juventude com avaliação A1, no sistema Qualis-Capes, da área de Educação, no período compreendido entre 2007 e 2017, marcos esses cujos critérios de definição já foram expostos (p. 33). Esse *corpus* foi construído no bojo da pesquisa institucional do DDEEJ, com objetivo de mapear a produção científica, identificando lacunas e tendências em torno dos estudos da juventude, mas não apenas: a partir da noção de performatização, aposta-se “que as publicações de trabalhos acadêmicos sobre a educação da juventude também concorrem na ampla disputa social pela identificação desse grupo e de seus processos de escolarização” (LEITE; MARTINS; SANTOS, 2017, p. 1).

Inicialmente, selecionei, deste levantamento, os artigos que versavam sobre juventude e participação política para tecer apontamentos sobre a pesquisa de juventude com foco no movimento estudantil.

Meu objetivo inicial era lidar especialmente com artigos que se dedicavam ao estudo da juventude, por considerar que tais trabalhos têm maior potencial

performativo para a discussão da juventude, focando assim na tabela de artigos que foi chamada de “refere/problematiza”⁸¹.

Contudo, com o caminhar da pesquisa, pareceu-me também interessante saber como a enunciação da participação política estudantil é iterada em artigos que não se dedicam aos estudos da juventude, até para poder fazer uma reflexão sobre como tem sido iterada as identificações dos jovens participantes, no âmbito da escola, de modo mais geral nos estudos da educação, uma vez que toda enunciação tem algum tipo de peso na produção performativa das identificações sociais.

Mesmo essas produções não dedicadas aos estudos da juventude acabam colaborando, em níveis inapreensíveis e sutis, na produção de identificações em torno desses sujeitos juvenis que estão nas diversas instâncias de mobilização política na escola. Não é algo que se pode mensurar. Ainda assim, é certa a participação dessas produções na performatização ubíqua que envolve as identificações, as atribuições de sentidos. E tais atribuições não são inócuas ou sem potencial performativo, posto que iteram atribuição de sentidos anteriores, as quais podem colaborar com uma interpretação essencialista ou que considere fatores contingentes e de opressão em torno das identificações dos jovens estudantes.

Somado a isso, tais produções iteram sentidos que estão referidos no texto, mas cuja autoria é compartilhada (explicitamente ou não) visto que são oriundas de outros textos. Os artigos que não focam nos estudos da juventude promovem tais iterações de sentido também.

Assim, com a tabela geral do levantamento em mãos, pude visualizar quais artigos tratavam especificamente da discussão aqui posta em pauta: identificação juvenil e participação política escolar. Conforme totalização explicitada na tabela nº 1 (p. 35), foram investigados 4169 (quatro mil e sessenta e nove) artigos, dos quais 148 (cento e quarenta e oito) trataram de movimento estudantil.

Para poder encontrar esses 148 (cento e quarenta e oito) artigos, utilizei a já citada pesquisa com o programa *Acrobat Reader* (p. 34). Os descritores utilizados na busca foram movimento estudantil, movimentos estudantis, movimento de estudantes, participação estudantil, participações estudantis, protagonismo estudantil, protagonismos estudantis, protagonismo de estudantes, grêmio estudantil, grêmios estudantis, grêmio escolar, grêmios escolares, ocupações estudantis, ocupação da

⁸¹ Explicação dessa tabela consta na pág. 34.

escola, ocupação das escolas, ocupações das escolas, ocupações secundaristas, coletivo estudantil, coletivos estudantis, coletivos de estudantes, mobilização estudantil, mobilizações estudantis, mobilização de estudantes, mobilizações de estudantes, ativismo estudantil, ativismos estudantis, ativismo de estudantes⁸². Na tabela abaixo, seguem o quantitativo encontrado referente à recorrência desses descritores⁸³:

Tabela 11 - recorrência de descritores

Descritor	Recorrência
Movimento(s) estudantil(is), Movimento de estudantes	197
Participação estudantil	8
Protagonismo estudantil, Protagonismo de estudantes	14
Grêmios estudantil(is), Grêmios escolar(es)	87
Ocupações estudantis, Ocupação(ões) da escola(s), Ocupações secundaristas	80
Coletivo(s) estudantil(is), Coletivos de estudantes	8
Mobilização(ões) estudantil(is), Mobilização(ões) de estudantes	23
Militância estudantil	3

Fonte: levantamento do autor.

Cabe destacar que, desses 148 (cento e quarenta e oito) artigos localizados através dos descritores, 41 (quarenta e um) constam da tabela do levantamento do grupo denominada “refere/problematiza” (p. 34), na qual foram relacionados os artigos que tinham foco na temática relacionada à juventude.

O levantamento colaborou com os diálogos que foram construídos com os sujeitos da pesquisa que não a assinaram formalmente. A produção desta obra torna-se, assim, uma “sociedade mais ou menos anônima”, nos termos de Derrida (1991), haja vista ser um texto cujos termos extrapola estas margens, convidando autores para dialogar e recebendo, às vezes de modo imperceptível, a visita de outros autores sorrateiros, que afetam a pesquisa por meio de restâncias já invisibilizadas pela repetição.

Sendo uma articulação com a produção científica da área da Educação, a colaboração do levantamento residiu na contribuição com o estabelecimento de critérios de leitura do material de pesquisa, porque as reflexões sobre o movimento estudantil na produção acadêmica selecionada promoveram atenção a aspectos

⁸² Os descritores participações estudantis, protagonismos estudantis, grêmios escolares, ocupação estudantil, ativismo estudantil, ativismos estudantis, ativismo de estudantes, militâncias estudantis, militância de estudantes não foram enunciados nos artigos do levantamento.

⁸³ Em vários artigos, apareceram mais de um desses descritores.

nessa contingência, como a enunciação do papel politicamente formativo do movimento estudantil, por exemplo. Além disso, o produto do levantamento possibilitou mapear os tipos de potencialidades performativas privilegiadas nas enunciações acerca das identificações do movimento estudantil. Lembrando que essas enunciações também entram no jogo de produção das identificações da juventude, dito de outro modo, em espaço de pesquisa, os modos de designação da juventude têm potencial performativo na atribuição de sentidos acerca desses jovens. Nesse jogo, tais enunciações podem repetir ou deslocar as noções estabilizadas sobre e pelos estudantes, o que se articula com a questão central da pesquisa.

Com essas considerações feitas, podemos abordar o levantamento propriamente dito.

3.3.1 Enunciações das identificações do movimento estudantil

Um primeiro apontamento importante que a leitura do levantamento oportunizou reside na observação da ausência de artigos que tratem especificamente de questões em torno de identificações do movimento estudantil. Nenhum dos artigos selecionados através dos descritores abordou essas enunciações de modo central. O artigo que mais se aproximou dessa proposta foi o intitulado *“Estudantes democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960*, de Katya Braghini e Andrezza Cameski (2015, p. 957), no qual as autoras consideram:

A ideia de que o movimento estudantil naqueles anos esteve sempre ativo, rebelde e contrário ao fechamento das liberdades civis também é um senso comum. Existiam jovens dispostos a atitudes pouco progressistas ou totalmente reacionárias. O conservadorismo não é uma característica adstrita aos mais velhos.

No trecho, pode-se visualizar a preocupação, no contexto do fechamento brasileiro no período do regime civil-militar, em não atribuir um sentido monolítico nem generalizante à identificação do movimento estudantil. Tal perspectiva não foi visualizada, porém, na maioria dos artigos, pois, dedicando-se ao movimento ou não, a argumentação não abarcou a problematização das identificações do movimento estudantil.

Por outro lado, por mais que os artigos não focassem na discussão dessas identificações, isso não significa que não tenha havido menção às atribuições de sentido em torno do movimento estudantil nos periódicos do levantamento. Em

diversos momentos, ocorreram menções acerca dessas atribuições. E, para poder organizar essas menções, na medida em que fui lendo os artigos ou parcela dos mesmos, elenquei enfoques específicos em torno da enunciação do movimento estudantil, a saber: movimento e essencialismo identitário, movimento e instituição, movimento e formação escolar, bem como movimento e *status quo*.

Com intuito de efetuar uma quantificação, organizei as atribuições e a quantidade de artigos levantados por enfoque na tabela abaixo:

Tabela 12 – Quantificação dos enfoques sobre as identificações

Enfoque sobre as identificações	Nº de artigos
Movimento e essencialização identitária	9
Movimento e instituição	20
Movimento e formação escolar	12
Movimento e <i>status quo</i>	33

Fonte: levantamento do autor.

Acompanhando a ordem estabelecida na tabela, a **essencialização identitária**⁸⁴ se constitui como um dos enfoques estabelecidos, cujo rastro foi interpretado em 4 (quatro) artigos do levantamento. A primeira iteração figura no artigo de Severo e Segundo (2017), os quais, fazendo uma análise do movimento de ocupações das escolas do Rio Grande do Sul, repetem uma citação de Karl Mannheim, na qual há tal sugestão:

Os adolescentes e jovens adultos, particularmente os estudantes, frequentemente se envolvem em questões que ultrapassam seus interesses de carreira, afastando tais inclinações, uma vez passado o período de inquietação e tensão e estabelecendo-se uma profissão. [...]. *É uma idade de incertezas e dúvidas*, durante a qual as perguntas extravasam o âmbito das respostas herdadas. Proponho chamar de *impulso de transcendência* a essa ânsia de atingir além do raio de ação e da situação imediata de uma pessoa, fundamental para todo processo intelectual (MANNHEIMN, 2013 *apud* SEVERO, SEGUNDO, 2017, p. 77, grifo meu).

Mesmo com a posição de Catani e Gilioli (2008, p. 15), que informam um Mannheim enunciando um dito potencial de mudanças sociais da juventude, ainda assim fico apenas com o contexto do artigo, pois somente li essa fração citada acima do texto de Mannheim, não tendo acesso a todo o livro referido, *Sociologia da Cultura*. A citação, sem remeter a uma possível problematização desse “impulso de transcendência” de Mannheim, coloca o escrito produzido no artigo como iteração de

⁸⁴ Colocarei em negrito, a partir daqui, os termos da tabela para uma melhor visualização das atribuições de sentido trabalhadas.

essencialização identitária: o de que “adolescentes e jovens adultos” carregam, nessa “idade de incertezas e dúvidas”, alguma pré-disposição pela contestação.

A lembrança desse sentido essencializante é iterada também no artigo de Ratto, Grespan e Hadler (2017), no contexto das ocupações estudantis no Rio Grande do Sul, em 2016. Ao praticarem uma discussão do que seria movimento social e a desdobrando com referência ao movimento estudantil, dimensionaram algumas características principais para esse movimento, e depois fecham a argumentação:

As principais características do movimento estudantil são: a transitoriedade, aqueles/as que compõem o movimento dedicam parte do seu tempo a essa luta e tem prazo determinado a sua militância, têm uma multiplicidade de identidades (gênero, raça/etnia, sexualidade, classe social, geracional) e o “estar estudante” não é perpétuo; a juventude; e a educação. Apesar destas características não devemos pensá-lo somente como uma ‘etapa’, pois em muitos casos, o movimento estudantil é a primeira atuação na militância política, não significando imaturidade ou insignificância desta militância, e sim, a valorização do *papel potencialmente contestador* da juventude (RATTO, GRESPAN, HADLER, 2017, p. 102, grifo meu).

O movimento estudantil, nesse sentido, teria um aspecto patente referente ao seu componente jovem: o potencial contestador. Ainda que promova importante deslocamento da suposta “imaturidade e insignificância desta militância”, por outro lado evoca a “valorização do potencial contestador da juventude”. Mesmo que o termo “potencial” tire a condição taxativa do termo “contestador”, mantém-se um rastro de um poder especial atribuído à juventude: o de vanguarda política. Trata-se de enunciação de cunho essencialista, já que tal potencial contestador não é intrinsecamente restrito à juventude, senão a pessoas de diferentes momentos da vida – da infância à velhice.

A iteração dessas supostas marcas inscritas na juventude é repetida, inclusive, pelos próprios estudantes, conforme nos diz Leite (2017, p. 38): “Aparecem também interpelações adultocentristas nas falas de alguns estudantes, como a ‘rebeldia’ do adolescente”. Algo que pode insinuar uma circularidade de tais textos no tecido social, promovendo a iteração de sentidos essencializantes pelos/para diversos atores sociais.

Por outro lado, iterada também nesse tecido por e para esses sujeitos, a incompletude se configura como outro aspecto relacionado à identificação juvenil que pode afetar a participação política dos estudantes. Tal enunciação assevera que adolescentes e jovens adultos estão numa fase transitória da vida, na qual “incertezas e dúvidas” (SEVERO, SEGUNDO, 2017, p. 77) são o mote, reforçando a ideia de seres em desenvolvimento, incompletos, em um vir-a-ser.

Sendo considerados como vir-a-ser, os jovens alunos, por isso, podem ser relegados para certos lugares sociais e podem ser submetidos a tratamento desigual por conta dessa condição inescapável, já que essencializada. E quando fogem, desviam, ignoram, confrontam tais constrangimentos, podem remeter à ideia de um adiantamento de uma fase posterior. É o que ficou aparente na escrita de outro artigo do levantamento:

A apresentação de *origens precoces* de envolvimento ou *interesse* em atividades coletivas ou propriamente nomeadas *políticas* pelos entrevistados remete – em boa parte dos casos – a formas iniciais de participação, como lideranças em atividades de grêmios estudantis e jornais escolares (SEIDL, 2009, p. 27, grifo do autor).

Ainda que o autor indique um estatuto diferenciado às “*origens precoces*”, quando coloca o termo em itálico, não me parece suficiente para colocar em pauta a problemática da atribuição da precocidade de envolvimento “atividades coletivas ou propriamente nomeadas políticas”. Isto é, as palavras *origens precoces* em itálico não deixam de repetir o texto etarista e de atribuição de vir-a-ser constante nessa enunciação, porque não há explicação do que significa o itálico.

Por sua vez, essa precocidade na participação política não foi unívoca no levantamento; de outro modo, a **essencialização identitária** do movimento estudantil referente à sua precocidade na participação política foi deslocada em relação a enunciações essencializantes. Braghini e Cameski (2015, p. 950, grifo meu), nesse sentido, registraram:

A principal agressão para com os estudantes mobilizados ficou concentrada em uma *suposta precocidade dos jovens em participar da política sem ter um devido preparo*, feito à época, convencionalmente, por vias escolarizadas. A ideia de boa preparação política estava vinculada ao tempo de permanência do estudante nos bancos escolares e, mais ainda, ao tipo de ensino que ele recebia em sua trajetória, que deveria estar centrado, preferencialmente, no ensino secundário, depois, no ensino universitário. *Fazer política era uma prática social de sujeitos adultos que tinham passado pelo processo de escolarização e não estava aberta a todos*. No entanto, parte dos estudantes nos anos 1960 opinava sobre os critérios que demarcavam a posição dos sujeitos de autoridade e transformavam tribunas improvisadas em postos de comando político [...].

De acordo com essa citação, o movimento estudantil da década de 1960, indicado nesse levantamento como referência, praticava também, na sua atuação política, o deslocamento do sentido de precocidade, ao criticar “os critérios que demarcavam a posição dos sujeitos de autoridade”, ou seja, questionaram a

precocidade como estatuto inescapável, que fundamentava o tratamento desigual a eles imprimido.

Em relação à **essencialização identitária**, trago mais 2 (dois) artigos que propiciam deslocamento de sentidos em torno da participação política estudantil. O primeiro, de Vitelli (2009), critica o valor representativo do movimento estudantil. Considerando equivocada a comparação entre a geração contemporânea e a dos movimentos estudantis dos anos 1960, diz que estes “‘Não representavam, de modo algum, estatisticamente, a juventude de uma época’ (NOVAES, 2000, p. 52)” (VITELLI, 2009, p. 51).

No segundo artigo, põe-se em questão um suposto caráter monolítico da identidade estudantil em um ambiente de ocupação secundarista. No contexto das ocupações estudantis brasileiras de 2016, bem como questionando uma generalização em torno dos estudantes, o artigo de Aspis (2017, p. 71) expressa: “‘Estudantes’ são uma minoria, assim como são uma multiplicidade, os ocupados não são uma massa identitária, ‘estudantes’ são seres do fora, aquilo que ainda não foi criado”.

Esses dois deslocamentos são importantes para as propostas e práticas de diálogo com o movimento estudantil, pois certas taxações (como a da representatividade e do monólito) desconsideram a já afirmada pluralidade de experiências possíveis vivenciadas pelos sujeitos que compõem e, inclusive, os que não compõem esse movimento. Tais enunciações podem propiciar perspectivas desconexas e caricatas dos estudantes que atuam politicamente em âmbito escolar, podendo inflar ou reduzir⁸⁵ certas marcações atribuídas ao movimento estudantil.

Além disso, para além do cuidado com essas marcações, há repetições no levantamento do destaque ao aspecto institucionalizado da participação política estudantil. Sendo considerada, no bojo desta pesquisa, a atribuição de sentido **instituição**, ou seja, a formalização do movimento estudantil, esta figura como repetição de importância e cuja atenção pode configurar indicações de disputas por espaços de poder em ambiente escolar. Se não fosse assim, talvez não fosse necessário que políticas públicas promovessem essa instância de participação, como fizeram a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (TURA, 2012, p. 799; SOUZA, ALCÂNTARA, 2017, p. 37), a Secretaria Estadual de Educação do

⁸⁵ Há que se ponderar a possibilidade de esse inflar ou reduzir poder ser feito estrategicamente, no contexto de disputas políticas sobre e pelo movimento estudantil.

Estado de São Paulo (PREVIATTI, CASTANHO, 2007, p. 400-401; ABDIAN, OLIVEIRA, DE JESUS, 2019, p. 987) e o Governo Federal (SOARES, BRANDOLIN, AMARAL, 2017, p. 64).

Por outro lado, constam, no levantamento, artigos que questionam essa participação estudantil apenas com as garantias institucionais aos modos tradicionais de organização estudantil, destacadamente o grêmio. A título de exemplo, Paro (2011, p. 199) escreveu:

[...] a situação de ensino não é o único momento que deve ser objeto de preocupação quando se toca no tema da autonomia dos alunos. É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. E aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação.

De forma semelhante a essa observação, o artigo de Souza (2009, p. 137) assevera que a

[...] participação política ativa, ainda que garantida pelos instrumentos organizacionais e legais escolares e dos sistemas de ensino, não se efetiva apenas pela existência desses instrumentos, uma vez que estes (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis), isoladamente, não se fazem suficientes para a implementação da gestão democrática.

Essas observações podem direcionar para uma atenção aos modos como são trabalhados, nessas garantias institucionais, os jogos da linguagem. Nesse caso, o efeito performativo dessas enunciações sobre o movimento estudantil como instância formal de participação política não significa necessariamente que a criação desses espaços seja suficiente para alcançar uma gestão democrática, tampouco que essa participação formal não seja cerceada por outras estruturas escolares e sociais que buscam tolher ou desviar a finalidade dessa participação institucionalizada, como é o caso de gestão que nutre

um entendimento do grêmio que o restringe ao apoio ao trabalho de gerenciamento do Colégio, recusando-se o engajamento político estudantil mais social e contestador. Há diversos registros de ações contrárias à participação política das/dos estudantes no Colégio, o que supomos ter efetivamente esvaziado a adesão discente ao grêmio (LEITE, ESPINDOLA DE SOUZA, GONÇALVES, 2018, p. 385).

Por isso, concordando com Boghossian e Minayo (2009), considero que a legitimação das políticas para os jovens depende da adesão e da qualidade da participação dos mesmos. Não digo que essa previsão legal seja ineficaz, contudo, tendo como horizonte a construção de uma escola democrática, não se pode ficar a

ela restrito; a prática efetiva é mais importante do que a previsão jurídica. Esta que também pode ser posta em pauta, na medida em que se busque uma mensuração de sua realização sistemática e abrangente nas redes públicas e privadas do sistema educacional brasileiro.

O reconhecimento da ação institucional do movimento estudantil também foi observado. Nessas atribuições, foram tratados distintos espaços de atuação desse movimento. Por exemplo, Castro e Alves (2017, p. 769) destacam a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fruto da atuação das lutas do movimento estudantil, enquanto Semerano (2014, P. 72) escreve que

Inúmeras atividades desencadeadas pela Via Campesina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...], mobilizações de estudantes, práticas de educação popular [...] revelam uma atuação de primeira linha das forças populares no âmbito da sociedade civil.

A disposição das “mobilizações de estudantes” junto a outros grupos institucionalizados – “Via Campesina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” – pode ser considerada fator de reconhecimento institucional, assim como também o é a condição de “atuação de primeira linha das forças populares no âmbito da sociedade civil”. Lembrando que essa situação citada é a faceta do movimento estudantil relacionada aos quadros da esquerda (BOBBIO, 2012), pois há setores do movimento estudantil vinculados ao pensamento de direita, como os participantes dos Estudantes pela Liberdade⁸⁶. Essa não distinção induz à perspectiva de movimento estudantil monolítico como discutido anteriormente.

Passando à enunciação da **formação escolar** da participação política estudantil para as alunas e alunos, esta diz respeito não apenas ao reconhecimento ou reforço político desse papel como importante na formação dos estudantes, mas também como considera a participação política como constitutiva da formação dos estudantes. O artigo de Arelaro (2007) atribui os marcos iniciais desse reconhecimento ao movimento da Escola Nova:

Estávamos, no Brasil, conhecendo e experimentando projetos pedagógicos e educacionais trazidos pelo movimento da ‘Escola Nova’, que propunha, com novas metodologias de ensino, mais ativas, o incentivo à criação de grêmios

⁸⁶ De acordo com o que consta no antigo site da entidade Estudantes pela Liberdade, ela é “organização apartidária formada por jovens comprometidos com a promoção, a partir da Academia, de uma ordem social harmônica, justa e livre, ancorada no respeito às liberdades individuais, à propriedade privada e à vida humana”. Disponível em: <<https://www.estudantespelaliberdade.com.br/>>. Acesso em 02 jun. 2021.

estudantis e de associação de pais, onde alunos e pais pudessem discutir os projetos pedagógicos das escolas (ARELARO, 2007, p. 906).

A formação pedagógica, nessa perspectiva, incorporava a criação de grêmios, com a previsão de estudantes discutindo os projetos pedagógicos da escola. Reconhecendo este, como é dito um artigo do levantamento, que fez com que o Ministério Público estimule, por exemplo, a formação de grêmios:

Outro trabalho em destaque da Promotoria da Infância e Juventude diz respeito à gestão democrática, incentivando a formação dos Grêmios Estudantis e a criação de Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas que têm buscado discutir os problemas das escolas, com representantes de diferentes segmentos. Segundo o Promotor de Justiça, a melhoria da qualidade da escola pública, com o atendimento dos interesses da população, seria possível com a efetivação da gestão democrática (SILVEIRA, 2010, p. 246).

Há menção, nesse trecho, de um vínculo entre “formação dos Grêmios Estudantis” e “a melhoria da qualidade da escola pública”, o que deixa tácita a enunciação de que a participação política dos estudantes impacta positivamente na própria formação escolar, que está englobada pela “melhoria da escola”. Outro exemplo ocorre também no módulo *Protagonismo Juvenil* do *Programa Ética e Cidadania*⁸⁷, do Ministério da Educação, onde se propõem, assembleias escolares:

Este módulo do Programa Ética e Cidadania tem como proposta promover reflexões, discussões e apontar caminhos pedagógicos para a construção de relações interpessoais democráticas no convívio escolar. Para tanto propõe a introdução das assembleias escolares, o fortalecimento dos grêmios estudantis, a implantação de estratégias de resolução e de mediação de conflitos e de estratégias de aproximação entre escola, família e comunidade (SILVA; SALLES, 2010, p. 226).

A “construção de relações interpessoais democráticas no convívio escolar” passa por outros “caminhos pedagógicos” apontados. Nesse belvedere, “a introdução das assembleias escolares” e “o fortalecimento dos grêmios estudantis” são contemplados como medidas para alcance da construção supracitada. Os pressupostos pedagógicos buscam associar a **formação escolar** com a participação política nessa textualidade.

Artigos que trataram sobre as ocupações secundaristas destacaram o papel formativo desse movimento estudantil de ocupação (CATANI, MELLO, 2016; CORSINO, ZAN, 2017; RATTO, GRESPAN, HADLER, 2017; SEVERO, SEGUNDO,

⁸⁷ Cf. em: <Programa Ética e Cidadania - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em 12 dez. 2020.

2017), mas ocorreram interpretações distintas quando se relaciona esse papel formativo mais geral com a **formação escolar**. Uma interpretação explicitada foi a de Severo e Segundo (2017), para os quais

Resultaram dessas mobilizações, conforme os relatos e a observação direta, maior envolvimento dos(as) estudantes com o ambiente escolar e a percepção de que também são produtores destes espaços e do processo de ensino, seja no cuidado com a infraestrutura ou no desejo de sugerir quais serão os conteúdos e práticas que gostariam de ter no cotidiano das escolas. Também é evidente uma mudança de relação com alguns de seus educadores, que passaram a ser vistos como parceiros para além da sala de aula, em busca de melhorias na sociedade. O contrário também se afirma: ao se depararem com vários professores que agiram contra as ocupações, os estudantes perceberam que é necessário questionar e que é possível discordar publicamente da autoridade, em discussões diretas, em manifestações de rua, ou “ocupando tudo” (SEVERO, SEGUNDO, 2017, p. 94).

Na ótica desses pesquisadores, a **formação escolar** foi modificada de forma benéfica para o ambiente escolar, já que os estudantes se sentiram como “produtores destes espaços e do processo de ensino”. Contudo, por outro lado, Catani e Mello (2016) vão apresentar outro olhar entre a relação **formação escolar** e o papel formativo das ocupações:

[...] são recorrentes as declarações de que em poucas semanas de ocupação aprendeu-se mais do que em anos de escolarização, em diversos sentidos. [...] Nesse sentido, o mote da luta como processo de “formação política” apareceu em diversos depoimentos como antípoda da formação escolar (CATANI, MELLO, 2016, p. 1191-1192).

Diferentemente do trecho de Segundo e Severo, há uma oposição marcante na narrativa dos estudantes entre a “formação política” vivenciada nas ocupações e a “formação escolar” vivida pelos discentes até antes da ocupação. A afetação e a implicação dos alunos pelo que se era estudado na contingência habitual anterior foi distinta daquilo que era estudado em âmbito de ocupação estudantil. Tal afetação e implicação, inclusive, dos ocupantes fez com que ocorresse a participação de alunos vistos, até então, como desinteressados (ALVIM, RODRIGUES, 2017; CORSINO, ZAN, 2017; PAES, PIPANO, 2017). O que levou esses ditos desinteressados à participação? Não é objetivo desta pesquisa responder a esta pergunta, mas considero importante deixar essa lacuna aberta para maior entendimento de certos limites do processo educativo, a depender da abordagem utilizada.

Pensando, agora, em relação ao **status quo**, que pode ser lido aqui como os modos como o movimento estudantil se defronta com as narrativas predominantes em

ambiente escolar, o movimento estudantil foi apresentado várias vezes em um lugar de confrontação ao que se estava dominantemente posto.

A postura contestatória de setores importantes do movimento estudantil tem uma marca expressa: referência no embate contra o regime civil-militar, pelo qual era perseguido, inclusive. Salerno e Cunha (2011, p. 134) destacam: “O ano de 1964 abre a época da ditadura vivida no Brasil. Em consequência de um sistema político opressor, jovens participantes de movimentos estudantis questionavam padrões de comportamento e normas estabelecidas”. Por essa postura, na narrativa de Mancebo (2013, p. 84), “Além da coerção exercida contra os docentes, o movimento estudantil foi alvo especial de acirrada repressão e desmantelamento [...]”.

Indicando descontentamento com este regime que, através do golpe de Estado em 1964, governou o país por 21 (vinte e um) anos em constante conflito com parcelas significativas das movimentações políticas de estudantes.

Digo parcelas significativas, para reduzir a corriqueira generalização do que podemos chamar de progressista outorgada ao movimento estudantil (VITELLI, 2009; BRAGHINI, CAMESKI, 2015). Outorga essa que, talvez, tenha seu aspecto político, mas que não significa, por isso, um silenciamento de movimentos estudantis reconhecidos como conservadores ou neoconservadores⁸⁸. Silêncio esse que é deslocado pelo texto do artigo de Braghini e Cameski (2015, p. 946): “[...] um movimento estudantil que aprovava a condução política do governo militar, após o golpe de estado em 1964, e fez oposição à ação de seus colegas, pares etários, considerados ‘comunistas’”. Além disso, outro deslocamento importante diz respeito ao enfrentamento da ideia de um dito progressismo característico da juventude:

A ideia de que o movimento estudantil naqueles anos esteve sempre ativo, rebelde e contrário ao fechamento das liberdades civis também é um senso comum. Existiam jovens dispostos a atitudes pouco progressistas ou totalmente reacionárias. *O conservadorismo não é uma característica adstrita aos mais velhos* (BRAGHINI, CAMESKI, 2015, p. 957, grifo meu)⁸⁹.

O movimento estudantil foi visto também como contestador do ***status quo*** para além do seu embate com o regime civil-militar iniciado em 1964. Nas ocupações secundaristas de 2016, essa faceta do movimento estudantil teve como uma de suas imagens políticas o enfrentamento de diversas ordens sociais estabelecidas, como as “medidas governamentais” (ALVIM, RODRIGUES, 2017), a “função fundamental de

⁸⁸ Conservadores e neoconservadores nos termos de Almeida (2018).

⁸⁹ Citação já apresentada (p. 95), mas abordada de outro modo aqui.

disciplinamento e controle” da escola (CORSINO, ZAN, 2017), a “Escola como espaço de opressão e epistemicídio” (LARCHERT, 2017), a “atribuição de incapacidade por conta da sua idade” (LEITE, 2017), entre outros.

Tal enfrentamento evidentemente gerou reações. A participação política dos estudantes foi considerada, por exemplo, como ameaça à sociedade “por setores governistas, os quais utilizaram termos como ‘baderna’, ‘invasão’, ‘doutrinação’, ‘brincadeira’, ‘aliciamento de menores’, ‘uso de força policial para conter manifestantes’, dentre outros” (FLACH, SHCLESENER, 2017, p. 178). Cabe, dentre essas acusações, destacar o aspecto adultocêntrico que perpassa, principalmente, os termos “doutrinação”, “brincadeira”, “aliciamento de menores”, que também foi posto em questão pelas ocupações secundaristas, de acordo com análises feitas por pesquisadores das ciências humanas e sociais (CORSINO, ZAN, 2017, GROPPPO *et al*, 2017, LARCHERT, 2017, LEITE, 2017).

O movimento estudantil, ou melhor, parcela significativa desse movimento figura como uma instituição contestatória e ameaçadora à ordem social, vindo a ser identificado, junto com outros movimentos sociais, um sujeito coletivo político com potencial transformador da sociedade. Ou seja, tendo em vista a generalização que possam conter essas nomeações, há, nesta conjuntura, um reconhecimento do movimento estudantil como uma instituição que tende a se relacionar de modo tenso com outras instituições (escola e sociedade, destacadamente).

A construção e problematização do levantamento colaborou no estabelecimento de contextos de iteração para amparar a leitura do material estabelecido no campo de pesquisa. As enunciações sobre o movimento estudantil, nessa parcela da produção acadêmica, possibilitaram estruturar enfoques de leitura dos documentos e das entrevistas da contingência da pesquisa.

Desse modo, amparado no resultado da análise do levantamento, foram estabelecidas focalizações de leituras, com as quais puderam ser definidos os contextos de iteração para orientação da interpretação dos documentos e entrevistas produzidos durante a pesquisa. A discussão dos contextos de iteração e a leitura dos materiais do Colégio Pedro II serão apresentadas no capítulo a seguir.

4 LEITURA DOS CONTEXTOS DE ITERAÇÃO

Dentre suas possibilidades (CULLER, 1997, p. 202), o projeto da desconstrução derridiana propõe também “não a demolição do que se constrói mas o anúncio do que resta por pensar, além do esquema construtivista ou desconstrutivista”. Assim, o que “resta por pensar” promove uma indicação de um olhar para o que não foi pensado ou até aquilo que não se quer pensar. Em acordo com a questão central desta pesquisa – como os estudantes são identificados no contexto de sua participação política escolar? –, foram focalizadas estas duas possibilidades: colocar em questão o que não foi pensado, e o que não se quer pensar. Apesar dessa atividade já ter sido praticada em alguns momentos até aqui, este capítulo tem como foco central destacar o que, na escola, não se pensou ou o que não se pode pensar. E isso não num sentido pretensioso de se dizer que, aqui, está se pensando o que ninguém pensou até agora sobre as identificações dos estudantes em sua participação política. O que se quer dizer é que, no contexto de pesquisa, a incorporação do olhar, da leitura do pesquisador, associada à interlocução teórica, abre um campo interpretativo que estende o pensado nos textos. Essa extensão promove o pensar no resto, no rastro, no traço dos textos que estão lá, mas não em foco. Nada mais é, então, do que uma realocação de perspectiva, que constrói um contexto que põe em diálogo a escola, seus sujeitos, o pesquisador e a conversa teórica. E isso para possibilitar a entrada num campo de relações diferenciais de força e/ou poder, ou, de modo sintético, num campo de disputas em torno dessas identificações.

Para entrar em tal campo de disputas, a forma escolhida por este trabalho foi produzir um corpo documental no qual as enunciações das identificações do movimento estudantil pudessem ser destacadas. Com isso, as narrativas dos documentos institucionais, das postagens em redes sociais pelos estudantes e responsáveis, bem como das entrevistas com sujeitos escolares foram compiladas para serem lidas e problematizadas, ou melhor, foram colocados em um contexto específico para enunciarem outra coisa, para destacarem algo que não necessariamente estavam falando, ou não queriam falar. Todavia, mesmo quando os textos silenciam, negam ou escondem algo; a possibilidade de se dizer o que não se quer está necessariamente inscrita na própria enunciação.

Em termos práticos, no bojo desta pesquisa, aquilo que é cuidadosamente falado (quando assim o é) em torno da mobilização política estudantil já comporta restâncias de sentido que evocam toda uma história de disputas em torno das identificações estudantis nesse contexto. É precisamente nisso que a leitura aqui praticada buscou atentar. Essa é a chave de leitura, inspirada no projeto desconstrutor de Derrida, estabelecida para produção – nunca plenamente criativa⁹⁰ – do campo desta pesquisa. Contudo, para que essa chave de leitura pudesse ser posta em prática, foi preciso estabelecer um critério de abordagem do texto: saber o que, em torno das disputas em torno dessas identificações, tem iterado de modo recorrente. O levantamento na produção acadêmica colaborou para montagem desse critério, ou seja, no enquadramento das enunciações que têm sido privilegiadas relativamente às identificações do movimento estudantil e, a partir delas, pensar o que não foi pensado ou o que não se quer pensar destacadamente sobre os campos de disputa.

Explicando melhor, esticando mais esse “o que não foi pensando ou o que não se quer pensar”, lanço mão da noção de indecidibilidade de Derrida (1991). Como Derrida alerta, indecidibilidade não se trata de indeterminação, mas sim “uma oscilação *determinada* entre possibilidades [...]. Essas possibilidades são muito *determinadas* em situação extremamente *definidas* [...] São *pragmaticamente determinadas*” (DERRIDA, 1991, p. 203, grifo do autor). Ou seja, seguindo a temática aqui evidenciada, o que será posto em pauta em torno das identificações do movimento estudantil terá como suporte as atribuições de sentido em contato, em conflito acerca dessas identificações. Será um enquadramento específico, então, ainda que não totalizante nessa especificidade.

Por mais que a indeterminação, isto é, a ausência de identidade em si, seja o pano de fundo de qualquer identificação (como já discutido nas p. 55), há “uma probabilidade muito forte de consenso na inteligibilidade de um texto, em virtude da solidez estável de numerosos contratos” (DERRIDA, 1991, p. 199). Isto é, há uma inteligibilidade mínima em curso na leitura dos textos, há um contrato básico de diálogo, mesmo que seus termos nunca sejam totalmente reconhecidos e rastreáveis. Mais que isso, quando não há predomínio desse consenso das relações acerca de um determinado texto, os aspectos políticos das determinações ficam mais evidentes.

⁹⁰ É um termo complicado para Derrida (1991, p. 203), por poder ser equivocadamente ser relacionado a “criação”, porém o autor não deixa de usar, ainda que com a ressalva que o produtivo não se promove sem regras prévias.

Nesse sentido, a propósito, Derrida diz que opta pelo termo indecidibilidade no lugar de indeterminação, por se interessar “mais pelas relações de força, pelas diferenças de forças, por tudo o que permite, justamente, por uma decisão de escrita (no sentido amplo [...]), estabilizar determinações em situações dadas” (DERRIDA, 1991, p. 204). Só há indecisão entre dois (ou mais) polos determinados, sempre singulares em sua posição contingente.

Dessa forma, olhar para essa indecisão estrutural, cuja relação diferencial nem sempre é igualitária (não maioria das vezes não o é), torna-se atitude principal na construção dos contextos de iteração: repetindo, repetindo para diferir, como disse Manoel de Barros; repetindo, repetindo até que se produza um contexto apropriado para uma diferenciação que possa deslocar, inverter, solapar as hierarquias predominantes até então. No caso desta pesquisa, o objetivo é focalizar contextos de iteração que possibilitem a desconstrução de relações diferenciais de força iteradas nas enunciações identificações do movimento estudantil nas narrativas dos documentos, das redes sociais e das entrevistas levantadas no trabalho de campo.

4.1 Contextos de iteração

Defendendo a mobilização de um contexto apropriado, como mencionado no último parágrafo da seção anterior, aciono a noção de contexto de iteração, cunhada (LEITE, 2017, p. 28) na articulação de dois referenciais nomeados: contexto de Derrida (1991) e iterabilidade da linguagem de Derrida (1991) e Butler (1997), bem como a noção de narrativa e suas afetações na entrevista nas Ciências Sociais (ARFUCH, 2010).

Trazendo para o belvedere desconstrutor aqui em pauta, o contexto apropriado constitui o propositivo ato de amarração de um feixe de sentidos que esteja atento às relações diferenciais de força específicas dentro desse contexto. Neste estudo, as relações diferenciais privilegiadas são aquelas vinculadas ao binômio jovens/estudantes e adultos. Outras relações diferenciais podem ser lidas nos documentos desta pesquisa – como as relações raciais e de gênero, por exemplo –, mas a chave interpretativa reside no etarismo adultocentrado.

Deve-se ressaltar, no entanto, que há limites nessa atividade de estabelecimento de contexto, pela parcialidade incontável e vivencial – relacionada

com a biografia, inescapável, deste pesquisador, dos participantes da pesquisa e dos futuros leitores deste trabalho. Como nos escreve Derrida (1991, p. 177-178),

A reconstrução de um contexto nunca pode ser perfeita e irrepreensível, embora este seja um ideal regulador na ética da leitura, da interpretação e da discussão. Mas, como esse ideal é inacessível, por razões essenciais [...], a determinação ou a re-determinação, a simples lembrança de um contexto não é nunca um gesto neutro, inocente, transparente, desinteressado. [...] A pretensa reconstituição de um contexto permanece sempre uma operação performativa e não puramente teórica. [...] a análise da dimensão política de toda a determinação contextual nunca é um gesto puramente teórico. É sempre uma avaliação política, mesmo que o código dessa avaliação seja sobredeterminado, rebelde às classificações (por exemplo direita/esquerda) e por vir – prometido – mais que dado.

Sendo “sempre uma operação performativa”, aqui ou acolá, a construção de um contexto específico para se atentar para aspectos específicos pode parecer arbitrário em demasia. Porém, há parâmetros para a amarração do feixe, há um espaço semântico que limita tal amarração. Até porque os “movimentos da desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam essas estruturas” (DERRIDA, 2013, p. 30). Mais ainda, quero lembrar que a definição dos contextos pode ser feita, ainda que comportando uma precariedade estrutural, seguindo os parâmetros da indecidibilidade, cuja indecisão se situa dentro de enquadramentos determinados de sentidos. Ainda assim, cabe ficar atento ao que Derrida, quando alertado pelo seu interlocutor, Gerald Graff, de que “há algo de politicamente suspeito [...] no próprio projeto de tentar fixar o contexto dos enunciados” (DERRIDA, 1991, p. 186), escreve: “É inevitável, não se pode fazer nada, e principalmente não se pode falar, sem determinar (de um modo que não é só teórico, mas prático e performativo) um contexto” (p. 186). A pergunta, para Derrida (1991, p. 186), então, não é se há política, senão qual política está implicada nessa prática contextualizante.

Então, restituindo outra vez o interesse desta pesquisa, o seu viés político posto em destaque é em torno de determinadas iterações de sentidos acerca das identificações do movimento estudantil. Como já me dediquei neste texto à discussão da iterabilidade (p. 25), restrinjo-me a relacionar contexto e iteração para a explicitação da prática de leitura que se privilegiou na pesquisa. A definição de contextos de iteração (LEITE, 2017) objetiva o enfoque contingencial de certa iteração de sentidos de interesse dentro de um enquadramento político/acadêmico específico. É atentar ao que subjaz a uma enunciação, atentar às marcas dessa enunciação, em um contexto no qual tanto a repetição de um texto quanto o seu potencial

deslocamento são colocados em destaque. Nas palavras de Leite (2017, p. 27), no esteio da teorização derridiana,

[...] ao repetirmos um texto, trabalhamos pela (relativa) estabilização dos sentidos que afirma; entretanto, como tal repetição é contingente, ou seja, posto que se dá em contexto que jamais se reproduz integralmente – seja porque inclui a alteridade, seja porque não permanecemos os mesmos nas diferentes contingências da nossa experiência, seja porque se transformam os espaços-tempos dessa suposta repetição – tais iterações incluem deslocamentos, de maior ou menor relevância política.

O contexto de interação, além de seu irrecuperável lugar de realização, tem outros atravessamentos que incorporam e/ou ressaltam sentidos à sua interpretação. No estabelecimento dos contextos de interação desta pesquisa, eu entro e quem me lê entra nesses contextos de interação. Porque, concordando com Arfuch (2010, p. 271-272, grifo da autora),

[...] aquilo que o pesquisador vai buscar não se encontra performado em nenhum outro lugar; *produz-se* sob os olhos, por assim dizer, no *devir atual* do diálogo, por mais que estejam em jogo a memória e o arquivo. Mais uma vez, “a vida” adquirirá forma e sentido somente na montagem da narração. Depois virão as marcas dos relatos, os *rastros* que a análise tornará inteligíveis e que falarão, eles sim, de remissões, persistências, cristalizações, estereótipos e, talvez, daquela coisa singular que sempre dá alento no imaginário da pesquisa.

Mesmo que Arfuch se refira a entrevistas, aposto que tal busca, que se constitui numa operação performativa, estende-se para qualquer outra narrativa focalizada por esta pesquisa.

Sendo assim, contextos de interação específicos foram arbitrados com intuito de destacar possíveis relações diferenciais de força nas enunciações de identificações do movimento estudantil nas narrativas dos documentos, das redes sociais e das entrevistas apresentadas anteriormente. Esses contextos de interação serão expostos e discutidos a seguir.

4.2 Contextos de interação das abordagens do movimento estudantil

Com base no que foi produzido através do levantamento nas revistas acadêmicas, relativamente às identificações do movimento estudantil, para organização da análise das narrativas enunciadas nos documentos, nas redes sociais e nas entrevistas, proponho o estabelecimento dos seguintes contextos de interação: movimento estudantil e essencialismo identitário; movimento estudantil e instituição; movimento estudantil e formação escolar; e movimento estudantil e *status quo*.

O contexto de interação *movimento estudantil e essencialização identitária* diz respeito a dois vetores de essencialização vinculados ao aspecto etário desse movimento: a generalização da juventude, que a concebe como necessariamente contestatória e, por isso, politicamente ativa; e o etarismo, que identifica uma imaturidade e/ou precocidade dos jovens em termos de participação política.

Sobre o contexto de interação *movimento estudantil e instituição*, o objetivo consiste em destacar e discutir as enunciações que evocam o caráter institucional do movimento estudantil, bem como abordam as relações institucionais de tal movimento. Mesmo que a institucionalização do movimento pareça óbvia, tal destaque pretende problematizar essas iterações, bem como atentar para possíveis silenciamentos de polos desprivilegiados da dicotomia jovem/estudante e adulto, para os controles adultocentrados e/ou para reduções do valor ou da potência desse caráter institucionalizado do movimento estudantil.

Com o contexto de interação *movimento estudantil e formação escolar*, o objetivo é problematizar as enunciações em torno do potencial educativo, destacadamente em seu aspecto político, do movimento estudantil. Por outro lado, também serão evidenciadas as possíveis enunciações que desvalorizam ou considerem a participação dos estudantes no movimento estudantil prejudicial à sua formação.

O *movimento estudantil e status quo* como contexto de interação intenciona salientar e questionar, nas enunciações em torno das identificações estudantis, os modos como o movimento estudantil é identificado e interpretado frente às forças e poderes diferenciais, que têm suas narrativas privilegiadas nos textos mobilizados em tais relações. Dito de outro modo, discutir os modos de confrontação textual entre o movimento estudantil e as instituições e políticas, as quais possuem narrativas mais estabilizadas, que podem detratar tal movimento, com intuito de dar sobrevida à sua própria estabilidade narrativa e de manutenção de lugar privilegiado, ainda que de modo contingencial.

4.2.1 Movimento estudantil e essencialização identitária

O contexto de interação da identificação do movimento estudantil abarca atribuições de sentidos referentes à identificação, essencializada ou não, acerca dos estudantes. A primeira abordagem coloca o alunado em um lugar necessário e, por

isso, pode ser entendida como uma postura política de limitação, de restrição das ações, do espaço de quem é assim caracterizado, ou até coloca os estudantes num lugar de tutelados, precisando ser protegidos e guiados pelos adultos experientes. No outro polo, o da não necessidade, há espaço de descolamento para aquilo que não é visto como natural. Como já foi falado, essas atribuições de sentido podem ser bem explícitas, porém podem atuar de modo bem sutil, como a consideração aparentemente inofensiva de que a atuação no movimento estudantil é uma preparação para a atuação política futura. Tal iteração repete uma hierarquização etarista bem consistente, que, contudo, muitas vezes, não é percebida de tal forma no contexto de sua enunciação, e que, aliás, é apropriada pelos próprios estudantes, quando não se equiparam e/ou não foram equipados com arcabouço interpretativo para interpretar essa hierarquização.

Essas atribuições, ademais, não são enunciadas apenas por quem está falando sobre o outro a ser ou não essencializado, mas também podem ser iteradas por aquele sujeito que está sendo alvo da atribuição positiva ou negativa da essencialização. Por isso, aqui serão apresentadas iterações em torno da essencialização da identificação do movimento estudantil nos documentos, nas redes sociais e nas entrevistas. Encontraremos, assim, repetições e deslocamentos em torno desse movimento de estudantes propalados por docentes, gestores e também pelos estudantes.

Iniciando a exposição do interpretado na leitura das fontes, dentro do contexto de iteração da identificação do movimento estudantil, cabe destacar uma relação que envolve o aspecto político desse movimento vinculado ao seu aspecto juvenil. Em enunciações em torno do movimento estudantil aqui focalizado, a atuação política dos estudantes foi evocada, em algumas situações, a partir de uma marca que traz o rastro de um caráter contestatório juvenil do movimento, inferindo que é o movimento estudantil um movimento de juventude.

O primeiro destaque consiste numa publicação estudantil, que faz parte do grupo de documentos de periódicos dos estudantes, os quais, cabe ressaltar atentando ao entendimento sobre documentos de Le Goff (1990, p. 549), “devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhes o seu sentido aparente”. O que, articulando com a desconstrução derridiana, pode ser lido da seguinte forma: os documentos não possuem um sentido único, mas evocam uma gama de rastros que iteram disputas sociais diversas em seu texto. Há, assim, que se observar o que está para além do que se lê como sendo o sentido aparente, já que tal aparência também

reflete, como num espelho, a figura do próprio leitor. A aparência, em “sentido aparente”, não se estabelece, então, como um caso especial, mítico em relação a uma dupla característica verdade/falsidade que o documento contém (LE GOFF, 1990, p. 549); o que o documento apresenta de forma aparente é uma multiplicidade de sentidos (aparentes), cujo valor de verdade/falsidade, por estar ligado a aspectos de jogos de poder, tem mais potência se colocado em termos performativos do que constativos: todos os sentidos legíveis com sendo casos especiais de aparência. A leitura dos documentos buscou estar atenta a isso e, para a então inofensiva fuga da aparência, utilizou-se dos estudos da desconstrução de Derrida, somados aos estudos da juventude, para promover uma aparência que abarcasse mais textualidades no texto. Assim, deslocando Le Goff, não se busca desmistificar o sentido aparente, senão estender a aparência do documento para todos os textos possíveis iterados nele.

É o que busco operacionalizar na leitura da publicação do periódico estudantil *Traficando Informação* (2007, p. 2), na qual se observa a vinculação da juventude ao essencialismo identitário referente a uma suposta particular vocação contestatória juvenil:

[...] Tivemos a passeata do dia 28 de março, dia do estudante, que, como tantas outras, entrará para a história. Após uns 5 anos de retrocesso do movimento, colocamos 5 mil estudantes da Cinelândia à ALERJ e mostramos que a juventude ainda questiona a sociedade [...].

Há nesse trecho uma repetição da narrativa que percebe a juventude num lugar de questionadora da sociedade. Essa repetição se constitui como participante dos jogos de poder em torno da identificação da juventude, os quais disputam a caracterização da juventude de modo desigual e com variadas motivações, como política e mercadológicas, por exemplo. No caso do movimento estudantil, essa referenciação da identificação da juventude recupera, reforça o performativo da enunciação de um agente crítico à sociedade, e se esforça em estimular e animar, em âmbito da participação política, quem se reconhece como participante desse grupo social específico.

A repetição dessa afirmação se efetivou algumas vezes nas postagens das redes sociais vinculadas aos grêmios do Colégio Pedro II, onde palavras de ordem referentes às mobilizações estudantis recuperavam o seu caráter juvenil: “Força à juventude! A escola é nossa!” (2015, Grêmios Estudantis – Colégio Pedro II São Cristóvão, pág. *Facebook*), “VIVA A LUTA DA JUVENTUDE!” (2015, Grêmios CP II,

comunidade do *Facebook*), “Voa, juventude!” (2016, Grêmios CP II, comunidade do *Facebook*).

Em uma entrevista com professores, também foi repetida atribuição desse aspecto contestador da juventude que, por sua vez, pode gerar expectativa em quem acompanha os estudantes. Nas palavras de um professor (Docente 3), que comentava sobre a participação política dos estudantes:

[...] E essa galera vem com táticas novas, estratégias novas, dominando mídias e mecanismos que não são da nossa geração que a gente não domina. Então, assim, eu sempre deposito muita esperança nessa juventude, né, a juventude do Pedro II obviamente inserida [...] (Entrevista 5 SC, Docente 3, 2019).

Articulada à apropriação das novas tecnologias informacionais, há uma retroalimentação de um suposto fôlego inerente à juventude que “Muitas vezes a gente quando passa dos trinta, quarenta, cinquenta, a gente tá calejado de tanta coisa, tá de saco cheio de tanta coisa, né?” (Entrevista 5 SC, Docente 3, 2019).

Nessas narrativas, assim, a juventude pode ser lida como um motor social de mudança, o que é alvo de deslocamento pelos estudos da juventude (CATANI, GILIOLI, 2008; BOGHOSSIAN, MINAYO, 2009). Ocorre que essa leitura constitui uma marca performativa na construção da identificação juvenil com vistas de mobilização política, conforme Saldanha (2008) argumentou em seu estudo chamado *O mito do poder jovem*. Tal poder atribuído à juventude pode ser entendido, de modo similar, nas palavras de uma Diretora Pedagógica (Entrevista 2 SC, Diretora Pedagógica 2, 2019) enquanto comentava sobre transformação do mundo: “a juventude é sempre a saída, sempre a saída”.

Interessa ressaltar, de outro modo, que esse aspecto contestador da juventude, vinculado à escola, não foi enunciado em momento algum nas falas de estudantes das entrevistas com estudantes participantes ou não participantes. O termo juventude foi mobilizado para falar de ativismo em outros âmbitos: setores juvenis de partidos políticos, resistência palestina e resistência nas comunidades cariocas.

Em vez disso, as enunciações dos estudantes trouxeram para os jogos das disputas, entre os diversos sujeitos sociais envolvidos, os aspectos negativos frequentemente enunciados em torno da identificação da juventude. Para exemplificar, há uma fala de aluna do 3º ano do ensino médio, Angela⁹¹, em torno da conturbada

⁹¹ Os nomes aqui colocados não fictícios visando a não divulgação da identidade dos entrevistados, como pactuado nos termos de consentimento e assentimento (apêndices A e D, p. 177).

visita⁹² ao *campus* de São Cristóvão I efetivada pelo deputado estadual (RJ) Ricardo Amorim e pelo deputado federal Daniel Silveira. Sobre o caso, uma aluna participante, criticando a atuação de instituições de adultos (reitoria e Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II – Sindscope) na articulação das mobilizações de crítica a essa visita, diz:

E volta aquele negócio de que “você são crianças, são jovens demais”. Porque, você vê: o reitor tentou agir assim, Sindscope se negou a dar as coisas para gente. Eles se negaram a chamar a gente para um ato, e como foi um ato “de adultos” foi um ato lindo, foi sério (Entrevista 1 SC, Angela, 3º ano do EM⁹³, participante, 2019).

Isso porque, segundo a narrativa da aluna e de outros estudantes que participaram da mesma entrevista, servidores pertencentes ao sindicato, que, além de não terem aparecido – “eles sumiram, cara [...]” (Entrevista 1 SC, Leila, 2º ano do EM, participante, 2019) – no momento da visita dos deputados, ainda negaram a liberação de megafone para a manifestação dos estudantes, todavia posteriormente articularam uma manifestação espetacular: “E eles depois fizeram um atozinho aqui na frente, chamaram imprensa, chamaram Freixo, e falaram, tipo, ‘ah, fizemos alguma coisa pelo Pedro II’” (Entrevista 1 SC, Olga, 2º ano do EM, participante, 2019).

Outra entrevista aborda a condição de jovem como limitadora, enquanto se discutia sobre uma suposta doutrinação ideológica sofrida pelos estudantes - doutrinação essa que não tem uma definição explícita formulada por seus idealizadores. Ainda assim, tais idealizadores, segundo o professor Fernando Penna (2018), circunscrevem como se pratica tal doutrinação, pelo menos, em três aspectos: primeiro, quando o professor se desvia com frequência da matéria para falar sobre assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional; segundo, quando adota ou indica literatura de autores identificados com uma determinada corrente ideológica; e, terceiro, quando se mobilizam valores de qualquer natureza.

Penna (2018) defende que cercear essas posturas identificadas como ideológicas (e não as outras), consiste, em relação ao primeiro aspecto, numa impossibilidade, já que fere o princípio educacional de tornar o ensino das disciplinas significativo. Sobre o segundo aspecto, Penna (2018) questiona a possibilidade de se indicar qualquer literatura sem identificação com alguma corrente ideológica. E,

⁹² A visita foi veiculada por diversos órgãos da imprensa. Cf.: Rodrigo Amorim e Daniel Silveira invadem e revistam Colégio Pedro II, em São Cristóvão - Super Rádio Tupi (acesso em 04 mar. 21).

⁹³ Ensino Médio.

acerca do terceiro aspecto, aponta uma aproximação à perspectiva neotecnicista, em que “o professor aplica, transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno [...]” (PENNA, 2018, p. 37).

Para além dessas críticas a uma dita doutrinação, Lyra (3º ano do EM), estudante participante, também se contrapondo a essa suposição de doutrinação, vai argumentar que tal entendimento é uma forma de “subestimar os jovens, e achar que a gente não pode ter uma opinião sobre alguma coisa. A gente... tudo o que a gente sabe é aprendido ou absorvido de alguém que veio antes da gente” (Entrevista 3 SC, Lyra, 2019). A aluna enuncia que há uma narrativa autoritária, a qual, perpassando a relação entre adultos e jovens, subestima os jovens e seus posicionamentos. Esse posicionamento, permeado pela desconsideração daqueles que vieram depois dos adultos, foi observado pelos professores Juarez Dayrell, Nilma Lino Gomes e Geraldo Leão (2010) em artigo intitulado *Escola e participação estudantil: é possível esse diálogo?*, no qual destacaram a denúncia de jovens a “um desrespeito ao aluno como sujeito social e cidadão de direitos no interior das escolas” (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010, p. 249). Também foi abordado, mais recentemente, em contexto de pesquisa em torno de ocupação estudantil, em que Corsino e Zan (2017, p. 31) sinalizam para “uma relação hostil e desrespeitosa para com os/as jovens, os quais, por muitas vezes, [...] são desconsiderados como sujeitos sociais, com posicionamentos, ideias e opiniões sobre a instituição e o cotidiano escolar”. A suposta doutrinação, a partir da fala da aluna, é denunciada como uma postura adultocentrada, já que impede, dificulta que os estudantes possam “ter opinião sobre alguma coisa”, evocando o desrespeito com os jovens alunos em ambiente escolar. E se a capacidade crítica durante o aprendizado é afastada dos jovens, o que será da participação nos processos pedagógicos que lhes dizem respeito?

Os periódicos estudantis vão reforçar essa crítica às práticas adultas de alijamento da participação estudantil, como é o caso do *Traficando Informação* (2007, p. 2), quando, por duas vezes, expressa essa desconsideração: na primeira, traz à tona a insatisfação dos estudantes em relação às recorrentes mudanças na “avaliação e sem a participação e contribuição dos estudantes”. Na segunda, em uma situação de atuação de alunos em prol de uma escola mais democrática, o jornal versa:

Infelizmente, alunos do grêmio de todas as unidades do Pedro II tiveram que escutar da secretária de ensino do colégio, ao apresentarem a proposta de maior participação nos fóruns de decisão da nossa escola, que os estudantes não têm competência para tal (2007, p. 6).

O jornal *O Cordel*, de maneira similar, denunciou a falta de paridade na participação entre as diferentes instâncias do Colégio:

Nas últimas eleições, só os alunos de Ensino Médio tiveram o direito de votar, e mesmo assim com uma relação de votos que não nos favorece. Isso porque para cada segmento (estudantes, professores e técnicos) é garantido 1/3 dos votos. Como existem bem mais alunos no colégio, do que de professores e do que técnicos, nosso voto vale bem menos que os deles. Faça as contas você mesmo! (O Cordel, 2013, p. 10).

Essa tentativa de interdição pelos adultos propicia um apelo por mais participação, que se estabeleceu como uma unanimidade em todas as publicações lidas nesta pesquisa. Essa demanda por mais participação, que fomenta também a constituição do movimento estudantil, nos termos de Retamozo (2009), foi observada principalmente nas publicações que focalizavam nas ocupações secundaristas. Demanda essa que pode ser interpretada como reivindicação por mais escuta na escola. Alvim e Rodrigues (2017, p. 91, grifo meu) afirmam suspeitar que “uma outra escola e uma outra educação só são possíveis se experimentamos a *escuta radical dos e das secundaristas* e nos propomos a trabalhar e lutar ‘com’ e ‘ao lado’ deles e delas”. Paes (2017, p. 17, grifo meu), igualmente, informa sobre essa demanda:

É curioso perceber como uma das críticas recorrentes dos estudantes girava em torno da frase: “O Estado não nos ouve”. [...] Ao reconhecer que o *Estado não os ouve*, os estudantes sabem que isso não decorre de sua (in)capacidade de fala. Ou melhor, sabem que dizer quais são suas demandas – ou espernear por elas – não significa que as mesmas sejam reconhecidas enquanto tais.

Por isso, também, houve o chamamento à mobilização de todos os alunos, por se entender que o ativismo estudantil apenas se expandirá pela atuação dos próprios estudantes:

[...] Precisamos muito do apoio de vocês, alunos, para estarmos lutando por esse nosso espaço dentro da escola, a única representatividade do alunado dentro do CPII. Muitas vezes somos sufocados dentro e fora da escola, e, se a gente não brigar para poder também ter voz ativa e participação (pra reivindicar nossos direitos), ninguém poderá fazê-lo por nós (IDEIAFIX, 2007, p. 2).

Aliás, manifestações como essa, de maior participação estudantil nas instâncias de decisão da escola, observadas nas publicações estudantis impressas, são recorrentes nas postagens das redes sociais. Em 2016, foi marcante a articulação, muito observada nas páginas e comunidades do *Facebook*, em torno da eleição dos representantes estudantis no Conselho Superior (Consup) do Colégio Pedro II.

No ano de 2015, foi vista também a mobilização em prol da participação de alunos no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe), com a qual as alunas e alunos fomentaram ato para inclusão de representantes nesse conselho: “Não deixaremos o código de ética ser discutido sem a participação efetiva das e dos estudantes! ESTUDANTES NO CONEPE JÁ! [...]” (2015, Grêmios CP II, comunidade do *Facebook*).

Cabe destacar que tais movimentações estudantis no Colégio Pedro II, nessas últimas décadas, obtiveram muitas vitórias como a inserção da representação discente em várias instâncias de decisão da instituição, como o Consup e o Conepe.

Houve, também, a repetição do entendimento de que a participação na juventude estudantil constitui uma preparação para uma eventual atuação futura no âmbito da política. Durante conversa sobre participação política estudantil, Hugo, aluno participante (9º ano do EF⁹⁴) itera de forma que reforça essa marca:

Então acho que se envolver no meio de política é algo que a gente faz desde jovem, para poder ter uma preparação pro futuro, caso a gente esbarre com esse tipo de coisa no futuro, sabe? (Entrevista 4 SC, 2019).

O texto subjacente a esse argumento – “preparação pro futuro” – tem o referencial do mundo adulto, no qual a juventude consiste em uma etapa, uma fase do desenvolvimento, uma fase de preparação até a chegada à adultez. Esse entendimento focado no aspecto do desenvolvimento oferecido à juventude – também atribuído à infância (CASTRO, 2002, GONDRA, 2010; JOBIM E SOUZA, 2008) – é deslocado nos estudos da juventude (CATANI, GILIOLI, 2008; GROPPPO, 2017; LEITE, 2017), por promover uma invisibilização dos processos de desenvolvimento que se desenrolam também na fase adulta da existência (LEITE, 2017). Isso porque, dentre outras possibilidades de atuação⁹⁵, tal entendimento, a partir dos rastros de uma significação de preparação política inscrita na fala do estudante Hugo destacada acima, opera sob a égide de uma concepção de experiência que

[...] se torna uma máscara, porque ela encobre a relação social que produz no sujeito o conhecimento sobre as coisas, aquilo que os ‘velhos’ consideram como vivência que é a própria relação do indivíduo com o mundo, que se reproduz na interação com o outro e que o faz de forma cumulativa, enquanto produz a própria subjetividade (SOUZA, 2015, p. 297).

⁹⁴ Ensino Fundamental.

⁹⁵ Outra forma de fundamentação da perspectiva dita desenvolvimentista é a biológica, que, apesar de não ser negada (GROPPPO, 2017, LEITE, 2017), por vezes é usada como fundamento de ações que submetem os sujeitos juvenis a processos de subordinação social.

Essa noção estanque e cumulativa de experiência é adquirida com a adultez, que está ali para orientar, guiar os jovens em uma direção adequada. Isso pode promover rotulação de sujeitos tutelados, o que pode ser lido nas palavras de uma professora entrevistada: “Eu acredito ainda que eles [...] têm pouca autonomia. Eles esperam muito assim, foram tutelados durante muito tempo e isso, claro, não vai mudar da noite pro dia, e aí eu acho que eles são muito tutelados” (Entrevista 5 SC, Docente 2, 2019). A perspectiva de tutela me parece amenizar, politicamente, o aspecto político envolvido nas relações entre jovens e adultos em contexto escolar, parece deixar para outra instância ou invisibilizar o espaço que teria que ser cedido em troca da redução dessa tutela.

Nos depoimentos das entrevistas de professores e gestoras, figuras pertencentes ao grupo social adulto – pelo menos no âmbito escolar –, reconheceram o autoritarismo etário – o qual pode se vincular a outros vetores de identificação (raça, orientação sexual, posição em uma instituição etc.) – que se itera na escola, o que inclusive foi interpretado como um dos motores da organização política dos estudantes, por um professor (Docente 2):

Assim, eu penso que o que mais, é, joga vento nesse moinho da organização política dos alunos é a própria convivência que eles têm do espaço escolar, né? Porque o espaço escolar ele é construído, né, dentro de uma estrutura hierárquica que coloca os alunos em segundo plano, os alunos que veem muitas vezes os seus direitos não respeitados, é... cara, o que os alunos falam da postura de certos professores com eles dentro de sala de aula ironizando, ridicularizando, rindo, assediando etc., etc., isso cria essa revolta (Entrevista 5 SC, 2019).

Essa narrativa assinala para uma possibilidade de que haja estruturas relacionais em âmbito escolar habitual, do sistema de ensino regular, que promovem hierarquias, entre estudantes e não estudantes, também baseadas em critérios etários, colocando a posição dos adultos em destaque em detrimento dos mais jovens. Isso repercute, aliás, na própria estruturação institucional, no caso do Colégio Pedro II, que, em diversos momentos, foi denunciada por ser desfavorável à participação dos alunos, como nas manifestações pela criação da participação no Conepe⁹⁶ (citada na página 118).

Os autoproclamados experientes que viveram, participantes do diversos (e por vezes antagônicos) grupos sociais adultos, estabeleceram certos critérios de

⁹⁶ Apesar do revés para os alunos no ano de 2015 em deliberação no próprio Conepe, no mês de maio de 2016, em votação no Consup foi regulamentada a participação dos alunos no Conepe.

maturidade – não plenamente engessados, conquanto tão rígidos – e os autoproclamados experientes de hoje iteram esses critérios de modo a fundamentar tentativas de controle adulto – que em muito se realizam – sobre aqueles jovens supostamente imaturos que estariam a aprender, para que, caso esbarrarem “com esse tipo de coisa no futuro” (Entrevista 4 SC, Hugo, 9º ano EF, participante, 2019)⁹⁷, estejam preparados. “O senso comum parece insistir numa discursividade que associa o jovem a alguém muitas vezes perdido em um corredor escuro, para o qual só resta a ‘luz’ do adulto [...]” (SCHWERTNER, FISCHER, 2012, p. 396). É etarismo em relação à juventude que se chama. Vê-se que esse etarismo pode falar alto nos momentos de discordâncias e de disputa em torno da participação política, ao ponto desse considerado elevar de voz adulta ter repercussão na narrativa de parte participante do alunado, insatisfeita com a postura de pessoas mais velhas que parecem dizer aos estudantes: “Não, agora os adultos vão agir” (Entrevista 1 SC, Angela, 3º ano do EM, participante, 2019).

A essencialização identitária do movimento estudantil carrega, então, ambivalência nas narrativas em que são mencionados ou mencionam os estudantes participantes - ambivalência essa que já é discutida nos estudos da juventude. Por um lado, são moinhos de transformação social, movimentados pelos ventos da sua juventude; por outro lado, são aprendizes de participantes políticos, tendo o movimento estudantil como escola de uma participação política séria, adulta, por vir, cuja movimentação dos moinhos se efetiva pelos ventos da experiência adulta.

4.2.2 Movimento estudantil e instituição

O contexto de iteração da interpretação do movimento estudantil vinculado às relações institucionais pode trazer contribuições importantes para a discussão desse movimento, na medida em que oportuniza uma leitura atenta para a autoidentificação do movimento estudantil como uma instituição autônoma, e que possa reconhecer tanto os textos explícitos de violações à autonomia dos estudantes quanto os sutis textos que potencialmente evocam controles às ações políticas dos estudantes, em ambos os casos até com o amparo institucional.

Esse contexto de iteração, relacionado às dinâmicas institucionais, produz um foco dedicado às iterações das relações com outras instituições da comunidade

⁹⁷ Trecho citado na p. 119

escolar, o que diz respeito ao relacionamento com outros sujeitos coletivos institucionalizados da comunidade escolar, isto é, gestores, professores e responsáveis. O intuito desse contexto, assim, consiste na atenção às menções que iteram as atribuições de sentidos acerca do movimento estudantil em seu relacionamento com esses outros sujeitos da comunidade escolar.

Lembrando que esta pesquisa concorda com a perspectiva de Retamozo (2009), a qual concebe instituição não como um ente monolítico e uniforme, mas sim enquanto cristalizações de sentidos que produzem atos na gestão, regulação e reprodução da ordem social. Com suporte desse entendimento, a institucionalização é entendida como um processo social que promove a sedimentação da ordem social. Reconhecida essa sedimentação, afirmada essa institucionalização, pelo menos predominantemente, reveste-se de um *status* político consolidado o sujeito coletivo que é identificado por essa instituição - consolidação essa que se dá até mesmo pelo próprio reconhecimento institucional. Sendo assim, a institucionalização se torna aspecto importante no estudo dos sujeitos coletivos.

Antes de entrar na institucionalização do movimento estudantil propriamente dita, considero importante trazer uma relação institucional que mantém estrita relação com a identificação dos estudantes: a relação com a instituição que chamo aqui de responsáveis, sendo considerada outra forma de identificação da instituição família. Isso porque foi enunciada em diversos momentos e nos diversos suportes de comunicação a preocupação e atenção em oferecer uma satisfação aos responsáveis⁹⁸ dos alunos relativamente ao que ocorria com os estudantes no colégio. E isso não apenas se relacionando à integridade física, mas também às questões relacionadas a valores do campo da moral.

Tivemos uma situação mais ressaltada devido à sua repercussão: o caso se deu durante a realização de um dia temático⁹⁹, ocorrido em 05 de setembro de 2017, no qual os “formandos deveriam protagonizar no horário do recreio, estereótipos de vendedores de mate, camelos de ônibus, sambistas e etc...”¹⁰⁰.

⁹⁸ Não houve entrevistas com responsáveis, pois não foi prevista a força dessa voz, embora posteriormente tenha se reconhecido que a sua presença não pode ser considerada insignificante.

⁹⁹ Segundo a Nota Pública nº 011, de 11 de setembro de 2017, do Colégio Pedro II, dias temáticos são eventos “rotineiros e realizados por formandos em vários educandários do Rio de Janeiro”.

¹⁰⁰ Texto da nota citada acima.

Uma interpretação negativa desse dia temático gerou matérias na imprensa¹⁰¹ e postagens de desaprovação na página no *Facebook* Pais do Colégio Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos. Dada a repercussão negativa, com objetivo de oferecer esclarecimentos, o Colégio emitiu a Nota Pública nº 011, de 11 de setembro de 2017, do Colégio Pedro II (apêndice E, p. 179), que itera a preocupação do impacto do ocorrido na opinião dos responsáveis: “[...] Em tempo, tranquilizo todos os pais e responsáveis de que o Colégio Pedro II segue resolutivo e firme em seu propósito de formar cidadãos plenos e críticos capazes de decodificar mensagens escritas e orais [...]”. Aos “pais e responsáveis” não se pode deixar margem de dúvidas: há uma resolução, um pacto, um compromisso da instituição Colégio Pedro II em “formar cidadãos plenos e críticos capazes de decodificar mensagens escritas e orais”, o que é consonante com a missão da instituição¹⁰²: “Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade”. Dessa forma, objetivando tranquilizar os ânimos, a instituição fez questão de afirmar que, apesar de ser um evento autorizado pela direção, “alguns estudantes/EM, à revelia do que foi proposto, fizeram uma encenação inadequada de traficantes de drogas”.

Anunciado esse papel de preocupação com o posicionamento dos responsáveis, trago iterações de três polos enunciadores (e sedimentadores de rastros) politicamente distintos na interpretação de outro caso de conflito com os estudantes. Durante uma manifestação em apoio aos terceirizados, que estavam com atraso salarial de cerca de dois meses, os alunos fizeram uso da cozinha, para feitura de refeições, em um dos *campi* do Colégio Pedro II, o que foi interpretado como uma atitude sensível no plano institucional. Apresento a enunciação de uma aluna não participante, de uma gestora e de alunas participantes, nessa ordem relativamente ao lugar dos responsáveis frente à atuação política dos estudantes.

¹⁰¹ Cf.: Estudantes simulam ‘banca do tráfico’ em exposição no Pedro II e provocam polêmica - Jornal O Globo, Alunos do Colégio Pedro II fazem evento no campus com réplica de armas - Site Oficial da Rádio *BandNews* Rio de Janeiro FM - 90,3 (Rio de Janeiro) (bandnewsfmrio.com.br) e Alunos de escola pública fazem festa com tema 'Um dia na favela' - Jornal O Globo. Acessos em: 23 mar. 2021. Destacando que neste último *link* o vídeo utilizado tem uma logo do grupo “Pais Contra Doutrinação”.

¹⁰² Cf.: Colégio Pedro II - Missão (cp2.g12.br). Acesso em: 23 mar. 2021.

Começando pela aluna não participante (1º EM), ao ser perguntada sobre “dificuldades pra participação dos alunos”, ela considera que a preocupação com o posicionamento dos responsáveis impacta na atuação do movimento estudantil:

[...] Entrevistador 3: Ah, o Pedro II coloca dificuldades para participação dos alunos?

Rukia: Eu acho que nisso até não, mas há algumas coisas que a direção... elas... a direção meio que, como dizer, atrapalha, meio que corta. Mas a gente tem que entender que eles também têm que cuidar dos alunos, sabe? Não podem deixar que tudo aconteça, porque aqui é um ambiente escolar. Porque, como aconteceu na ocupação, o pessoal entrou na cozinha, tentou cozinhar e tal, foi uma ótima ação e tal, mas a direção não podia deixar, sabe? Porque pode ser que aconteça de uns pais, ééé... irem lá fazer várias, essas coisas. Então, tiveram que ter cuidado, mas, às vezes, as pessoas não entendem por que que a direção tá fazendo isso. Mas, é... tem horas que elas atrapalham bastante. Até... eu não sei se falaram, mas o Grêmio já cortou ligação com outros grêmios, não do CPIL, mas grêmios de fora, porque tão ligados a movimentos que atrapalhavam os movimentos escolares mesmo, estudantis. Eu não sei dizer muito sobre isso, porque eu não sou do Grêmio [...] (Entrevista 2 N, 2019).

Há uma narrativa de cuidado que a direção tem que ter em relação aos alunos, já que pode acontecer de “uns pais, éé, irem lá fazer várias, essas coisas” (Entrevista 2 N, Rukia, não participante, 2019). Esse cuidado com os responsáveis foi repetido na entrevista com uma gestora do mesmo *campus* no mesmo episódio da ação em apoio aos terceirizados:

Gestora 1: [...] Eles saíram da cozinha, mas na portaria eles ficaram. E, assim, os estudantes ficaram até tarde, né? Da noite, aqui no colégio, né? Fazendo papel de porteiro, que é uma coisa que eles estão expostos. E a gente, acho, a gente conversou, eu e [nome de gestora suprimido], né? A gente achou que a gente tinha que falar com os pais. [...] Comunicar. Chamamos todos os pais dos estudantes envolvidos e falamos: “ó, porque” [...]

Entrevistador 1: Todos? Todos os estudantes?

Gestora 1: Todos, todos que a gente conseguiu...

Entrevistador 1: Que estavam...

Gestora 1: ...apurar o nome, que estava envolvido, a gente chamou. [...] Alguns pais sabiam, né? A mãe da [nome de aluna suprimido] [...], que é muito parceira, né? [nome de gestora suprimido], sabia. Aí, falei: “[nome de gestora suprimido], a gente tá chamando todo mundo, né?”. [nome de aluna suprimido] foi uma que ficou aqui até 18:30h, sabe? Na portaria. A gente... Até por conta de uma preocupação um pouco jurídica, porque, depois, assim... como é que sai essa história, né? Eles fizeram comida? Comida até que eles não fizeram, mas os alunos... Agora estão trabalhando como porteiro.

Entrevistador 2: Como porteiro. É... A gente, bom, vamos comunicar. Não teve nenhuma punição, né? A gente foi comunicando... ééé... todos que a gente chamou foi tranquilo. Falava: “ó, vai ter punição? Vai ter advertência?” Não, não. O objetivo não é esse. O objetivo é comunicar, vocês saberem [...] (Entrevista 4 N, Gestora 1, 2019).

Como se observa, há a afirmação de uma “preocupação um pouco jurídica” em virtude do que os responsáveis possam interpretar no que se refere a ações da escola objetivando a proteção da integridade física dos estudantes.

Nesse mesmo evento, na perspectiva das alunas e alunos, a comunicação aos responsáveis foi um mecanismo político de controle. Eles leram como uma violência simbólica que ignorou a possibilidade de diálogo que poderia haver entre o movimento estudantil e os gestores. Nesse episódio da utilização da cozinha pelos estudantes, as alunas entrevistadas vão enunciar esse potencial mecanismo de controle por meio da comunicação aos responsáveis:

Sandra [2º ano do EM, participante]: [...] Vários servidores foram a favor daquilo, acharam necessário, nem sabiam que estava acontecendo isso dentro do campus. Se não fosse a gente, palavras deles, se não fosse a gente falando sobre isso, eles nunca saberiam o que estava acontecendo. Mas a direção tomou uma posição muito extrema de ligar para os nossos pais. Assim, a gente, na verdade, compreendeu toda, todo um, todo o processo deles. Tipo, tudo bem, a gente não pode adentrar dentro da... adentrar o... a cozinha, porque é muito perigoso, a gente falou sobre isso, a gente conversou com a [i]. A gente sabe disso, mas para gente é necessário. Se as servidoras não estão recebendo, elas não vão trabalhar, e, se elas não vão trabalhar, a gente vai ficar sem almoço? Sem escola? Não, a gente vai ocupar esses espaços e mostrar que a gente está aqui para muito além de ser apenas um estudante. Então, eles... e eles estavam cientes de que a gente concordando com a situação, no entanto elas ligavam para nossos professores, para os nossos pais e falavam que a gente estava fazendo tumulto, baderna, balbúrdia, que a gente estava... como é que ela falou? Incomodando e atrapalhando o trabalho dos servidores e que X servidor falou que estava incomodando, sendo que, no fim das contas, não estava, não foi isso que a servidora disse. E, enfim, tomando atitudes muito, muito, muito extremas, violentas também.

Jéssica [2º ano do EM, participante]: É, porque a gente entendeu perfeitamente o que era violência simbólica naquele momento, porque a gente percebeu as artimanhas da direção enquanto abordava cada um dos alunos, sabe? [...] (Entrevista 3 N, 2019).

As três perspectivas (aluna não participante, gestora e alunas participantes) produzem sentidos diferentes em relação à mesma situação. Tendo em vista esse evento, a perspectiva da aluna não participante se aproximou à visão da gestora; enquanto as alunas participantes se distanciaram dessa narrativa de necessário cuidado implicada. De outro modo, as alunas do grêmio interpretaram a comunicação com os responsáveis como uma “posição muito extrema”, sendo considerada uma “violência simbólica”.

Em outra situação, da promoção de eventos ligados à discussão de gênero e sexualidade, essa preocupação referentemente aos responsáveis foi evocada na fala de professores:

Entrevistador 1: É, verdade, o pessoal está bem desmobilizado recentemente, né?

Entrevistador 2: É.

Entrevistador 1: Isso é verdade. Dentro dessa organização que você tem visto lá no seu campus, você acha que a questão de gênero e sexualidade é importante para esse movimento estudantil? Tá presente nas mobilizações dos eventos que eles estão organizando?

Docente 1: Para eles é muito importante, mas eu noto que a direção de São Cristóvão – está, não sei das outras -, ela tem uma certa dificuldade de lidar com essas coisas, porque são questões que assim... de raça não, porque você falar de... quando você faz um evento sobre valorização da cultura negra isso é consenso, eles deixam acontecer numa boa, inclusive dão maior valor a isso. Mas questão, por exemplo, quando eu fiz o evento sobre ideologia de gênero, que eu chamei o [nome de professor suprimido], eu noto que existe uma resistência porque é um assunto que pode causar problemas com os pais. [...] Então, a direção não quer problema, por isso eu falei que essa coisa do Pedro II se colocar como colégio super cabeça aberta e não sei o que tem limite, não é bem assim (Entrevista 6 SC, 2019).

Um primeiro ponto a se observar, nesse trecho, diz respeito a uma narrativa que evoca certo tipo de hierarquização das diferenças (LEITE, 2011) na situação exposta, destacadamente de raça e de gênero, sendo esta muitas vezes vista como problemática e aquela alcançando relativo consenso. Consenso no que tange a não haver problemas, maiores preocupações ou até interdições em se propor um evento com a temática racial, por exemplo, porém não significando que não haja práticas racistas pelos diversos sujeitos da comunidade escolar, mas sim que o enfrentamento de tais práticas alcança, na íntegra, respaldo institucional; por outro lado, para o evento acerca da chamada ideologia de gênero, levanta-se resistência por parte da direção do colégio. Promove-se, nessa distinção, condição de discriminação semelhante a que Leite (2011) observou em um estudo de caso, quando também identificou uma hierarquização das diferenças, que detratava mais a diferença de gênero, na contingência daquela pesquisa, “na medida em que não apenas era mais frequentemente discriminada, como também era a menos amparada pelos adultos, que diversas vezes, se envolveram nessas situações de discriminação” (LEITE, 2011, p. 11).

Amparada nessa narrativa, que, além de hierarquizar, fomenta a precariedade (BUTLER, 2016) da condição de pessoas cuja diferença de gênero não se alinha aos parâmetros heteronormativos, afirma-se, no trecho acima, que a direção quer evitar “um assunto que pode causar problemas com os pais”. A atenção com os pais, nessa iteração, suplanta a diligência com a discussão das diferenças de gênero. Outra vez se repete a preocupação de como os responsáveis interpretam os atos praticados pelos sujeitos escolares atuantes nas funções de gestão e de docência. Essa

preocupação consta, deste modo, como um rastro, uma marca notável, a saber, o peso da opinião dos responsáveis nos atos institucionais.

Ainda assim, tal preocupação não é gratuita: há aspectos legais, pois, dentro do aparato legislativo, há uma tutela inescapável envolvida entre responsáveis e estudante, assim como entre os gestores e professores e alunos. O art. 18-A do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assevera que

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (BRASIL, 1990).

Contudo, por outro lado, a legislação não desampara quem quer discutir questões de gênero com a juventude, já que, desde 2013 quando foi instituído, o Estatuto da Juventude (EJuve) assegura, nos incisos III e VI do art. 18,

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito. [...]
VI - inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças (BRASIL, 2013).

Os limites da atuação dos gestores, professores e responsáveis não são notadamente definidos, por conseguinte, pode haver constantes afrontas à autonomia estudantil com o argumento de proteção não necessariamente amparado na lei. Não é fácil enquadrar esses limites, haja vista a grande instabilidade de sentido produzida pela não definição do que seria esse “ser educados e cuidados” da citação do ECA num contexto de convivência entre crianças/adolescentes e adultos. E, mais que isso, o ECA como um todo apresenta uma estruturação textual que pode permitir a redução da mesma autonomia que diz preservar. Isso é dito em concordância com Leite (2015, p. 330), para quem a autonomia no ECA “é afirmada e negada ao logo de todo texto: a opinião da criança e do adolescente deve ser ouvida, mas a decisão pertence ao adulto”. Sigo de acordo, então, com a leitura de documentos oficiais de educação feita por Leite (2015), entre os quais o ECA e o Ejuve figuram. Essas duas leis apresentam, em seu tecido textual, ambivalência em relação ao par autonomia/proteção (LEITE, 2015). E, mesmo que a perspectiva autonomista seja mais evocada nesses parâmetros legais, a ambivalência pode se resolver, de forma mais prejudicial à

participação dos estudantes, em regimentos e diretrizes mais próximas ao chão da escola (LEITE, 2015).

Além disso, há uma preocupação com um policiamento que era muito recorrente no período da entrevista, que era a da ação dos grupos do Escola Sem Partido, que até hoje anunciam, propagandeiam e militam por uma escola dita livre de vieses ideológicos. Essa militância, que é um texto, que é uma marca, torna-se relevante nos atos institucionais especialmente em se tratando de Colégio Pedro II, que é percebido, por setores conservadores da mídia e da sociedade em geral, como uma instituição que promove “agenda esquerdista” (BRASIL, 2017) e, inclusive, como “O colégio dos absurdos” (O COLÉGIO, 2016).

Para além dessa ideologia que se diz contra ideologias na escola (PENNA, 2018), outro aspecto flagrante, bastante caro a esta pesquisa, aliás, refere-se à perspectiva adultocentrista que se identifica em seu cerne. Há, no Escola sem Partido, uma total desconsideração à perspectiva do estudante como sujeito ativo. Nesse olhar, há uma narrativa que concebe os estudantes como receptores passivos, bem como uma aposta “num modelo de ensino que toma estudantes como incapazes de participar de seu processo de educação da sociedade por conta da sua condição de aprendiz” (MATTOS *et al*, 2018, p. 100). Cabe ressaltar que, para além da consideração de Mattos de que a condição de aprendiz não seja “característica de um grupo etário” (MATTOS *et al*, 2018, p. 100), há um rastro, uma linha textual adultocêntrica no entrelaçamento de textos que constituem o Escola sem Partido, na medida em que se repete uma marca de incapacidade juvenil/infantil frente ao que se lhe é oferecido – o que é ensinado, assim, deve ser filtrado pelos pais, esses sim que seriam capazes de crítica ao que é oferecido aos jovens e crianças sob sua responsabilidade.

Em relação à institucionalização do movimento estudantil, outro aspecto considerado é a autonomia em relação a outras instituições. Preocupação afirmada por participantes do movimento estudantil no contexto da pesquisa. Uma edição d’O Cordel (2012), ao abordar uma greve do período de sua publicação, expressa essa postura:

[...] nossa construção nessa greve foi sempre autônoma e independente das decisões dos servidores do CPII. Tudo que a gente fez foi de acordo com as escolhas dos próprios estudantes. E nossas bandeiras e conquistas são por conta da luta dos estudantes (p. 3) [...].

Reforçam-se as “escolhas dos próprios estudantes”, pois há uma narrativa, por parte de grupos políticos e de responsáveis neoconservadores, que força uma noção de manipulação sobre o alunado. Algo que tomou corpo, de mais a mais, com o Programa Escola Sem Partido.

Numa entrevista, as alunas Maria Clara (1º ano do EM, participante) e Dandara (1º ano do EM, participante), participantes, criticam a narrativa de suposição de ingerência por outros setores políticos institucionalizados:

Entrevistador 1: Sim, e eu tinha uma curiosidade também que era com relação à denúncia da doutrinação por parte dos professores, dos gestores, da escola, da escola, muitas vezes. Essa participação política dos estudantes dentro da escola é vista como algo que é doutrinação, são os adultos que fizeram com que vocês fizessem coisas [...], como que é isso, faz sentido isso?

Entrevistador 2: É, o que vocês acham disso, né? Dessa questão.

Maria Clara: Os pais falam, né?! Alguns pais que... não teve aquele vídeo duma responsável. Tem que achar esse vídeo. Dela falando que os cortes eram mentira.

Entrevistador 2: Eu não gosto nem de ver essas coisas, eu fico nervoso.

Maria Clara: Que era tudo mentira, que os professores ficavam fazendo isso e que paralisação era só quem não queria trabalhar e não queria estudar [...], tenho que achar esse vídeo para te mandar, Entrevistador 1.

Entrevistador 1: Vou sofrer.

Maria Clara: O auge [...] e ela falando e todos os pais acreditando. Ela tá assim na varanda da casa dela, falando várias... é assim uns 3, 4 minutos falando várias coisas, assim, surreais.

Dandara: Não faz o menor sentido.

Maria Clara: Que Bolsonaro foi eleito. E ela defende, defende, defende... Ah, mas isso aí é mentira, porque eles querem educar nossos filhos, doutrinação marxista, fala, fala, fala, fala, e todos os pais acreditando [...]. A pessoa acredita que, não sei gente, não falaram que a gente tem uma sala do PSOL¹⁰³? [...] (Entrevista 1 N, 2019).

Na sequência dessa mesma entrevista, aliás, há indicativo diferente dessa narrativa de ingerência. Enuncia-se, pelos estudantes, um cuidado em se desvincular dos setores políticos partidários:

Entrevistadora 1: O campus de Niterói tem uma sala do PSOL?

Maria Clara: É, porque o Tarcísio tentou, não sei por quê.

Entrevistadora 1: O Tarcísio, ele já foi candi... ele é professor do Pedro II, né? Tarcísio, né?

Maria Clara: Sim.

Entrevistadora 1: E ele já foi candidato a Reitoria, antes de ser Oscar [i], ele concorreu com o Oscar [i], não, ele já veio aqui?

Dandara: Eu não sei se ele já veio aqui.

Entrevistadora 1: Não sei. Que eu me lembre não. Desde que eu estou aqui, não.

Maria Clara: Ele veio aqui em algum momento. Aí, eles falavam que a gente tinha uma sala do PSOL aqui, e que era toda uma organização do PSOL aqui nessa escola. Por isso que a gente não se envolve. No dia da manifestação,

¹⁰³ Partido Socialismo e Liberdade.

a gente inclusive teve um problema com o PCO¹⁰⁴. Até hoje, tadinho, eles não gostam da gente. Vitor Lara me detesta, eles estavam com... A gente estava tirando foto, né?! E eles estavam com várias bandeiras do PCO.

Entrevistadora 1: São estudantes do Pedro II?

Maria Clara: Não [...], é filiado do PCO.

Entrevistadora 1: PCO? Na cidade.

Entrevistador 3: Deve ser do Movimento Juventude do PCO.

Maria Clara: É, aí.

Entrevistadora 1: De Niterói?

Maria Clara: Não foi em Niterói, foi na Tijuca.

Entrevistadora 1: No Rio?

Maria Clara: É, eles estavam lá [...] com as bandeiras deles, aí a gente tinha conversado, porque foi a gente que organizou o ato, né?! O CONGREP¹⁰⁵ e a gente tinha pedido para não levar...

Entrevistadora 1: Bandeira?

Maria Clara: Bandeiras e essas coisas, porque deslegitima nossa luta. Porque eles veem alguém com bandeira do PCO, eles falam "Ah, é organizado pelo PCO, PT¹⁰⁶, PSOL... organizaram esse ato". Então, deslegitima o que a gente quer fazer, tira o foco disso, o que pensam é que a gente faz isso, que a gente é filiado a um bando de comunista filiado a partido e que quer levar os estudantes, é isso que a gente faz, o Grêmio, cara. Falaram para gente, algum estudante falou, foi na briga do terceiro ano, que os estudantes...

Dandara: Ai, meu Deus!

Maria Clara: Que os gremistas não passam de esquerdistas, que querem doutrinar os alunos, eu fico falando: "gente..."

Dandara: [nome de aluno não entrevistado suprimido]?

Maria Clara: É. Como que eu vou doutrinar? A gente... Que poder é esse que nós temos? De doutrinar, alunos doutrinando outros. Aí, a gente pediu que eles não levassem... eles levaram, né? Ignoraram o que a gente pediu. Aí, a gente foi lá falar com eles, mas eles ficaram muito chateados com a gente. Falaram que a gente era coxinha, bolsominion, que era 2014... ééé... 2014 tudo de novo. Não, 2016 tudo de novo, que a culpa era nossa. Enfim, a briga [i] a gente no Facebook, foi um, assim, uma briga imensa porque a gente não quer se mostrar, sabe? Que a gente é filiado ou tem participação em algum partido porque isso deslegitima tudo que a gente faz. Que, aí, tudo parece, tudo que ééé... influência do PT, do PSOL. Tudo que a gente faz é para isso. É muito difícil mostrar pra... tudo bem... a gente... Por exemplo, nosso Grêmio não negou nunca que a gente é esquerdista, nunca! Está escrito no nosso plano de gestão, mas a gente não está aqui... A gente defende a demanda de todos os alunos e a gente nunca: "ah, não, aquilo, é direita, não vamos fazer". A gente nunca que faria isso [...], só que nós... ninguém falou que a gente não pode ter opinião política. A gente tem, mas as pessoas confundem isso [...], e acham que a gente é só um bando de esquerdista querendo doutrinar, assim como os professores: "ah, professor de sociologia". Pô, é tudo tão questão de estereótipo (Entrevista 1 N, 2019).

Essa narrativa de autonomia do movimento estudantil em relação aos partidos políticos produziu-se bastante, cabe destacar, durante as ocupações estudantis de 2016 (GROPPO *et al*, 2017; LEITE, 2017, p. 39; PAES, PINANO, 2017; RATTO, GRESPAN, HADLER, 2017; SEVERO, SEGUNDO, 2017), como aspecto de

¹⁰⁴ Partido da Causa Operária.

¹⁰⁵ Conselho de Grêmios do Colégio Pedro II.

¹⁰⁶ Partido dos Trabalhadores.

autoproteção. Tal postura escancara a responsividade bakhtiniana apresentada por Arfuch (2010, p. 124-125, grifo da autora):

Essa palavra é do léxico de Bakhtin, para quem o enunciado se *adianta* às expectativas e objeções do outro, de modo tal que *responde* antecipadamente a esse outro. Mas esse responder não é só “dar resposta” no sentido de replicar, preencher um espaço vazio, mas também no de se *ocupar*, responder pelo outro.

A resposta, articulando a responsividade bakhtiniana apresentada por Arfuch e o performativo austiniano desconstruído por Derrida, não se restringe em ser resposta¹⁰⁷, senão uma proposta política que procura se adiantar às objeções do outro, numa tentativa de produzir um ambiente político menos desguarnecido, atentando-se, assim, para uma narrativa de suposta influência político-partidária que “deslegitima tudo o que a gente faz” (Entrevista 1 N, Maria Clara, 1º ano do EM, participante, 2019).

Produzindo entendimento de heterogeneidade dentro da instituição responsáveis e tratando da relação com outras instituições adultas, tais como a gestão da escola, corpo docente etc., para além de partidos políticos, essa narrativa da independência foi repetida na página do *Facebook* da Comissão de Mães, Pais e Responsáveis do CPII Humaitá, com uma publicação do dia 1º de fevereiro de 2017, num período pós-ocupações estudantis:

Breve relato da reunião com a Comunidade Escolar e o Núcleo de Base Sindical do Humaitá II
Encontro em 31/01/2017, 18:30h, Sala Interativa, HII, aprox. 50 (professores, técnicos, alunos e pais).
Assuntos abordados:
[...] Movimento OCUPA CPII – A Diretora Soraya Sabah frisou que teve acesso ao colégio durante a ocupação todas as vezes que precisou, mesmo fora do horário de visita, e que as equipes administrativas conseguiram realizar o serviço e cumpriram prazos. Agradeceu ao movimento.
Todos os professores exaltaram a relevância do movimento. Mães e pais também reconheceram a importância do movimento.
Os alunos frisaram que o OCUPA CPII é movimento distinto da greve dos professores e técnicos.

Os estudantes também reforçaram, no *Facebook*, essa narrativa contrária ao texto de manipulação praticada por instituições adultas em seu ativismo. Em uma nota de apoio ao Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SINDSCOPE), os Grêmios do Colégio Pedro II publicaram o seguinte:

¹⁰⁷ Em Bakhtin, a responsividade é uma característica da linguagem, isto é, ela alcança todas as respostas, escancarando ou não a responsividade constante nelas.

Nota dos grêmios do Colégio Pedro II em solidariedade ao SINDSCOPE

Nós, estudantes e diretorxs de grêmio, manifestamos nossa solidariedade através dessa nota ao SINDSCOPE em razão das alegações e denúncias anônimas não baseadas na realidade. O sindicato vem sofrendo acusações de aliciamento de alunxs ao movimento Anarquista e ao movimento *Black Bloc*. Os grêmios entendem que essas atitudes foram injustiças cometidas anteriormente, já que o SINDSCOPE tem respeitado a autonomia dxs grêmios, logo tem respeitado a autonomia estudantil. Acusaram xs servidorxs de tentar nos aliciar, mas esqueceram de perguntar aos grêmios se algo de errado aconteceu. Esperamos que esses ocorridos não voltem a acontecer e que a voz dxs estudantes seja escutada por toda comunidade escolar como foi ouvida pelo SINDSCOPE.

Grêmios CP2” (grifo da publicação).

O combate à narrativa, pelos estudantes, do aliciamento, da ingerência, por instituições adultas, ao movimento estudantil constitui um deslocamento de sentido recorrente em todos os suportes documentais aqui produzidos, em relação a um texto que funciona dentro uma perspectiva etarista, adultocêntrica, experiencista. Em se tratando de instituições adultas, a única ingerência assumida pelos estudantes diz respeito às tentativas de silenciamento e “sufocamento” (IDEIAFIX, 2007, p. 2, Editorial):

[...] Precisamos muito do apoio de vocês, alunos, para estarmos lutando por esse nosso espaço dentro da escola, a única representatividade do alunado dentro do CPII. Muitas vezes somos sufocados dentro e fora da escola, e, se a gente não brigar para poder também ter voz ativa e participação (para reivindicar nossos direitos), ninguém poderá fazê-lo por nós [...]. (IDEIAFIX, 2007, p. 2, Editorial).

Desse modo, a narrativa que busca reforçar o movimento estudantil como instância formal de participação, autônoma, institucionalizada se percebe como deslocamento de sentido em relação a iterações que buscam deslegitimar, desconsiderar e/ou reduzir a atuação política dos estudantes, cujo plano de fundo parece ter o etarismo, mais especificamente o adultocentrismo, como suporte. Frente a isso, as enunciações estudantis procuram romper não apenas nominalmente com essa perspectiva, como também produzem atos que procuram desanuviar qualquer indicação de influência de instituições adultas, como é o caso da constante preocupação e controle, imprimidos pelos alunos, em relação à aproximação de partidos políticos, à influência de docentes e outras instituições adultas.

4.2.3 Movimento estudantil e formação escolar

A constituição analítica do contexto de iteração relativamente às narrativas acerca do movimento estudantil que versam sobre a promoção e/ou entrave da formação escolar pode propiciar indicativos relevantes para o estudo do potencial

educativo do movimento estudantil. Esse contexto abarca a questão da formação em duas situações: uma diz respeito à forma como integrantes da comunidade escolar se posicionam em relação ao potencial papel educativo (ou não) do movimento estudantil; a segunda se refere à própria melhora dessa formação como uma demanda do movimento, ou seja, um dos horizontes de chegada que movimenta o ativismo político estudantil é também uma educação de qualidade para todas e todos estudantes.

No que se refere ao primeiro ponto, o potencial educativo do movimento estudantil, uma primeira observação é que, nos periódicos estudantis e nas redes sociais estudadas nesta pesquisa, isso não é enunciado. Esse potencial não foi alvo de atenção dos estudantes que se autossituavam numa posição de expressar, nesses locais de enunciação, a voz dos estudantes. Ainda assim, nas entrevistas com os alunos, por conta do estímulo das perguntas sobre formação escolar, enunciaram-se iterações positivas nas narrativas sobre as relações entre essa formação e a atuação política estudantil. Isto é, na contingência desta pesquisa, a relação direta entre movimento estudantil e formação escolar como algo salutar foi uma preocupação com mais peso para a pesquisa do que para os estudantes.

Contudo, quando essa questão foi posta de forma a trazer os impactos do movimento estudantil na formação escolar, para os alunos, nas entrevistas, ela foi enunciada como benéfica, no geral. Até por conta da estruturação da pergunta, pode-se ver isso num diálogo com alunas participantes:

Entrevistadora 1: É, mas vocês acham que esses engajamentos, eles têm que fazer parte da formação escolar?

Dandara: Têm.

Maria Clara: Têm, eles são formação escolar e formação da pessoa, né? Porque acho que se fala que a escola é feita para criar cidadão, cidadã, mas então não é isso. Ser cidadão não é aprender a fórmula de Bhaskara só... [...] Não que isso não seja importante, só que a gente tira muita importância de certos assuntos e dá para outros sem nos consultar, inclusive, o que a gente quer, né? A gente do grêmio, do movimento estudantil, a gente pode decidir e falar sobre as normas e decisões que nos dizem respeito [...] (Entrevista 1 N, 2019).

Elas foram convidadas a falar sobre a formação escolar, não há nada de improdutivo ou invasivo nisso. Até porque, mesmo quando a intensidade do interesse ou da afetação é comum a todas e todos participantes das entrevistas, não se anulam ou não se equalizam as diferenças de lugares e as afetações da pesquisa. Não há

como eximir as narrativas das criações propiciadas pelo contexto quase-criativo que se fomenta numa entrevista. Concordando com Arfuch (2010, p. 271, grifo da autora),

Mas o que acontece com a voz e o lugar do outro na cena da entrevista? [...] o que ocorrer será, de modo indissociável, *por causa da presença do entrevistador*, em função de sua solicitação sob o “contrato de veracidade” (Greimas, 1983) e da seriedade e autoridade acadêmicas (Charaudeau, 1986). [...] *ambos* os partícipes serão responsáveis pelo resultado do encontro [...].

No entanto, ainda que a questão da formação escolar trazida articulada ao engajamento político possa estar mais vinculada ao interesse da pesquisa do que às narrativas do alunado, tal questão produziu, prontamente, o eco, o rastro de uma demanda recorrente de maior participação dos estudantes: “A gente do grêmio, do movimento estudantil, a gente pode decidir e falar sobre as normas e decisões que nos dizem respeito” (Entrevista 1 N, Maria Clara, 2019). Mais uma vez, os estudantes pedem mais participação nos processos decisórios escolares. Querem ser escutados, algo que foi observado em pesquisas das ocupações estudantis de 2016 (COSTA; SANTOS, 2017; FLACH, SHCLESENER, 2017; LEITE, 2017; PAES, PIPANO, 2017; SILVA, MELO, 2017), bem como já era destacada “necessidade de escuta” em pesquisas anteriores com juventude (DAYRELL, 2007, p. 1125; DAYRELL, MOREIRA, STENGEL, 2011, p. 39).

Como iniciativa dos alunos, sem estímulo direto de uma pergunta, nas entrevistas, essa relação entre participação política estudantil e formação escolar foi narrada por uma aluna não participante:

Entrevistador 1: Uhum, está. Então, é, por que que você se interessou em conversar com a gente sobre o movimento estudantil, Rukia?
Rukia: Porque eu acho legal dar, éééé, falar sobre isso, e dar maior visão sobre isso também em termo de conhecimento, falar um pouco disso, porque eu não tô muito envolvida nessas questões no movimento estudantil, aqui no colégio também, apesar que no início do ano eu até tava mais ligada à política, mas depois eu acabei desandando nisso, porque eu não tinha mais tempo de tá ali pesquisando, de tá ali me informando e eu vi que eu já tava indo em vários projetos aqui da escola, então, se eu entrasse no Grêmio seria algo que iria deixar eu com menos tempo, e com isso eu não ia conseguir fazer o que eu tava querendo (Entrevista 2 N, Rukia, 2019).

Como se pode ler na citação acima, há uma narrativa de conflito do tempo da participação estudantil e, entre outros tempos, o tempo de “vários projetos [...] escola” (Entrevista 2 N, Rukia, 2019). Conflito de tempo, no qual evidentemente um se prioriza em detrimento do outro: destaque para o tempo instrucional, quando enxergado separado do tempo do ativismo político estudantil.

Pensando-se numa escola mais democrática, a priorização de um tempo como sendo mais produtivo do que outro remete à ausência de *skholé*, do tempo livre, que apenas a escola pode proporcionar, dentro de uma perspectiva acerca de escola assumida nesta pesquisa a partir de Masschelein e Simons (2012). Seguindo a visão desses autores, conforme já discutido no capítulo 2, a separação entre o tempo do estudo e o tempo da participação seria, assim, um processo de desescolarização da escola, da redução do potencial democrático que a escola pode construir. O *skholé* se vale da suspensão do tempo produtivo e a promoção do foco no tempo presente, isto é, um entendimento que libera os estudantes “tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro planejado (ou perdido)” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2012, p, 36). Para além do destaque propedêutico em uma visão restrita - sem participação política estudantil -, o *skholé* se distancia dessa outra escola, na medida em que a instituição escolar promove tal separação com vistas a preservar os conteúdos instrucionais. Atentando para o entendimento de que esses conteúdos, muitas vezes, vão de encontro às diretrizes de conteúdo e às normas oficiais. Tais normatizações, pelo menos formalmente, asseguram a participação política estudantil, pois se observa, mesmo que de modo genérico, várias referências à participação política estudantil na Base Nacional Curricular Comum, bem como na Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985, conhecida como Lei do Grêmio Livre, e nos regimentos e regulamentos internos, em se tratando de Colégio Pedro II, que dizem respeito ao fomento ao movimento estudantil.

Outra situação expressada traz um rastro semelhante, contudo, com um exemplo mais prático. Na fala de uma docente, em resposta a uma pergunta sobre a recepção aos alunos nas instâncias de participação democrática da escola, repete-se uma narrativa que itera que o movimento estudantil pode dificultar a formação escolar propedêutica:

Entrevistadora 1: [...] Você observando lá, esse movimento estudantil agora nessa vivência que você tá tendo - tanto no campus de São Cristóvão 3 quando de representação no Consup, né? Como é que você vê a percepção da participação política dos estudantes nesses espaços? Eu queria que você falasse da escola, do que você tá vendo na escola, e também no Consup, porque você consegue ver esse momento que eles estão ali e vão falar. Como é que é, o que você percebe sobre isso? Como eles são recebidos?

Docente 1: Eu tava até conversando com a mãe de um dos meninos que é o Matheus, que é o representante dos alunos no Consup. Por acaso, eu encontrei ela no corredor e ela estava falando que o Matheus sempre vai às reuniões, mas ultimamente não tem ido porque ele tá cheio de falta, por conta dessas participações políticas que ele tem em vários lugares. Só que, assim, com consentimento do responsável, então não tem problema, né? Mas,

enfim... Aí, ela foi ao SOEP¹⁰⁸ para justificar - “dia tal ele faltou porque ele estava no Consup”. Aí, falaram: “mas, não tem nada a ver ele não pode faltar a aula, a aula é mais importante, não tem que ir na reunião do Consup”. Aí, ela argumentou: “não, mas está no regulamento do colégio, no regimento, sei lá! Dizendo que o aluno ele tem falta justificada, assim como professor, qualquer servidor, todo mundo tem falta justificada quando vai pro Consup”. Aí, ela falou que não aceitaram, que não existe isso, enfim. Então, têm esses problemas, né?

Entrevistadora 1: Nossa, é regimental!

Docente 1: Ele tem aula todo dia, de segunda a sábado, a reunião do Consup é de segunda a sexta, um desses dias...

Entrevistadora 1: Sim. Em algum momento vai cair na aula dele, né?

Docente 1: Como é que ele não vai? Eu acho que as outras meninas, que também são de Realengo, têm o mesmo problema, porque raramente elas aparecem.

Entrevistadora 1: Nossa!

Docente 1: Eu não sei se vai ou não vai, porque tem essa coisa da falta. [...] Então, tem isso, assim, como professora eu nem pergunto. Eu nunca perguntei se eu posso ir pro Consup, eu aviso à direção, falo: “oh, dia tal não vou dar aula porque tem a reunião do Consup”. E nunca levei falta, mas também nunca pedi para ir, né? [...] (Entrevista 6 SC3, 2019).

A narrativa acima apresenta a crítica à repetição, por parte de um integrante do SOEP, da enunciação que considera a aula mais importante que a atuação no órgão máximo de consulta e deliberação do Colégio Pedro II, mesmo que regimentalmente o prescrito seja o oposto¹⁰⁹. Isto é, repete-se a narrativa de separação entre formação escolar e participação política estudantil, uma vez que “não pode faltar a aula, a aula é mais importante” (Entrevista 6 SC3, 2019), como vimos no trecho acima. O tempo, nessa iteração, é reduzido para a participação política estudantil. O tempo disponível, sugere-se, é prioritário para a esfera instrucional da escola, na qual a participação política de cunho estudantil não é vista como inserida. E isso pode ser reafirmado quando essa diferenciação é retroalimentada com posturas de professores que usam essa dualidade para assegurar a importância e a centralidade da sua própria disciplina. A narrativa sobre essa postura pode ser observada na fala da docente:

Entrevistadora 1: É, assim, eu acho que muita gente que é esquerda mesmo pra caramba um bocado, dentro da nossa limitação do que é ser esquerda no Brasil, por ser muito violento... Ser de esquerda em um país que mata, sabe? A Marielle... Ser de esquerda anda duro, né? Mas, assim, acho que tem muita gente. Os estudantes têm falado muito, assim, para mim, quando começam a raciocinar na entrevista, assim: “É, verdade que muitos dos nossos professores são de esquerda”. Eles sabem que muitos professores são de esquerda...

Docente 1: Mas é de esquerda mais ou menos, né?

Entrevistadora 1: Sim, não estamos com o *molotov* na mão, guardado dentro da bolsa, né? [risos]

¹⁰⁸ SOEP é o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica.

¹⁰⁹ O art. 13 do Regimento Interno do Conselho Superior do Colégio Pedro II prescreve “O comparecimento dos membros do Conselho Superior às sessões, salvo motivo justificado, é obrigatório e tem prioridade sobre qualquer outra atividade na Instituição”.

Docente 1: É um de esquerda que vai falar: “Pode ir pra palestra, mas eu vou dar matéria, hein”. É nesse nível de esquerda (Entrevista 6 SC3, 2019).

O controle do tempo para a matéria pode ser, desse modo, uma forma de deslegitimar a atuação política dos estudantes, o que pode ser motivado por uma diversidade de fatores, mas um tem especial lugar: o descrédito na participação política da juventude escolar ou até uma negação do valor dessa participação, como se pode inferir das narrativas etaristas, que podem ser vistas em distintos setores da sociedade, dentre os quais alguns pudemos discutir na focalização da essencialização identitária e da institucionalização vinculadas do movimento estudantil. Concordando com Biesta (2013, p. 164-165),

As escolas podem ter currículos exemplares para o ensino da democracia e cidadania, mas, se a organização interna de uma escola não é democrática, isso terá sem dúvida um impacto negativo sobre as atitudes e disposições para com a democracia.

Não basta, então, discutir democracia, urge-se por acioná-la no cotidiano escolar, ou seja, em vez de só se preocupar com a democracia em termos instrucionais, as relações sociais praticadas no dia a dia da escola, quando amparadas em princípios democráticos, figuram como fulcrais para a constituição da personalidade democrática (BIESTA, 2013).

Pode constar também, nessa nuance, uma genuína preocupação do professor com sua própria matéria, em cumprir seu planejamento pedagógico e respeitar sua proposta, o que pode nos levar a pensar sobre a falta, quando olhamos para a escolarização em geral, de um tempo disponível para que os alunos possam pensar sobre a sua participação política no mundo escolar, bem como extraescolar. Por outro lado, tal perspectiva pode ser interpretada como uma postura do professor autocentrada em objetivos docentes centrados em conteúdos instrucionais nem sempre convergentes com as demandas dos estudantes. Numa publicação, de 15 de novembro de 2015, na página do *Facebook* CP2 Revolucionário, evoca-se, criticamente, tal postura: “Professores estão preocupados em dar as suas aulas, mas pouquíssimos interessados em fazer-nos aprender algo de fato”.

Mais ainda, enuncia-se uma preocupação atribuída a responsáveis em relação à prioridade dada às aulas instrucionais, o que esbarra também com o contexto vinculado às relações institucionais. Essa preocupação aparece num relato de um docente, quando falava sobre paralisação reivindicatória por parte de trabalhadores da educação:

Docente 1: Teve até... tenho uns amigos que trabalham na rede particular e, numa dessas paralisações, teve uma que a rede particular paralisou também. Eu não lembro exatamente quando foi, mas foi esse ano e foi um problema muito sério, porque os pais acharam um absurdo, assim: “eu pago o colégio, como que vai ficar um dia sem aula?”. E, aí, os relatos desses meus amigos, foi uma coisa triste de ler, de você ver que a pessoa não tem a menor noção do que tá acontecendo, né? De ver que, tipo assim: “eu quero meu filho dentro de sala”, não importa se tem uma coisa muito interessante acontecendo e que seria muito bom se ele participasse, mas “eu quero ele dentro de sala” (Entrevista 6 SC, Docente 1, 2019).

Mesmo com a ocorrência de enunciações que deslocam essa concepção de formação escolar dissociada da participação política, como a iterada pela docente 1 citada anteriormente, promoveu-se a repetição de uma narrativa que concebe atos políticos de contestação desassociados da formação educacional. Não só o tempo é dualizado, como também o próprio conteúdo político reivindicatório é posto à parte da formação escolar. O mais importante é o estudante estar “dentro de sala” (Entrevista 6 SC, Docente 1, 2019).

A esse quadro, igualmente, pode-se imbricar o etarismo com a preocupação com o conteúdo, já que se pode valer deste um para encontrar liberalidade para exercer aquele. Em outras palavras, o valor dado ao conteúdo instrucional pode ter íntima relação com a desconsideração do estudante como um sujeito autônomo. Isso pode ser lido tanto como uma interdição aguda às posições do alunado, como pode ser interpretado na narrativa de uma estudante participante enunciada quando se discutia a relação entre as disciplinas e a participação política:

Entrevistadora 1: É, é porque também de repente tem uma conduta pessoal diferente, mas pela disciplina mesmo parece que não se cria essa [...] aproximação, né?!

Maria Clara: Acho que não só aproximação da militância e tal, inclusive. Não consegue nem se aproximar dos estudantes [...], sabe! Não tem, por exemplo, esse ano tem muitas matérias que a gente não consegue nem ter diálogo com o professor, sabe? Sobre nenhum motivo. Por exemplo, com [nome de dois professores suprimidos], mas alguns professores a gente não consegue nem manter um diálogo sobre qualquer coisa. É realmente... Seria impossível falar sobre um assunto polêmico como política (Entrevista 1 N, 2019).

A impossibilidade do diálogo, como se depreende da narrativa, pode-se estender para além da participação política estudantil, transbordando para todo tipo de política envolvida. Indica-se, então, a possibilidade do prejudicial corte profundo na relação entre docentes e discentes, em alguns casos.

Em se tratando do segundo ponto, o aprimoramento da formação escolar como demanda do movimento estudantil, tanto as publicações impressas quanto as

postagens das redes sociais do movimento estudantil aqui focalizado traziam essa relação. Em uma matéria da edição nº 2 do ano de 2012 d'O *Cordel* se expressa que a mudança na educação, como horizonte a ser conquistado, passa pela atuação do movimento estudantil:

[...] se queremos, de fato, que a educação mude, que o investimento nela seja muito para além de dinheiro, de porcentagem no PIB, mas no pensamento e na criação de um novo projeto de educação construído pelos professores, técnicos e principalmente pelos ESTUDANTES que não seja um saco vir para escola, TEMOS QUE ENTENDER QUE A LUTA CONTINUA. Que a luta é SUA, É MINHA, É DE TODOS NÓS! POR ISSO VAMOS À LUTA SEMPRE!" (p. 5, grifo da edição).

Destacando-se, além disso, a afirmação que “um novo projeto de educação” a ser criado tem que ter a participação principal dos estudantes. Na perspectiva desses sujeitos estudantis, dessa forma, a melhoria na educação não prescinde da participação ativa das alunas e alunos. Além do mais, há um rastro recorrente que prolonga a ideia de que a educação está com problemas, precisando mudar. Por isso, precisa de “um novo projeto”, que em muitos momentos se manifestava na demanda por práticas pedagógicas mais significativas para os alunos, maior participação política dos estudantes nos processos decisórios da escola e relações mais horizontais entre os sujeitos escolares. Tais rastros podem ser observados no *Documento Final Extraído no Processo de Ocupação do Colégio Pedro II* (2016, p. 3), no qual os ocupantes enunciaram o seguinte:

A Educação atual encontra-se num processo decadente, pois depara-se diariamente, dentro ou fora da sala de aula, com pessoas desestimuladas ao seu desenvolvimento e progressão. Nós estudantes estamos cada vez menos interessados nos conteúdos que nos são apresentados, e da maneira como são. Os professores que também estão submetidos à aplicação de seus conteúdos, não encontram métodos eficazes para a nossa aprendizagem. E todo o projeto de escola degenera-se nesses conceitos enrijecidos. Por isso deve-se intensificar o diálogo direto entre educadores e educandos, e que esse canal se estabeleça para que todos os problemas decorrentes das falhas da Educação possam ser tratados de forma horizontal, onde nós estudantes possamos nos colocar como sujeitos da escola e que os profissionais estejam dispostos a reformular suas práticas às demandas de uma nova geração.

Interessante notar que, além do rastro de limites do sistema educacional, que reverbera tanto como desinteresse dos alunos quanto como peso ao qual os professores estão submetidos, cita-se que a resolução dessa degeneração reside no dever de “intensificar o diálogo direto entre educadores e educandos”. Ressaltando, mais ainda, que esse diálogo não se propicia de qualquer forma – o canal deve se

estabelecer “para que todos os problemas decorrentes das falhas da Educação possam ser tratados de forma horizontal”. Prática de horizontalidade essa que se vivenciou em um movimento estudantil específico, o das ocupações. Os ocupantes enfatizaram algo que se tornou caro a partir das suas próprias práticas políticas cotidianas: a horizontalidade nas relações. Uma escola mais horizontal como demanda dos estudantes foi algo que se repetiu bastante nos estudos que se dedicaram à ocupação, inclusive (CORSINO, ZAN, 2017, p. 28; GROPPPO *et al*, 2017, 160; LEITE, 2017, p. 39 SEVERO, SEGUNDO, 2017, p. 89; SILVA, MELO, 2017, p. 129-130, entre outros).

Em se tratando de ocupações secundaristas, emerge, numa postagem na página do *Facebook* Ocupa CII Nit: A luta continua, uma enunciação que desloca a ideia de que a formação escolar e a participação política estudantil são opostas. Não há, nessa narrativa, uma necessária dissociação entre essas duas instâncias, elas são consideradas partes de um mesmo processo, de um mesmo aprendizado. Na postagem que trata da desocupação, datada de 27 de dezembro de 2016, o texto evocado é o que se segue:

Foi político, porque o secundarista agora é politizado, o secundarista quer fazer parte da construção do seu próprio futuro. Foi político, mas também foi muito humano, trazemos a experiência de crescimento pessoal ao lidar com o diferente, com aquele que até ontem era mais um rosto corrido no meio da rotina massacrante da instituição e, naquele momento se tornou seu irmão de luta e te carregou nas costas quando você duvidou.

Cada momento, do Chacal até a Bruna, da primeira reunião com o advogado até o primeiro quase contato com a PM, da primeira noite até o último jogo do ocupeonato, *tudo foi aprendizado*. E todo esse aprendizado foi organizado majoritariamente por mulheres, negros e lgbt's. Minorias historicamente excluídas, que nunca tiveram a oportunidade sequer de protagonizar seus próprios movimentos de libertação, estiveram à frente de um dos movimentos mais bonitos dos últimos anos.

"Isso é só o começo", repetimos. É o começo porque despertou uma consciência de estrutura que a gente nunca teve. Os ocupantes do Colégio Pedro II Campus Niterói *produziram diversas formas de conhecimento dentro desse espaço*, em uma organização horizontal e autônoma. Horizontal. É essa a nossa principal característica, e a que particularmente nos traz mais orgulho (*Facebook*, 2016, grifo meu).

O aprendizado político das ocupações é interpretado como importante para romper com certas hierarquizações vigentes na “rotina da massacrante instituição” (*Facebook*, 2016), já que tal aprendizado foi organizado por “minorias historicamente excluídas, que [...] estiveram à frente de um dos movimentos mais bonitos dos últimos anos” (*Facebook*, 2016). Ainda que tenha sido enunciada a preocupação com o conteúdo propedêutico, vide as aulas com foco no ENEM nos movimentos de

ocupação (ALVIM, RODRIGUES, 2017; GROPPPO *et al*, 2017; SEVERO, SEGUNDO, 2017), foram reivindicados, no *Documento Final Extraído no Processo de Ocupação do Colégio Pedro II* (2016, p. 3), tempos específicos para promoção do diálogo com “orientadores pedagógicos ou educacionais, setor de assistência estudantil e NAPNE” (p. 4). O que foi institucionalizado com a publicação da Portaria nº 0070, de 26 de janeiro de 2017, que trata da inserção de uma hora/aula semanal na grade escolar para que todos os estudantes tenham o espaço garantido de diálogo, com os respectivos orientadores pedagógicos ou educacionais, facultado também ao setor de assistência estudantil e ao NAPNE. Essa portaria, que foi informada no *Comunicado nº 01*, também do dia 26 de janeiro de 2017, expressou a resposta da reitoria à reivindicação acima citada.

Dessa forma, acerca dos contextos de iteração em torno da formação escolar concernente ao movimento estudantil, enunciaram-se narrativas que, por um lado, promoviam dissociação entre formação escolar e participação política estudantil, enquanto, por outro lado, destacadamente nas narrativas estudantis, a formação escolar foi, no geral, apresentada como um aspecto da escola a ser melhorado, e cuja melhora somente se efetivaria com a própria participação dos alunos nos processos decisórios, mediante diálogo e colaboração dos outros sujeitos coletivos da comunidade escolar, bem como mediante a uma equiparação, ou até amálgama, entre o conteúdo instrucional e a participação política.

4.2.4 Movimento estudantil e *status quo*

O *movimento estudantil e status quo* como contexto de iteração intenciona colocar em questão as enunciações da identificação contestadora do movimento estudantil em relação às forças e poderes diferenciais no âmbito interno ao Colégio Pedro II, bem como no externo do Colégio Pedro. Por outra forma, são mobilizadas as narrativas em torno e pelo movimento estudantil que destacam o potencial confrontador do movimento tanto acerca do que, na perspectiva dos estudantes, politicamente predomina de modo autoritário dentro da instituição, quanto o que, no âmbito político externo ao Colégio, afeta a sua identificação como estudantes ou também atinge os grupos e sujeitos coletivos interpretados como aproximados, como professores e trabalhadores em geral, ou vinculados ao movimento estudantil – a juventude. Há também demandas referentes aos cenários externos e internos da

instituição, que atingem os estudantes ou a instituição escolar – principalmente ligadas às políticas públicas no âmbito educacional.

Esse questionamento pode ser interessante para contribuir no debate da participação estudantil, pois, a partir dele, podem-se analisar aspectos constitutivos do movimento estudantil. Isso porque, com apoio no estudo de Retamozo (2009), entende-se que as demandas colaboram na construção dos sujeitos coletivos, ou seja, a demanda social se apresenta mediante ações coletivas no espaço público, que se elaboram no tempo e implicam processos identitários.

As narrativas do ou em torno do movimento estudantil no Colégio Pedro II o identificaram com esse papel contestador em todos os suportes de enunciação aqui trabalhados. Críticas a posturas de pessoas de dentro da instituição escolar, como repúdio ao machismo, ao autoritarismo, às tentativas de silenciamento dos estudantes, ombreiam com críticas a contextos externos, como manifestações contra aumento da passagem, atos de cerceamento ou detração política por parte de elementos externos, reforma da previdência, assim como movimentos políticos que têm implicação externas e internas, como o Escola Sem Partido e o Future-se¹¹⁰.

As duas esferas de demandas das quais o movimento estudantil no Colégio Pedro II se nutre podem ser interpretadas na publicação comemorativa d'*O Cordel*, quando, em 2013, comemorou 25 anos de existência:

Nesse ano, como vocês já puderam perceber, o Cordel completa 25 anos de idade, ilustrando sempre nossa luta com muita arte e bom humor! Muitos alunos que construíram essa história, construíram também muitas outras: foram protagonistas no constante – e ainda atual – processo de democratização do colégio e do país (p. 10).

Na retrospectiva do periódico acima, expressa-se essa dupla demanda atribuída ao movimento estudantil do Colégio, com a qual muitos estudantes “foram protagonistas no constante – e ainda atual processo de democratização do colégio e do país”. O que é repetido em outro periódico estudantil, o *Ideiafix*

[...] E, além das turbulências internas do colégio, existem também as externas, a questão do passe-livre em especial, neste ano. Mais uma vez os deputados e empresários mostraram de que lado eles estão, e mais uma vez provaram que este lado está longe de ser o da educação e do bem-estar social, e é sim o dos interesses e do lucro, infelizmente [...] (2007, p. 2).

¹¹⁰ Na narrativa oficial, “tem o objetivo dar maior autonomia financeira a universidade e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, online), contudo foi recebida com uma grande rejeição pelas universidades (SALLES, 2020).

Turbulências internas e externas que trazem uma dinâmica própria ao fomento à participação política dos estudantes. Como já mencionado, nos termos de Retamozo (2009), quando trata de constituição de sujeitos coletivos, essa narrativa é constituinte do movimento estudantil. Com entendimento aproximado ao que produz Retamozo, essa potência constitutiva entre demanda e mobilização, ou melhor, demanda e identificação do estudante como sujeito político em participação, pode ser lida nas narrativas dos estudantes, as quais iteram esse entendimento que as demandas são dinamizadoras da participação estudantil. E isso pode ser visto exatamente nas narrativas de estudantes participantes, em que relatam a dificuldade de mobilização. No diálogo abaixo, entrevistador e estudantes, que participam coletivamente, conversam sobre as demandas e sobre mobilização:

Olga [2º ano do EM, participante]: Eu acho que a pauta de gênero e sexualidade, as pautas identitárias em geral, elas estavam muito evidenciadas no último governo. Mentira, o último governo foi do Temer. Eu esqueço que ele existiu.

Entrevistador 1: Como esquecer, como esquecer?

Olga: Mas o governo Dilma-Lula, ele tinha uma pauta identitária muito forte, mas com o governo Bolsonaro isso tá se tornando um pouco mais secundário. Quando a gente organiza os alunos... Porque, assim, a gente encontra uma certa dificuldade em organizar os alunos para ir para ato, para fazer assembleia. Então, quando organiza o grêmio, que organiza os alunos, é pra impedir que deputados¹¹¹ invadam o colégio, é pra fazer uma assembleia pra falar sobre Future-se, é pra ir pra um ato. Então, acho que essa pauta esse ano tá se tornando um pouco mais secundária no ativismo do dia a dia. Tá se tornando mais acadêmico dentro das ICs¹¹² dos alunos, dentro das aulas, mas nos corredores o que se fala é sobre a possibilidade de o colégio fechar, ser privatizado e tudo mais.

Entrevistador 2: As mobilizações, sim.

Entrevistador 1: Sim, e aí isso me traz a questão: que demandas são essas que estão mobilizando o movimento estudantil?

Olga: Não fechar o colégio.

Entrevistador 1: Qual é a pauta?

Fidel [2º ano do EM, participante]: A demanda é politizar os alunos.

Olga: É, enquanto grêmio o nosso objetivo principal é politizar os alunos para que a gente consiga alcançar o nosso objetivo enquanto colégio, que é lutar pela educação pública e não sofrer com esses cortes. Assim, a prática, o nosso dia a dia de fato.

Fidel: Tanto que a nossa maior preocupação agora é politizar os alunos. Não é nem tanto a pauta do identitarismo, mas sim politizar, tipo, trazer alguma coisa que vai fazer eles acordarem...

Leila [2º ano do EM, participante]: É, assim, nesse politizar, não saber sobre política, mas a questão de se organizar e praticar no dia a dia mesmo.

Angela [3º ano do EM, participante]: Eu estava conversando isso com o [nome de professor suprimido]: ele é ex-professor de História daqui. Eu sei que vocês não gostam muito dele, mas ele estava falando exatamente sobre isso. Aqui, você, por exemplo, não tem que chegar até a pessoa e ensinar ela a pescar o peixe, você tem primeiro que convencer ela de que ela tá com fome!

¹¹¹ Ocorrido citado na p. 115.

¹¹² Iniciação Científica.

Porque senão ela não tem noção do que tá acontecendo. Você fala “o colégio vai fechar” e a pessoa fica: “Nossa, que pena!”.

Olga: E aí, quando ela vai ver, não tem mais rio (Entrevista 1 SC, 2019).

Na fala das alunas e alunos pode ser lida a conexão entre a demanda e o estímulo à participação, que pode ser lida como a incorporação de uma identificação vinculada ao movimento estudantil. Há um esforço no sentido de, nos termos dos entrevistados, “politizar os alunos”, “trazer alguma coisa que vai fazer eles acordarem...”. Além do mais, na evocação de uma das estudantes, Leila, a preocupação de politização se efetiva em termos de “não saber sobre política, mas a questão de se organizar e praticar no dia a dia mesmo”. Nesse texto, a incidência sobre uma prática política ganha força em detrimento de uma suposta política mais teórica, mais descolada da necessidade prática daquele momento. Isso porque na fala anterior, do Fidel, destacou-se que “Não é nem tanto a pauta do identitarismo”. Ou seja, há nessa iteração, a repetição de um rastro de que a política do reconhecimento identitário se desvia, de alguma forma, à prática mais necessária, às demandas mais urgentes naquela contingência. Isso acaba podendo ser interpretado, nessa situação, como um entrave ao movimento estudantil. O que ocorre é a repetição do que setores da esquerda afirmam: as pautas identitárias dividem, dificultam, atrapalham os movimentos sociais. Aqui, no caso, separando, desorganizando os estudantes, uma fuga de um dito lugar de lutas específicas ao movimento estudantil. A diferença, tangenciando ao pensamento de Pierruci (1990), torna-se um engodo. O autor de *Ciladas da Diferença* (1990), considera que:

em suma, somos portadores de pertenças culturais diferentes. Mas somos também diferentes *de direito*. É o chamado “direito da diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. [...] Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuros e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERRUCI, 1990, p. 7, grifo do autor).

Contudo, o que mais predominou, nas narrativas do contexto desta pesquisa, foi uma positivação da relação entre questões da diferença e movimento estudantil. Não se narrou essa separação, essa incoerência entre as pautas. Ocorreu, em diversos momentos, a evocação do combate ao *status quo* identitário que quer invisibilizar, uniformizar padrões em prol de uma normatividade de gênero e/ou de uma valorização da branquitude, o que é diversas vezes criticado pelos estudantes.

Entrevistador 1: Questões de gênero, sexualidade, machismo, homofobia, todas as discriminações, né? Fazem parte dos interesses, têm feito parte dos interesses de vocês, mobiliza vocês politicamente?

Jéssica [2º ano do EM, participante]: Sim, a gente é uma organização. Somos estudantes organizados, então a gente... Existem várias demandas, várias pessoas diferentes, várias sexualidades, gênero e raça diferentes. Então, tudo acaba se agregando dentro do Grêmio e a gente tem que lidar com cada uma dessas pautas. E os alunos, eles, em algumas situações, eles recorrem à gente, porque a gente... eles sabem que a gente tem uma certa atividade e que a gente é uma organização. Não uma organização, enfim, a gente tá organizado pra poder tomar uma atitude diante disso. Então, eu diria que eu fico feliz, porque não é legal o negócio acontecer, mas eu acho interessante quando eles procuram a gente, sabe? Para denunciar qualquer coisa, falar qualquer coisa, porque é como se a gente estivesse tendo, a gente vê que a gente tem algum tipo de eficiência diante dessas situações (Entrevista 3 N, 2019).

Nessa narrativa, ao invés de ser um entrave à mobilização, a pauta identitária “acaba se agregando dentro do Grêmio”. Não há, destarte, uma dissociação entre movimento estudantil e demandas identitárias. O combate a um *status quo* identitário também figura como uma das demandas do movimento estudantil no Colégio Pedro II. Aliás, páginas no *Facebook*, como Feminismo 3/4 e Retrato Colorido produzem e compartilham conteúdo com temáticas de gênero e sexualidade que se contrapõem, por exemplo, a defensores da existência de uma ideologia de gênero. Esse constitui um exemplo de demanda que tem repercussão tanto dentro quanto fora dos muros do Colégio Pedro II.

Esse relacionamento colaborativo entre pautas diferentes coaduna com o que pesquisas sobre as ocupações de escolas em 2016 (CORSINO, ZAN, 2017; GROppo, *et al*, 2017; LEITE, 2017; RATT0, GRESPAN, HADLER, 2017), observaram, dentre as quais destaco um trecho:

As narrativas das participantes eram respeitosamente apoiadas pelos que se identificavam com o gênero masculino, mesmo quando se expunha o sexismo presente também naquele contexto: parecia mesmo que o compromisso com a igualdade era estendido até abrigar e honrar a diferença. Desse modo, o ativismo feminista não significava divisão no movimento, mas, sim, uma resposta a um ponto sensível daquele coletivo que, sem esquecer a gravidade de outros eixos de opressão, articulava caminhos de enfrentamento da ordem social que produz e mantém não somente a subalternização feminina, como também as demais desigualdades em pauta (LEITE, 2017, p. 43).

Em relação às demandas externas, os estudantes do Colégio Pedro II, no período pesquisado, mostraram-se atentos às movimentações políticas no quadro mais geral brasileiro. Para além do recorte temporal da pesquisa, a memória do movimento estudantil do Colégio Pedro II constrói uma narrativa de vínculo com o passado de participação. Na edição especial de comemoração dos seus 25 anos, o

jornal *O Cordel*, nessa edição de agosto de 2013, faz um breve retrospecto da atuação política discente no Colégio Pedro II:

Agosto de 2013: Esse ano [sic], o nosso jornal completa 25 anos. Vinte e cinco anos de muita luta, de derrotas, de grandes e pequenas vitórias, de aprendizados e, principalmente, MUITA história. História esta construída por todos os alunos que estudaram nesse [sic] e cada um que lutou para que nenhum tijolo dessa construção não fosse esquecido. Mas a existência desse jornal não é individual, é coletiva. Durante 25 anos, fez e ainda faz parte de um contexto social: desde as “Diretas Já”, quando o Cordel foi lançado, passando pelo “Fora Collor”, pela posse do PT e até hoje nas manifestações atuais que começaram pela diminuição das tarifas de ônibus (p. 2).

Em 2007, a edição nº 3 do *Traficando Informação*, fez menção à manifestação dos estudantes em defesa do passe-livre, que ocorreu no contexto da inserção do chamado *RioCard* como instrumento de pagamento de passagens no transporte público municipal da cidade do Rio de Janeiro. Em virtude da restrição da circulação que o *RioCard* iria promover aos estudantes, foram feitas manifestações estudantis cariocas em prol da manutenção do passe-livre.

[...] Tivemos a passeata do dia 28 de março, dia do estudante, que, como tantas outras, entrará para a história. Após uns 5 anos de retrocesso do movimento, colocamos 5 mil estudantes da Cinelândia à ALERJ e mostramos que a juventude ainda questiona a sociedade [...] (TRAFICANDO INFORMAÇÃO, 2007, nº 3, p. 2).

Essa manifestação também foi registrada na edição nº 1 do *Ideiafix*, onde, assim como ocorreu o periódico da citação anterior, houve a preocupação em se oferecer uma explicação do contexto da manifestação, bem como a exaltação do movimento estudantil nessa manifestação: “O legal é que os estudantes estão, em sua maioria mobilizados, conscientes e combativos, a prova disso foi a passeata do dia 28 de março, que reuniu mais de 5.000 estudantes” (IDEIAFIX, 2007, nº1, p. 2).

Os dois jornais fizeram uma matéria alusiva ao dia 28 de Março: Dia do Estudante comemorado pelo movimento estudantil em rememoração do assassinato do estudante Edson Luis em 1968, e o conectaram com a necessidade de lutas pela manutenção dos direitos conquistados por estudantes de outras épocas: “Não vamos deixar que a luta de nossos pais tenha sido em vão” (IDEIAFIX, 2007, nº1, p. 10). Em 2007, a bandeira principal foi a do passe-livre, como já falado, mas também foi destacada a mobilização estudantil depois de um período sem grandes movimentos estudantis, na narrativa dos periódicos: “o que não acontecia há muito tempo” (TRAFICANDO INFORMAÇÃO, 2007, nº 3, p. 3).

Outra demanda externa ao Colégio Pedro II que também movimentou os seus estudantes foi a reação estudantil à reorganização, em 2015, das escolas públicas do

Estado de São Paulo, durante o governo de Geraldo Alckmin¹¹³. Dentre as principais repercussões negativas dessa reorganização figurava a transferência compulsória de 311 mil alunos de suas escolas, num total de 3,8 milhões de matriculados. Essa reorganização gerou as ocupações estudantis paulistas de 2015, que tiveram apoio de outros setores da sociedade, entre os quais o movimento estudantil do Colégio Pedro II, como foi manifestado na postagem de 15 de novembro de 2015, da comunidade Grêmios CPII no *Facebook*:

Recentemente, o governo de Geraldo Alckmin anunciou o projeto de reorganização das escolas públicas de São Paulo.
[...] Por isso nós, grêmios estudantis do Colégio Pedro II, expressamos por meio desta nosso imenso apoio e orgulho por todas as escolas ocupadas até agora. Repudiamos ainda toda e qualquer ação da polícia e do governo que não seja o diálogo. A luta desses estudantes é legítima e precisamos urgentemente incluí-los no processo de construção das escolas. Elas são nossas, e ninguém pode fechá-las.

Não se deixa de observar, ainda, a repetição da narrativa estudantil acerca da demanda por maior participação das alunas e alunos nos processos decisórios: “precisamos urgentemente incluí-los no processo de construção das escolas”.

A volta do debate em torno da redução da maioria penal no Congresso, que foi reanimada pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, também configurou como demanda de mobilização dos estudantes do Colégio Pedro II. A página do *Facebook* CP2 Revolucionário reservou várias postagens para críticas à proposta de redução da maioria penal, dentre as quais, destaco a publicação de 28 de junho de 2015:

Galera do CPII viajou hoje pra Brasília pra acompanhar de perto o momento tenso no Congresso Nacional sobre a questão da Redução da maioria penal.
Os companheiros representarão lá nosso grito: "REDUÇÃO NÃO É SOLUÇÃO" e com toda certeza buscam frisar que nós ainda acreditamos na juventude!
NAS RUAS, NAS PRAÇAS,
QUEM DISSE QUE SUMIU? AQUI ESTÁ PRESENTE O MOVIMENTO ESTUDANTIL!
#CPIIPRESENTE

Destaquei essa postagem por dois motivos: uma é a conexão que se faz entre movimento estudantil e juventude – “[...] nós ainda acreditamos na juventude” – e, a segunda, refere-se ao destaque dado à presença do movimento estudantil no combate a essa redução, vista como uma condenação da juventude – “NAS RUAS, NAS

¹¹³ Cf.: G1 - Reorganização atinge 311 mil alunos e 'disponibiliza' 94 escolas de SP - notícias em São Paulo (globo.com). Acesso em 25 abr. 2021.

PRAÇAS, QUEM DISSE QUE SUMIU? AQUI ESTÁ PRESENTE O MOVIMENTO ESTUDANTIL!”. Por mais que a redução da maioria penal não figure como uma política já legalizada, não fazendo parte do *status quo* formal, ela se estabelece como um *status quo* no senso comum, o que faz com que possa ser significada como uma luta diferencialmente, no que tange a força e poder, desproporcional ao escopo do movimento estudantil¹¹⁴.

Todavia, como dito no início desta seção, há também demandas internas, nas quais o movimento estudantil critica estruturas de participação política do Colégio e atua para transformá-las. Podemos observar manifestações nos periódicos estudantis em que os alunos demandam por mais democracia ou até para que haja efetivamente uma democracia, dado que, em alguns momentos, foi questionada a existência de democracia no Colégio Pedro II, como pode ser visto no trecho da edição nº 1 do *Ideiafix*:

Você acha realmente que hoje em dia no Pedro II vivemos uma democracia? A cada ano o método de avaliação vem sendo mudado sem a consulta aos alunos e nem ao menos aos professores. É, estamos vivendo uma ditadura educacional, somos obrigados a aceitar e a engolir os mandos e desmandos de uma direção geral ultrapassada e arbitrária. E como poderíamos mudar? Será impossível? “A utopia é realizável.”, como diria José Pacheco [...] (IDEIAFIX, 2007, p. 3, Democracia?).

Em 2007, os estudantes demonstravam sua insatisfação em não participar nas instâncias decisórias que também dizem respeito a si próprios. Aqui, no caso dessa matéria, a crítica é direcionada a uma narrativa que afirma que ocorrem recorrentes mudanças nos métodos avaliativos sem que discentes e docentes sejam consultados. Por não poderem participar em processos educacionais que dizem respeito à sua rotina escolar, os estudantes que produziram o jornal enunciaram a vigência de uma “ditadura educacional”, bem como evocaram uma utópica possibilidade de mudança para encerrar uma direção que consideram “ultrapassada e arbitrária”. Concordo com Zizek quando diz que “[...] não vivemos no melhor mundo possível, temos permissão, a obrigação até, de pensar alternativas” (p. 16). Esses estudantes, pensando em uma parcela significativa de seu mundo, estão pensando alternativas à sua realidade.

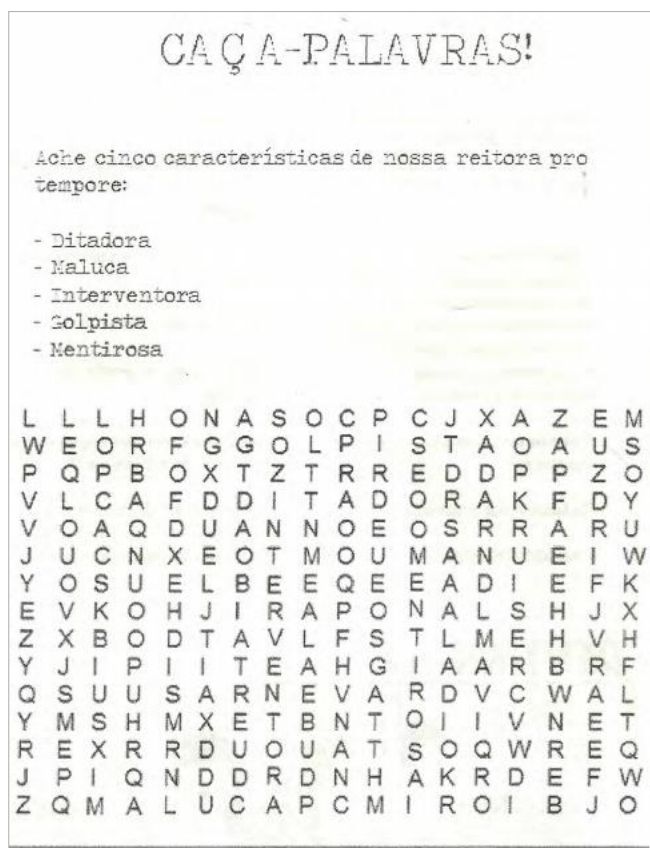
Há uma narrativa que questiona a vivência democrática dentro do colégio, a começar pelo título da matéria: “Democracia?”. Coloca em evidência a necessidade

¹¹⁴ Cabe destacar que o movimento estudantil não foi o único movimento social empenhado contra a redução da maioria penal. Sua atuação se somou a vários setores da sociedade civil organizada, como partidos políticos e de ONGs de Direitos Humanos.

de se pensar uma nova forma de se organizar a escola em termos democráticos. Uma alternativa consta no que defende Biesta (2013, p. 164): “os estudantes não aprendem apenas com o que lhes está sendo ensinado; eles também aprendem – e frequentemente aprendem mais e com mais força – com muitas outras situações em que participam [...]”. Contraponto uma “educação para a democracia” e uma “educação por meio da democracia”, Biesta (2013, p. 165, grifo do autor), afirma que “Instruir *por meio da* democracia pode ser assim visto como um modo de afirmar que a melhor maneira de preparar para a democracia é por meio da participação na própria vida democrática”. Acredito que essa aposta pressupõe outro olhar sobre os estudantes, que leve em conta a capacidade participativa não como preparação para uma participação política futura, senão uma participação política hoje transformando os quadros institucionais, até então capitulados por uma perspectiva adultocêntrica. Perspectiva que pressupõe, de modo oposto, uma incapacidade juvenil de participação efetiva e é perpassada pelo texto da falta da experiência – vista em termos de acumulativa.

Podemos observar mais críticas a posturas consideradas autoritárias, inclusive, mediante jogos em periódicos. Na edição nº 2, d’*O Cordel*, de setembro de 2012, os estudantes fizeram um caça-palavras no qual promovem críticas à reitora do Colégio Pedro II que foi nomeada, pelo Ministério da Educação, em 13 de agosto de 2012, sem consulta à comunidade escolar.

Figura 1 – Caça-palavras de jornal estudantil



Fonte: *O Cordel* (edição nº 2, 2012)

Entendida como uma intervenção federal no colégio, a nomeação de Vera Maria Ferreira Rodrigues, ex-diretora-geral da instituição, como reitora *pro tempore*, gerou insatisfação de setores docentes e discentes¹¹⁵, que se manifestaram de diversas formas, entre as quais consta a escolhida para ser exposta acima – o caça-palavras.

Ainda olhando para as demandas internas em prol de mais participação política discente, em 2015, como já falado no contexto de iteração referente à questão da essencialização identitária, houve intensa mobilização estudantil para que os alunos tivessem participação no CONEPE. A demanda por mais participação, muitas vezes enunciada como demanda por voz, é uma constante em meio às produções narrativas dos estudantes. É isso que pode ser interpretado na postagem no *Facebook*, de 13 de julho de 2015, na comunidade Grêmios CPl: “PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CONEPE É RECUSADA! [...] **Estudantes precisam ter voz! Estudantes no CONEPE já!!!**” (grifo da publicação). Como já observado, a demanda por voz é repetida inúmeras vezes nos diversos suportes desta pesquisa, o que

¹¹⁵ Cf. em: Professores do Pedro II aprovam indicativo de fim de greve (globo.com). Acesso em 23 abr. 2021.

também foi destacado por pesquisas no âmbito das ocupações secundaristas em 2016 (COSTA; SANTOS, 2017; FLACH, SHCLESENER, 2017; LEITE, 2017; PAES, PIPANO, 2017; SILVA, MELO, 2017). Há um constante clamor para que os alunos tenham suas vozes ouvidas pelos diferentes sujeitos escolares nos espaços cotidianos e nas instâncias de participação política do Colégio Pedro II.

Em 2019, muitos lugares de participação política foram conquistados pelos estudantes, entre os quais O CONEPE e o CONSUP, que são bastante importantes por serem as maiores instâncias de deliberação do Colégio Pedro II. Mesmo assim, ocorrem narrativas que enunciam dificuldades de participação dos estudantes nas instâncias participativas da escola. Isso pode ser lido no texto de Jéssica, em entrevista:

Entrevistador 1: Quais são as lutas dos estudantes agora, né?

Entrevistador 2: As demandas que aparecem de vocês, assim, bem emergencial, que que aparece assim?

Jéssica: Eu não sei como dizer isso, porque eu fico pensando em dissociar a gente como estudante do Pedro II e a gente como estudante no cenário estadual, nacional, enfim.

Entrevistador 1: Mas, aí, vocês podem falar dos dois, que enriquece. Pode ter luta para dentro e luta para fora, né? Questões a serem enfrentadas dentro.

Simone [3º ano do EM, participante]: Vamos dividir então! Carol fala de... [...] externo.

Entrevistador 1: Dividiram? (risos)

Jéssica: Enfim, aqui no CP II uma coisa que eu percebo muito é que, mesmo enquanto a gente já tem um pequeno grau de participação nas instâncias burocráticas da escola, a escola não tá moldada pra funcionar pro aluno. É... a gente percebe muito isso quando a gente começa a frequentar Copas, Consup, essas reuniões que envolvem conselhos pedagógicos ou administrativos e a gente começa a perceber que o estudante, aqui, ele é botado para ser minoria mesmo. Então, é algo muito estressante, pelo menos para gente, que tá envolvido nisso. Não creio que seja tão estressante pro pessoal que tá mais de fora, mas, é... pelo me... eu vejo isso como uma demanda muito importante da gente reformular toda a estrutura do colégio com relação a essas instâncias burocráticas, e existe cada particularidade de cada campus. E principalmente aqui em Niterói, a gente tá muito separado do Rio, seja geograficamente, como culturalmente. Porque acontecem diversos eventos em outros campi e aqui a gente tá sempre à margem de... A gente fica esperando alguma coisa acontecer. Então, é uma experiência muito esquisita ser gremista do Pedro II em Niterói. Porque a gente vive uma realidade muito diferente do resto dos Pedro II, e tentar mudar essa realidade nossa é algo muito difícil para gente também. Eu fiquei meio dispersa, porque eu não consegui pensar numa demanda exata, porém eu acho que, enfim.

Sandra [2º ano do EM, participante]: Eu acho que o que ela falou da questão interna é porque, por a gente não ter voz dentro dessas, dentro das reuniões, né? Na verdade, não é a voz, a gente tem voz, mas a gente não tem voto pra, é, aprovar nossas demandas.

Entrevistador 1: Tipo no Copas.

Sandra: Exatamente. O Copas, Consup, tudo que acontece dentro do Colégio Pedro II que a gente conquistou, a gente enquanto estudantes, eu digo, não nós três, mas estudantes da escola conquistaram, né? Desde a época da ditadura militar, então tudo isso que a gente tem hoje é uma conquista muito boa, mas a gente ainda tem que conquistar maior participação, maior é... ter voz de verdade, né? Porque a gente chega lá, pede uma coisa ou outra, mas

quem vota é a maioria dos professores. Então, a gente tem 500 estudantes aqui, 100 funcionários, 100 professores e quem tem voto é eles e não a gente (Entrevista 3 N, 2019).

De acordo com a narrativa, mesmo com as conquistas do movimento estudantil no Colégio Pedro II, há uma repetição de um texto de dificuldade de participação: “mesmo enquanto a gente já tem um pequeno grau de participação nas instâncias burocráticas da escola, a escola não tá moldada pra funcionar pro aluno”. E isso se relaciona bastante com o nível de participação dentro dessas instâncias, já que mesmo que se tenha voz, não há espaço de votação suficiente para que essa voz materialize a realização de suas demandas dentro desse espaço institucional. Algo que remete ao que Boghossian e Minayo (2009) alertaram em sua revisão sistemática sobre a pesquisa acerca de questões da juventude, quando defenderam a ideia de que a legitimação das políticas para os jovens depende da adesão e da qualidade da participação dos mesmos. Esse deslocamento – da voz para a uma representação proporcional – foi bem pontual no contexto desta pesquisa, porém com um enorme potencial de reconfiguração de demanda e de identificação do movimento estudantil no Colégio Pedro II. A atenção a esse detalhe – da voz ao voto – parece ser um necessário deslocamento textual para uma organização política estudantil mais efetiva dentro das novas configurações participativas do colégio.

Desse modo, em torno do contexto de iteração movimento estudantil e *status quo*, foram evocadas narrativas nas quais há textualização de demandas que são caras ao movimento estudantil. E não só isso. Além de serem caras, elas são importantes constituidoras do próprio movimento, tanto no sentido de dar forma quanto no sentido de estimular a participação. Demandas externas e/ou internas são motores de mobilização e também são identificadoras do movimento estudantil. E essas demandas se relacionam com a contestação com políticas já estabelecidas, o que já está posto. O que a tornam horizontes – de distintas dimensões – para os quais o movimento estudantil se direciona, com intuito de contrapor o predominante até então – o *status quo* – com vistas de estabelecer outro *status quo*, favorável às suas demandas.

4.3 Movimento estudantil em deslocamento

Por meio do agrupamento de narrativas em contextos de iteração (*movimento estudantil e essencialização identitária, movimento estudantil e instituição, movimento estudantil e formação escolar e movimento estudantil e status quo*), expus a discussão dos enunciados relativos à problemática da identificação dos estudantes no bojo da sua participação política no ambiente escolar, apresentada e discutida no item 4.2. – *Contextos de iteração das abordagens do movimento estudantil*. Nesse item foram abordados modos de perspectivação do movimento estudantil com vistas à análise das iterações dos contextos específicos, todos relacionados com os modos de identificação a tal movimento. O que refere, em suma, ao sentido compartilhado, de como provavelmente pode promover a valoração em torno da participação política estudantil relacionada a outros textos que foram evidenciados no levantamento e postos em destaque na leitura dos documentos e entrevistas. Mesmo sabendo que não foram esgotados os textos possíveis nessa relação entre textos, contingencialmente, no contexto de iteração mais amplo, esta pesquisa, os aspectos apresentados foram concebidos como mais importantes, com amparo no que foi identificado no levantamento.

O destaque apresentado em torno do movimento estudantil, na documentação de pesquisa, que apresentava textos com rastros de *essencialização identitária*, colaborou na identificação de repetições e deslocamentos relativamente a marcas atribuídas essencialmente ao movimento estudantil, pelo seu caráter juvenil, tal qual a condição de vanguarda política da sociedade. Similarmente, contribuiu para se discutir sobre as ponderações em torno de repetições e deslocamentos de sentidos referentes a uma abordagem da vivência política da juventude como sendo um período de aprendizado político. A primeira atribuição – vanguarda do movimento estudantil – apresentou-se de modo menos combatido pelas narrativas estudantis, provavelmente por sua potencialidade performativa, na medida em que pode ser uma atribuição que acaba por reforçar a participação política dos estudantes. Por outro lado, a narrativa de que o movimento estudantil é uma etapa de aprendizagem política foi mais deslocada, até por conta da hierarquização que tal interpretação pode estabelecer entre o movimento estudantil e outros movimentos sociais não tão marcados pela condição juvenil.

Em relação aos rastros, nos textos da pesquisa, das relações institucionais implicadas na conjuntura do Colégio Pedro II, foram destacadas, principalmente, as iterações etaristas, mais especificamente adultocêntricas, no cotidiano das relações

entre os sujeitos da comunidade escolar e também com relação a outros sujeitos externos com interesse no Colégio Pedro II, como o caso dos deputados (p. 115), por exemplo. Narrativas adultocêntricas que foram, no geral, rechaçadas pelo movimento estudantil.

Relativamente à questão da formação escolar, os rastros interpretados nos textos produzidos no transcorrer da pesquisa possibilitaram a focalização das disputas em torno das perspectivas sobre o lugar da participação política estudantil em referência aos conteúdos instrucionais. Foi identificada como interpretação mais repetida, por parte do movimento estudantil, a importância de se relacionar a participação aos conteúdos, até com intuito de torná-los mais significativos.

No que se refere ao posicionamento de parcela significativa do movimento estudantil frente ao *status quo*, os rastros nos textos da pesquisa evocaram a confrontação como sendo constitutiva desse movimento, bem como colocam em dinâmica a participação política dos estudantes em prol da realização do seu mundo idealizado, com destaque para o desejo de uma escola e de uma sociedade mais democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese focou, assim, na participação política estudantil no âmbito da pesquisa em Educação, destacadamente na articulação entre os estudos da juventude e a educação. O foco e o destaque desenvolveram-se a partir da pergunta central desta pesquisa, a saber: como os estudantes são identificados no contexto da sua participação política escolar? Com amparo nessa questão, assim como com o suporte da análise do levantamento nos periódicos educacionais foram constituídos os agrupamentos analíticos, os contextos de interação (*movimento estudantil e essencialização identitária*, *movimento estudantil e instituição*, *movimento estudantil e formação escolar* e *movimento estudantil e status quo*), os quais delinearam os enfoques de leitura das narrativas dos documentos e das entrevistas produzidos na pesquisa que originou esta tese.

Mediante a leitura dessas narrativas discutiu-se as enunciações referentes à problemática da identificação dos estudantes no cenário da sua participação política escolar. Resultando dessa discussão, aspectos contingencialmente conclusivos puderam ser construídos, para além daqueles já apontados na síntese da discussão sobre os contextos de interação arbitrados. Um se relaciona com a questão dos modos de leitura dos materiais construídos pela pesquisa.

O estabelecimento dos contextos de interação possibilitou a análise dos textos enunciados na pesquisa, que se conformaram num contexto geral de pesquisa, que, por sua vez, configura um contexto de iterações que reuniu pesquisas acadêmicas, notas públicas do Colégio Pedro II, legislações em torno da educação, periódicos estudantis, postagens em redes sociais e entrevistas. Também participaram deste contexto de iterações da pesquisa os nomes próprios das referências bibliográficas, bem como as atividades e biografias implicadas no grupo de pesquisa DDEEJ. Dentre essas atividades e biografias, as com mais proeminência, de mais evidência neste trabalho, seguem com minha assinatura. Assinatura essa que, como já apresentado, lança mão de outras diversas e incontáveis assinaturas implicadas na minha rubrica. Todo esse conjunto complexo de textos participou da leitura da documentação da pesquisa, propiciando um entrelaçamento de textos que resultaram nesta tese.

Uma aposta que faço, em relação a essa tentativa de controle, relaciona-se com as desigualdades nas relações etárias, o etarismo. E não qualquer etarismo, mas sim o do predomínio da vontade dos adultos em relação à vontade dos jovens, o

chamado adultocentrismo. Este estudo defrontou-se, em diversos momentos, com textualidades que evocavam o adultocentrismo, tanto para repeti-lo quanto para deslocá-lo. Meu objetivo não é supor plena e invariável igualdade, posto que, conforme pondera Leite (2015, p. 346), em certas contingências¹¹⁶, pode

[...] se fazer necessária essa ou aquela identificação que de algum modo resulte em formas de hierarquizações entre adultos/profissionais de educação e adolescentes/jovens/estudantes. O que se propõe é a dúvida sistemática da naturalização e da inevitabilidade dessa hierarquia, bem como o reconhecimento de que qualquer processo de identificação passa por questões de poder.

O adultocentrismo, ademais, também constituiu problemática pouco investigada nos estudos sobre as relações entre jovens e adultos, conforme observado no *corpus* produzido nesta pesquisa. Nos artigos lidos, no que se refere a hierarquias etárias, foram encontrados os seguintes termos etarismo, idadeísmo e ageísmo, contudo, com maior frequência na discussão referente ao preconceito etário em relação aos idosos. Praticamente nada em relação à infância à juventude. Ou seja, foi um texto bem recorrente neste estudo e que se estabelece como uma lacuna nos estudos da pesquisa em Educação. E, particularmente, considero uma temática de extrema importância, pois é um padrão de relacionamento e de identificação do jovem estudante que, sendo posto em prática no dia a dia escolar, tem profundo impacto na qualidade das relações e na afetação às outras dinâmicas pedagógicas nas escolas.

Tendo influência do texto do adultocentrismo, outra narrativa de importância enunciada na pesquisa é a demanda por voz por parte dos estudantes. Foram praticamente unânimes, na produção acadêmica analisada no levantamento e nos documentos construídos, narrativas que repetiam a necessidade de as vozes dos estudantes serem ouvidas no âmbito escolar. E, quando a voz foi considerada ouvida de certa forma, ela não se configurou com efetivo poder político, pois o peso do voto dos estudantes em instâncias de decisão do Colégio Pedro II foi considerado minoritário.

Em se pensando em relações dentro do movimento estudantil abordado neste estudo, outra nuance que merece destaque foi o deslocamento das tradicionais formas de organização do movimento estudantil com a prática da horizontalidade, principalmente nas experiências das ocupações estudantis de 2016, algo que foi

¹¹⁶ A discussão da redução maioridade penal, por exemplo, desloca a igualdade entre adultos e jovens, qual seja, quem é contra tal redução evoca uma discriminação positiva da juventude.

bastante repetido nos artigos do levantamento e que também foi narrado por estudantes entrevistados pela pesquisa. Não que tenham sido abandonadas as tradicionais formas de organização, como o grêmio e a assembleia, senão que incorporaram outra forma de relacionamento institucional.

Por sua vez, ainda nessa conjuntura das ocupações, foi considerada como surpreendente a defesa da escola que os estudantes organizaram (COUTINHO, ANDRADE, 2017; PAES, PIPANO, 2017; SILVA, MELO, 2017). A escola que, por muitas vezes, é tida como falida, precária e atrasada não foi abandonada nos momentos em que teve sua segurança posta em risco. Os estudantes resistiram às investidas contrárias à instituição escolar a que eram vinculados, o que não significa, por outro lado, sua defesa incondicional: tal posição pode ser lida como uma defesa crítica, já que alunos atuaram, segundo Alvim e Rodrigues (2017, p. 90), “para reivindicar outras formas de estar junto, de inventar e aprender em comum”. Pode-se remeter, nesse reivindicar, a uma escola com *skholé*, com tempo livre dos compromissos do extraescolar e com a suspensão da ordem social.

O tempo livre configura-se, na visão de Masschelein e Simons (2018), como fundamental para uma escola democrática, contudo, nesta contingência de pesquisa, a falta de tempo foi recorrentemente narrada como um problema e empecilho para a participação política dos estudantes.

Acerca da suspensão das hierarquias sociais, pode-se destacar que esta é enunciada em contingências específicas, de acordo com as narrativas dos estudantes do Colégio Pedro II, pois, enquanto era conversado sobre identidades de gênero, Hugo – aluno participante do 9º ano – afirmou:

[...] é um colégio que abraça todos os tipos de pessoas. Tem essa diversidade e abraça outros tipos de diversidade. Então, eu acho que isso faz com que as pessoas se sintam na sua zona de conforto e prefiram mais aqui do que estar em casa. Porque às vezes, em casa... porque os [...] próprios pais da pessoa não reconhecem ela como ela se reconhece [...] (Entrevista 4 SC, 2019).

Uma escola que promova o tempo livre e a suspensão das hierarquias sociais não é uma escola que se descole da sociedade em que se insere, pois estou de acordo com Masschelein e Simons (2018, p. 14), que partem “da premissa de que a educação e a aprendizagem devem ter ligações claras e visíveis com o mundo, do modo como este é experienciado pelos jovens, e com a sociedade como um todo”, entretanto, os autores, mais à frente, defendem que a escola, nesta perspectiva, deve

também se suspender ou dissociar dos laços sociais vigentes para apresentar o mundo de maneira interessante e envolvente.

No entanto, nem só de conclusões vivem essas *Considerações Finais*, já que algumas lacunas¹¹⁷ também podem ser encontradas neste trabalho. Para apresentar a primeira, trago uma postagem da página do *Facebook*, denominada *Feminino 3/4*, de 08 de dezembro de 2015, enunciou: “Nossos livros de história não falam das mulheres porque foram escritos por homens! Precisamos nós mesmas contar essa história”. A postagem do *Facebook* trazida acima diz respeito ao privilégio do homem tanto na construção das narrativas quanto no protagonismo dessas narrativas histográficas.

Essa observação nestas considerações se refere a uma textualidade marcante especialmente no mote das entrevistas: as relações desiguais de gênero. Mesmo que, como observado nesta contingência de estudo (CORSINO, ZAN, 2017; GROPPPO *et al*, 2017), a participação de mulheres no movimento estudantil com quem conversamos tenha sido muito preponderante, a textualidade que enuncia uma disparidade entre homens e mulheres no cotidiano escolar não foi pequena.

Então, por que isso não foi trabalhado nesta tese? Porque iria me demandar um aprofundamento nos estudos de gênero, ao qual não sei se daria conta em virtude do tempo disponível para conclusão do doutoramento.

Outra possibilidade de enfrentamento dessa questão reside na utilização da abordagem interseccional. Nos estudos e discussões praticados durante as reuniões do grupo de estudos *Diferença, Desigualdade na Educação Escolar da Juventude*, a perspectiva interseccional acabou sendo acordada como pertinente, uma vez que, no diálogo com a juventude, nas pesquisas dos componentes do grupo, o surgimento de outros marcadores sociais nas narrativas dos jovens indicava que a não consideração dos atravessamentos das demais identificações e autoidentificações narradas acabaria por precarizar o estudos dos processos de identificação juvenis: concordando com o a professora Miriam Leite, seria uma atitude de endossar a “recusa à compartimentalização das demandas e das identificações e autoidentificações narradas pelas pessoas entrevistadas” (LEITE, 2017, p. 29). Aliás, tal reivindicação às diferenças, por alguns jovens, já fora destacado também por Schwertner e Fischer: “‘não posso ser reduzido a uma massa informe’, eu sou negro,

¹¹⁷ Certamente há outras lacunas que não puderam ser interpretadas por mim, entretanto foram apresentadas aquelas que pude observar no contexto de leitura e releitura deste estudo.

sou lésbica, sou gordo, sou descendente de índio” (SCHWERTNER, FISCHER, 2012, p. 406).

Essa reivindicação, no entanto, parece ser pouco explorada pelas pesquisas sobre a juventude: nas leituras de levantamentos e estudos bibliográficos desse campo, há indicativos de lacunas referentes aos estudos que relacionem a identificação da juventude com diferentes marcadores sociais: “estão ainda escassos os estudos de marcadores identitários, como sexualidade [...] e questões étnico-raciais [...] na intersecção com outras gramáticas que percorrem a subjetividade dos indivíduos e suas demandas por reconhecimento” (SPOSITO, TARÁBOLA, 2017, p. 9-10).

Não obstante, a perspectiva interseccional não foi acionada neste trabalho pela limitação temporal já mencionada, por isso, fica posta aqui como uma importante lacuna a ser investigada nos estudos da juventude. Foi uma lacuna deste trabalho, que, a partir do material que eu tinha, poderia ser trabalhado.

Também foi notada a necessidade de se fazer, com outro tipo de agrupamentos de fontes, um apanhado da memória pós-ocupações. Tendo em vista o aspecto marcante do movimento de ocupações nos relatos dos estudantes, principalmente nas redes sociais, pode ser importante pesquisar sobre os ganhos institucionalizados eventualmente conseguidos e como estão tais ganhos após alguns anos do encerramento das ocupações.

Por isso, para finalizar, a partir do que foi abordado nesta pesquisa, defendo que uma escola mais democrática e, conseqüentemente mais interessante e envolvente passa por uma participação política estudantil significada não só como formação, que pode carregar rastros de perspectiva de um exercício político para a prática política futura, mas também no exercício político de seu próprio tempo, para dar conta dos seus próprios interesses dos estudantes como sujeito coletivo. Para isso, concordo com Biesta (2013, p. 185), “A questão sobre quanta ação é possível nas escolas precisa ser examinada repetidas vezes e requer a nossa constante atenção”. Dada a marca das relações hierárquicas iteradas nas narrativas desta pesquisa, considero importante que os trabalhadores da educação, bem como a pesquisa acadêmica, reconheçam a pertinência da problematização do adultocentrismo que costuma permear as relações escolares.

REFERÊNCIAS

ABBAGNO, Nicolas. *Dicionário de Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 3, p. 997-998, 2013.

ABRAMO, Helena. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39.

ALMEIDA, Silvio Luiz. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGOS, Esther Solano Gallego; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 25-32.

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 75-95, 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 889-919, 2007.

ARROJO, Rosemary. *O signo desconstruído*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.

ASPIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 63-74, 2017.

AUGUSTO, Maria H. O. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo Social*. São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 22 Nov. 2018.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. . Produção do Conhecimento em Políticas de Educação. *Série Estado do Conhecimento*, Brasília, v. 5, p. 43-51, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486018>. Acesso em 10 maio 2020.

BENNINGTON, G.; DERRIDA, J. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 3ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria C. de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saude soc.* [online]. 2009, vol.18, n.3, pp.411-423.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAGHINI, Katya Zuquim; CAMESKI, Andrezza Silva. “Estudantes democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 113, p. 945-962, 2015.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990* (dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências).

_____. *Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 1990* (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).

BRASIL, Felipe Moura. Mãe de aluna do Pedro II detona doutrinação esquerdista. *Veja*. 05 abr. 2017. Online. Disponível em: <Mãe de aluna do Pedro II detona doutrinação esquerdista | VEJA (abril.com.br)>. Acesso em: 24 mar. 2016. Sem paginação.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. São Paulo: Objetiva, 2003.

_____. *Quadros de guerra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. In: *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 8, n.11, jun. 2002. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134>. Acesso em: 03 maio 2021.

CASTRO, Maria Gontijo; ALVES, Daniela Alves de. Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926–1988). *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 752-773, 2017.

CASTRO, Elisa Guaraná de. *Juventude: Reflexões para o debate*. 2006. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1dbkakfGWT3ny7a4rB68-kFwAm4sZsViqXAge7s4nRqM/edit>>. Acesso em 22 Nov. 2018.

CATANI, Carolina de Roig. MELLO, Gustavo Moura de C.. Escola de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CAVALCANTI, Miriam da Silva. *Ao Pedro II, tudo ou nada?*. Rio de Janeiro: Semente Editorial, 2015.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Soc. estado.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100099&script=sci_arttext>. Acesso em 22 Nov. 2018.

_____. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132.

CORSINO, Luciano; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 26-48, 2017.

COSTA, Luciano Bedin; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas em Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 63-74, 2017.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ANDRADE, Claudia Braga de. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 48-63, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241-1299, jul. 1991. Disponível em: <<https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/Mapping-the-Margins.pdf>>. Acesso em 22 Nov. 2018.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 Fev. 2018.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Tradução de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2003, nº.24, p.40-52.

_____. GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Editora UFPR.

_____. MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, n. 28, Campinas: UNICAMP, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 30 ago. 2019.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

_____. *O animal que logo sou*. 2. ed. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. “É preciso comer bem” ou o cálculo do sujeito. *Revista Latinoamericana do Colegio Internacional de Filosofia* (Número 3), Valparaíso-Chile, 2018, pp.149-185. Tradução: Denise Dardeau e Carla Rodrigues. Disponível em: <<http://www.revistalatinoamericana-ciph.org/wp-content/uploads/2018/02/RLCIFn%C2%BA3.pdf>>. Acesso em 6 set. 2020.

ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz E. *Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM*, 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 165-186, 2017.

FORACCHI, Marialice. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. In: *Educação em Revista*. v.26 n.1 Belo Horizonte abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 maio 2021.

GONINI, Fatima Aparecida Coelho; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação, Sexualidade e Gênero no GT 23 da Anped: considerações, propostas e

conhecimento. In: *XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Professores*, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores, 2011. p. 3837-3844. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139755>>. Acesso em 10 maio 2020.

GROPPO, Luís Antonio. *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí: Paço Editorial, 2017.

_____.; TREVISAN, Júnior; BORGES, Livia Furtado; BENETTI, Andréa Marques. Ocupações no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 141-164, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Que “negro” é esse na cultura negra? In: *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*: Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAUER, Licia Maciel. *Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e resistência*. Niterói. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

_____. *A imprensa estudantil no Colégio Pedro II dos anos 1930: vozes dos estudantes secundaristas*. Niterói. 2015. 278 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista. As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações*, v. 20, p. 91-128, 2015.

IGLIORI, S. B. C.; MIGUEL, Antonio ; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti ; D'AMBRÓSIO, Ubiratan . A Educação Matemática: Uma Área de Conhecimento em Consolidação. O Papel da Constituição de um Grupo de Trabalho dessa Área na ANPEd. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas: ANPED, 2003. v. 1. p. 1-41. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/home.php?id=26>>. Acesso em 10 maio 2020.

JOBIM e SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 10ª Ed, SP: Papirus, 2008.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017.

KRONBERGER, Nicole; WAGNER, Wolfgang. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 416-442.

LARCHERT, Jeanes Martins. Cala boca, menino! O menino não cala, resiste. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 1-22, 2017.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. S Campinas: Unicamp, 1990. pp.535-550.

LEITE, Miriam Soares. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 7, p. 1-18, 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5647>>. Acesso em: 18 maio 2021.

_____. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, jan./jun. 2014a. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092014000100008&lng=pt&nrm=isoA>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. *O grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político da juventude contemporânea*: possibilidades na educação escolar. Projeto UERJ/FAPERJ, 2014b.

_____. Para desconstruir a adolescência e a juventude: textos e contextos da educação escolar. In: GABRIEL, Carmem Teresa; LEITE, Miriam Soares (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 321-350.

_____. No “Colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 23-47, 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647807>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____; OLIVEIRA, L. V. R. Juventude e participação política: *perspectivas da escola*. In: VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: movimentos sociais e educação, 2015, Rio de Janeiro. *VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: movimentos sociais e educação*, 2015. v. 1. p. 1-13.

_____; MARTINS, Stephanie; SANTOS, Karina. Pesquisas sobre a juventude nas reuniões da ANPEd: mapeamento e problematizações. IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Democracia e Educação - aprenderensinar para um mundo plural e igualitário, *Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro, 2017, p. 1-13.

Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR1167.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____; ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz Eduardo; GONÇALVES, Roberta Fernandes. Da reconstrução de um grêmio estudantil: demandas de voz, controle e resistência. In: II Simpósio Nacional Aproximações com o Mundo Juvenil: Juventude e Ações Coletivas Contemporâneas, 2018, Belo Horizonte. *Anais do II Simpósio Nacional Aproximações com o Mundo Juvenil: Juventude e Ações Coletivas Contemporâneas*, 2018, p. 381-387. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/annales/article/view/3994/3990>>. Acesso em: 31 maio 2021

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Mückhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Lévy. 5ª ed. São Paulo: Ed. Busca Vida, 1987.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

MAHEIRIE, Kátia et al. Concepções de juventude e política: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia* (UFRN), v. 18, p. 335-342, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a20.pdf>>. Acesso em 25 Nov. 2018.

MARICATO, Ermínia et al. *Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. São Paulo: Autêntica, 2014

_____. *Em defesa da Escola*. Trad. de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATTOS, Amana et al., Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MENDONÇA, Daniel de. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. *Soc. estado*. [online]. 2010, vol.25, n.3 [cited 2020-08-28], pp.479-497. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0102-69922010000300004&lng=en&tlng=pt>. Acesso em 20 ago. 2020.

_____. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova* (Impresso), v. 91, p. 135-168, 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2020.

_____; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais. *Sociologias*, [online]. 2016, vol.18, n.41, pp.164-194. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000100164&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 20 mar. 2020.

MENEZES, Jaiele de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. Escola e movimento *hip hop*: o campo das possibilidades educativas para a juventude *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, p. 83-106, 2010.

MENEZES, Isabel; FERREIRA, Pedro. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 131-147, jul./set. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MENEZES, Jaiele de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. Escola e movimento *hip hop*: o campo das possibilidades educativas para a juventude. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, p. 83-106, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, Esther Solano Gallego; MIGUEL, Luis Felipe (Orgs.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 25-32.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos. *Gestão*. 11 dez. 2019. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/83511-e-a-maior-revolucao-na-area-de-ensino-no-pais-dos-ultimos-20-anos-diz-ministro>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*: dossiê Democracias e Autoritarismos, n. 25, Curitiba: UFPR, p. 11-23, 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>>. Acesso em 9 ago. 2019.

_____. *Sobre o político*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NERY, Sarah. “Jornadas de Junho” (2013). In: NERY, Sarah. *#Ocupa: uma experiência educativa*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p. 52-27.

O COLÉGIO dos absurdos. *ISTO É*, n. 2582 20/06, 21 outubro 2016. Disponível em: <Colégio Pedro II: o colégio dos absurdos (istoe.com.br)>. Acesso em: 24 mar. 2016. Sem paginação.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. *Desafios da educação básica e pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007, p. 107-127.

_____; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p.577-599, ago. 2006.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 3-25, 2017.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análises Sociológicas*, v. 25, 1990. p. 139-165.

_____. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003, p. 47-79.

_____. Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 49, p. 53-72. Lisboa, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, n. 1, p. 197-2013, 2011.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; RIBES, Rita Marisa Ribes. Sobre encontros e amizades: a horizontalidade na pesquisa em educação. In: GABRIEL, Carmem Teresa; LEITE, Miriam Soares (orgs.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 149-170.

PERDOMO, Caio; BORGES, Tatiana Lemos dos Santos. Grêmios estudantis: a construção de espaços políticos no ambiente escolar. In: *XII Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*, 2017, Porto Alegre. Geografia, ciência e Política: do pensamento à ação, da ação ao pensamento, 2017. p. 3983-3994.

PENNA, Fernando da Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PEREIRA, Alexandre B.. Aprendendo a ser jovem: a escola como espaço de sociabilidade juvenil. In: *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2007, Recife/PE. Desigualdade, diferença e reconhecimento. Recife: SBS, 2007. Disponível em: <<http://www.conferencias.fflch.usp.br/sdp/scp/VIsemDCP/paper/view/1632>>. Acesso em 17 jul. 2020.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, p. 263-274, 2008.

PREVIATTI, Areta Held; CASTANHO, Maria Eugênia. A autonomia da escola pública: limites e possibilidades. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 8, n. 3, p. 393-409, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: ARROJO, Rosemary (Org.). *O signo desconstruído*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 25-29.

RATTO, Cleber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisbôa; HADLE, Oriana Holsbach. "Ocupa 1º de Maio": ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 99-118, 2017.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, n. 35, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), v. 10, p. 140-164, 2012.

RODRIGUES, Vera Maria Ferreira. *O Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II e sua contribuição para a História das Instituições Científicas Brasileiras*. Rio de Janeiro, 2017. 186 p. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SALERNO, Laura Peretto; CUNHA, Maria Teresa Santos. Discursos para o feminino em páginas da revista Querida (1958-1968): aproximações. *Educar em Revista* (Impresso), v. 40, p. 127-139, 2011.

SALLES, João Carlos. A rejeição ao programa Future-se. *Cienc. Cult.* [online]. 2020, vol.72, n.1, pp.04-05. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252020000100002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 23 mai. 2021.

SANTANA, C. M. H.; MERCADO, L. P. L. A mídia televisiva e a transmissão de valores na ótica de alunos do Ensino Médio. *Educ. rev.* [online]. 2011, n. 42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a17n42.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educ. rev.* [online]. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100017>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, n. 16, São Paulo: PUC-SP, p. 297-325, 1998.

SEILD, Ernesto. Disposições a militar e lógica de investimentos militantes. *Educação e Pesquisa*, v. 20, n. 2 (59), p. 21-39, 2009.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. #OCUPATUDORS – Socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 79-98, 2017.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Andréa Villela da; MELO, Keite Silva de. #OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 19, p. 119-140, 2017.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. *Educar em Revista*, n. esp. 2, p. 233-250, 2010.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela Patti do. Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, 2017.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. *A experiência contemporânea entre jovens brasileiros*. Florianópolis: Em Debate/IFSC, 2015. Disponível em: <<https://issuu.com/editoriaemdebate/docs/experiencia-politica-jovens>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf> . Acesso em: 10 maio 2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. (Des)vinculações de Planos Municipais de Educação metropolitanos com outros instrumentos de gestão local da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 3, p. 711-726, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Juventude e escolarização: 1980-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.7-26.

_____. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2017, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227146>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

_____; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educ. Pesqui.* [online]. 2018, vol.44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 790-805, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Rev. Bras. Educ.*, Maio 2012, vol.17, no.50, p.267-284.

VITELLI, Celso. Adolescência e identidades estéticas no cotidiano. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 43-74, 2009.

ZIZEK, Slavoj. O violento silêncio de um novo começo. In: *Occupy*.: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Carta Maior, Boitempo Editorial, 2012, p. 15-26.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, e que diz respeito a uma pesquisa sobre a prática pedagógica. Essa pesquisa será realizada nos *campi* Centro, Niterói, Realengo e São Cristóvão do Colégio Pedro II.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é discutir sobre as relações entre educação escolar e participação política dos jovens estudantes na contemporaneidade

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: participar de entrevistas (individuais ou coletivas), e serão filmadas para viabilizar a transcrição dessas atividades. porém asseguramos que tais registros não serão divulgados. Participarão da pesquisa estudantes com idade entre 14 e 19, professoras/es e gestoras/es que assim o desejarem, e tiverem disponibilidade de comparecimento para entrevistas nas datas e horários definidos pela pesquisa e devidamente autorizados pela gestão competente do *campus*. No caso de estudantes menores de idade, participarão apenas aquelas/es que apresentarem expressa autorização dos seus responsáveis, na forma dos documentos TCLE RESPONSÁVEL LEGAL e TALE apresentados ao Sistema CEP/CONEP.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, que é a possibilidade de algum desconforto emocional durante as atividades da pesquisa. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuir para a reversão do quadro de significativa evasão escolar que acontece no país, por meio da produção de conhecimento sobre a participação discente no cotidiano da escola.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo, nem precisará justificar essa decisão.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: o (a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Miriam Leite, pelo telefone 21-23340467, ou email miriamsleite@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da

pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas deste TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo que o (a) menor participe da pesquisa.

Assinatura	Data: ____/____/____
------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ____/____/____
------------	----------------------

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; email etica@uerj.br; telefone (021)23342180.”

APÊNDICE B – Roteiro para os estudantes

ENTREVISTAS COM ESTUDANTES (EM GRUPO) – ROTEIRO TÓPICO

- 1 – Apresentação dos participantes da entrevista
- 2 – Engajamento no movimento estudantil (experiências prévias e no CPII; motivações)
- 3 – Movimento estudantil no CPII hoje (grêmio e coletivos; focos de atuação; representatividade discente)
- 4 – Movimento estudantil no CPII em outros tempos (o que sabem, o que ouviram falar; comparação geral com atuações contemporâneas)
- 5 – Relação do movimento estudantil do CPII com a instituição
- 6 – Afetações mútuas entre educação instrucional e participação no movimento estudantil
- 7 – Complementações voluntárias (abertura para fala final das/dos entrevistadas/os)

APÊNDICE C – Roteiro para os gestores e professores

ENTREVISTAS COM PROFESSORAS/ES E GESTORAS/ES (EM GRUPO OU INDIVIDUAL) – ROTEIRO TÓPICO

1 – Apresentação das/dos participantes da entrevista (trajetória profissional e ingresso no CPII)

2 – Movimento estudantil no CPII hoje (visão geral)

3 – Movimento estudantil no CPII em outros tempos (o que sabem, o que ouviram falar; comparação geral com atuações contemporâneas)

4 – Engajamento pessoal em movimentos políticos (pregressos e atuais)

5 – Relação do movimento estudantil do CPII com a instituição

6 – Afetações mútuas entre educação instrucional e participação no movimento estudantil

7 – Complementações voluntárias (abertura para fala final das/dos entrevistadas/os)

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**1ª via – voluntária/o****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**. Queremos saber como anda o movimento estudantil no Colégio Pedro II.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 19 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) no campus do Colégio Pedro II onde você estuda. Durante a pesquisa, você irá participar de entrevistas, que poderão ser individuais ou coletivas. Para isso, será usada uma filmadora para depois podermos analisar essas atividades. O uso de filmadoras é considerado seguro, mas é possível você se sentir pouco à vontade em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Miriam Leite pelo telefone 21-23340467. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para melhorar a escola.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento. E lembre-se que você só poderá participar da pesquisa se seus responsáveis autorizarem e assinarem este documento no quadro abaixo e também outro documento, que se chama TCLE RESPONSÁVEL LEGAL.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Não mostraremos as filmagens para ninguém: as imagens serão usadas apenas como registros das atividades da pesquisa, e nunca serão exibidas publicamente.

=====

ASSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. O (a) pesquisador (a) tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. Li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ____/____/____
------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ____/____/____
------------	----------------------

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; email etica@uerj.br; telefone (021)23342180.”

2ª via – coordenação da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**. Queremos saber como anda o movimento estudantil no Colégio Pedro II.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 19 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) no campus do Colégio Pedro II onde você estuda. Durante a pesquisa, você irá participar de entrevistas, que poderão ser individuais ou coletivas. Para isso, será usada uma filmadora para depois podermos analisar essas atividades. O uso de filmadoras é considerado seguro, mas é possível você se sentir pouco à vontade em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Miriam Leite pelo telefone 21-23340467. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para melhorar a escola.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento. E lembre-se que você só poderá participar da pesquisa se seus responsáveis autorizarem e assinarem este documento no quadro abaixo e também outro documento, que se chama TCLE RESPONSÁVEL LEGAL.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Não mostraremos as filmagens para ninguém: as imagens serão usadas apenas como registros das atividades da pesquisa, e nunca serão exibidas publicamente.

=====

ASSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. O (a) pesquisador (a) tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. Li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ____/____/____
------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ____/____/____
------------	----------------------

APÊNDICE E – Nota Pública nº 011, de setembro de 2017 do Colégio Pedro II – Quanto à suposta “Festa da Favela”



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II**

NOTA PÚBLICA Nº 011, DE 11 DE SETEMBRO DE 2017.

QUANTO À SUPOSTA “FESTA DA FAVELA”

O REITOR DO COLÉGIO PEDRO II, nomeado por Decreto Presidencial de 3 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial da União, Seção 2, página 1, de 4 de outubro de 2013, no uso de suas atribuições legais, esclarece que:

1- Não houve “Festa de Favela”. Houve um evento denominado “Dia Temático”, cujo tema foi “O carioca”.

2- Dias temáticos são rotineiros e realizados por formandos em vários educandários do Rio de Janeiro.

3- Os formandos deveriam protagonizar no horário do recreio, estereótipos de vendedores de mate, camelos de ônibus, sambistas e etc...

4- O evento foi autorizado pela Direção Geral do Campus São Cristóvão III, como há anos ocorre, porém não constava do evento proposto a encenação de traficantes de drogas.

5- Entretanto, alguns estudantes/EM, à revelia do que foi proposto, fizeram uma encenação inadequada de traficantes de drogas.

6- Por isto, a Direção Geral do Campus São Cristóvão III, já assumiu a apuração dos fatos junto à Comissão de Formatura, Grêmio Estudantil e Comissão de Pais para verificarem o ocorrido e em breve divulgará o apurado.

7- Evidentemente as armas eram de brinquedo vendidas no comércio e as “drogas” eram uma reprodução cenográfica.

8- Estudantes do Colégio Pedro II jamais fariam uma festa denominada “de favela”. Não são preconceituosos, sabem que traficantes de drogas não são produções exclusivas das Comunidades carentes do Rio de Janeiro.

E aproveito o ensejo para dizer que o carioca;

1- todos os dias se depara com foto de jornais, telenovelas e filmes que mostram massivamente a ação de traficantes com armas e drogas.

2- além disto são vítimas cotidianamente da violência urbana, de assassinatos e assaltos.

3- toma ciência da morte de policiais e bandidos, em uma guerra urbana de maior monta que a guerra civil na Síria.

4- sabe do poderio bélico dos bandidos muitas vezes superior ao da polícia e sabe que o armamento dos bandidos e o tráfico de drogas não brotaram nas Comunidades Carentes do Rio de Janeiro.

5- é aluno do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro e muitos residem em áreas de risco e vivem em vulnerabilidade social.

Finalizo esta Nota Pública me dirigindo à “blogueira” que divulgou de modo tendencioso a suposta “Festa da Favela”.

1- Não sei qual foi o seu propósito, mas com certeza não serve ao bem comum. Prestou-se a divulgar imagens de estudantes com foco totalmente descontextualizado.

2- Faria melhor se usasse o seu “blog”, para colocar-se contrária à morte de centenas de cidadãos, à real origem do tráfico de drogas e de armas (bom tema, não?), às escolas fechadas por ação de guerra urbana e às mortes diárias de incautos atingidos por balas perdidas.

3- Tornar-se-ia respeitável se utilizasse o seu “blog” para a defesa do financiamento público da educação e a não redução de orçamento em escolas, universidades e hospitais públicos.

4- Orgulharia seus parentes e amigos se combatesse em seu “blog” a corrupção e o desvio de dinheiro por entes públicos.

5- Por ora, fique com a repulsa da Comunidade do Colégio Pedro II por sua atitude quando ofendeu os estudantes do Colégio Pedro II e seus servidores a partir de sua publicação, sem a devida apuração dos fatos.

Em tempo, tranquilizo todos os pais e responsáveis de que o Colégio Pedro II segue resoluta e firme em seu propósito de formar cidadãos plenos e críticos capazes de decodificar mensagens escritas e orais.

Não se impressionem com os ataques que partem de grupos que tentam vilipendiar o mais que sesquicentenário Colégio com objetivos excusos e eleitoreiros.

Não passarão!



OSCAR HALAC