Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Luciane de Souza Menezes

Grêmio estudantil: quais sentidos na atualidade?

Rio de Janeiro
2020

Luciane de Souza Menezes

Grêmio estudantil: quais sentidos na atualidade?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profª Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2020

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

M543 Menezes, Luciane de Souza.
Grêmio estudantil: quais sentidos na atualidade? / Luciane de Souza Menezes. – 2020.
94 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação– Teses. 2. Jovens – Atividades políticas – Teses. 3. Associações estudantis – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014

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

_____ _____

Assinatura Data

Luciane de Souza Menezes

Grêmio estudantil: quais sentidos na atualidade?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação.

Aprovada em 21 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dra Miriam Soares Leite (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.ª Dra Lisandra Ogg Gomes

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.ª Dra Maria Jacqueline Girão Soares de Lima

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Ao grêmio estudantil do Colégio Estadual foco dessa pesquisa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que me conduziu até aqui em um ano de muitas dificuldades.

A minha mãe por depreender tantos esforços em prover dentro de suas possibilidades os caminhos da minha caminhada formativa.

A minha avó, grande incentivadora e quem me ensinou o valor da educação e da leitura.

A minha irmã, cunhado, sobrinhas e sobrinho que me acolhem.

As minhas primas e tias que me incentivam e demonstram sua admiração, com as quais troco experiências de vida.

A minha querida orientadora Miriam Leite que me incentivou constantemente em um ano de muitas lutas pessoais e coletivas sempre com seu bom humor, estabelecendo uma relação de muito respeito. A ela toda a minha admiração.

Ao grupo de pesquisa do qual tive a honra de participar e estabelecer uma relação de parceria, cumplicidade, amizade. Colegas que me ensinaram muito com seus conhecimentos e e com a diversidade de temas que nos uniu em torno da juventude.

As minhas amigas Jorgete Andrade e Márcia Souza que me incentivaram no início dessa empreitada e me deram suporte na escola enquanto era diretora, bem como as professoras Roberta Teixeira, Flávia Fernandes e Ana Paula Costa que enquanto cursavam seus mestrados, mesmo sem saberem, me inspiraram a retomar os estudos acadêmicos.

A todos os profissionais da educação que cruzaram o meu caminho e me fizeram uma profissional melhor.

Às amigas Roberta Teixeira, Vanessa Oliveira e ao amigo Sérgio Santos, companheiros que prezam e lutam por uma escola mais democrática e que muito me ensinaram sobre democracia na escola.

Às amigas Roberta Teixeira de Souza e sua mãe Vera Lúcia Teixeira de Souza que cuidaram do meu cãozinho enquanto eu cuidava da minha mãe e finalizava esse trabalho.

Às professoras Ana Karina Brenner, Jane Paiva e Rita Ribes com as quais mantive contato nessa trajetória.

Às professoras Lisandra Ogg Gomes e Maria Jacqueline Girão Soares de Lima por terem aceitado o convite de participar da banca para os retoques finais dessa dissertação.

Ao colégio do qual fui diretora geral e onde aprendi as disputas e forças políticas que podem se estabelecer no momento democrático.

Enfim, a todas e todos que fizeram parte direta ou indiretamente dessa caminhada.

O objetivo da educação totalitária nunca foi incutir convicções, mas destruir a capacidade de formar alguma.

Hanna Arendt

RESUMO

MENEZES, Luciane de Souza. *Grêmio estudantil:* quais sentidos na atualidade? 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente dissertação está vinculada ao Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem (DDEEJ), coordenado pela professora Miriam Soares Leite, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PROPED-UERJ, no âmbito das pesquisas sobre participação política juvenil desenvolvidas pelo Grupo. A partir da noção de *juventudes*, conforme proposta por Juarez Dayrell e Paulo Carrano, e dos estudos contextualizados da juventude, de José Machado Pais, bem como das discussões sobre democracia, por Jacques Rancière, pessoa democrática e democracia na escola, com Hanna Arendt e Gert Biesta, Jan Masschelein e Maarten Simons, foram investigadas possíveis respostas para a questão central deste trabalho, de caráter qualitativo: *quais sentidos pode assumir o grêmio estudantil diante das diversas formas de movimentos juvenis que estão emergindo na atualidade?* Essa questão foi abordada por meio do desenvolvimento de um estudo de caso, que focalizou o grêmio estudantil de um Colégio Estadual localizado na cidade de Itaboraí, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Para tanto, foi feita uma pesquisa documental, considerando-se os registros da entidade em questão nos domínios *offline* e *online*, abordados sob os preceitos da metodologia da Análise de Conteúdo, conforme Laurence Bardin. Os resultados apontam que o grêmio estudantil estudado não tinha uma atuação estritamente local e que estava também conectado com questões mais amplas da sociedade, apresentando um perfil não só assistencialista, mas também politicamente contestador. As relações estabelecidas entre o grêmio e as esferas de poder, tanto da escola como da Secretaria de Educação do Estado, sinalizaram uma possível tentativa de subordinação do grêmio por parte dessas esferas, não se identificando estratégias institucionais para deliberação conjunta tampouco espaço para iniciativas vindas da entidade estudantil. Por fim, identificamos mais de uma enunciação da noção de juventude no contexto deste estudo de caso: aproximação ao discurso do protagonismo juvenil por parte da Secretaria de Educação, e romantização da participação política do jovem, em que o caráter revolucionário é entendido como uma condição juvenil, por parte dos estudantes do grêmio. A pesquisa conclui ainda que, a despeito da importância atribuída pelos órgãos governamentais à existência de um grêmio estudantil nas escolas e de os grêmios efetivamente terem um papel de representatividade dos estudantes, sendo até mesmo o disparador de um desejo de participação política juvenil, sua presença não garante um espaço de deliberação e pode assumir sentidos que se aproximam da formalidade, do mito do jovem revolucionário e/ou da subalternização institucionais - trata-se, sobretudo, de uma entidade em disputa.

Palavras-chave: Participação política juvenil. Juventude. Grêmio Estudantil. Democracia na escola.

ABSTRACT

MENEZES, Luciane de Souza. *Student Union/grêmio*: which meaning today? 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation is linked to the Study Group on Difference and Inequality in Youth School Education (DDEEJ), coordinated by Professor Miriam Soares Leite, from the Graduate Program in Education at the State University of Rio de Janeiro / PROPED-UERJ, within the scope of research on youth political participation developed by the Group. Based on the notion of plural youth/*juventudes*, as proposed by Juarez Dayrell and Paulo Carrano, and the contextualized studies of youth, by José Machado Pais, as well as the discussions on democracy, by Jacques Rancière, democratic person and democracy at school, with Hanna Arendt and Gert Biesta, Jan Masschelein and Maarten Simons, we investigated possible answers to the central question of this qualitative study: what meanings can the student union assume in view of the various forms of youth movements that are emerging today? This issue was addressed through the development of a case study, which focused on the student union/grêmio of a State College located in the city of Itaboraí, a municipality in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. To this end, a documentary research was carried out, considering the records of the entity in question in the offline and online domains, addressed under the precepts of the Content Analysis methodology, according to Laurence Bardin. The results show that the student body studied did not have a strictly local activity and that it was also connected with broader issues of society, presenting a profile not only of assistance, but also politically challenging. The relations established between the student union and the spheres of power, both of the school and of the State Department of Education, signaled a possible attempt by the higher power spheres to subordinate the student entity, not identifying institutional strategies for joint deliberation nor space for initiatives coming from the student entity. Finally, we identified more than one enunciation of the notion of youth in the context of this case study: approaching to the discourse of youth protagonism by the Department of Education, and romanticization of the political participation of young people, in which the revolutionary character is understood as a youth condition, by the students of the guild/grêmio. The research also concludes that, despite the importance attributed by government agencies to the existence of a student union in schools and also acknowledging that these entities actually have a role of student representation, even triggering a desire for youth political participation, their presence does not guarantee a space for democratic deliberation and can assume meanings that approach formality, the myth of the young revolutionary and/or institutional sulbaternization - it is, above all, an entity in dispute.

Keywords: Youth political participation. Youth. Student Union. Democracy at school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Divulgação do campeonato de futsal e líder de torcida 56
Figura 2 - Mutirão de pintura do CEPB 59
Figura 3 - Debate organizado pelo grêmio 63
Figura 4 - Congressos estadual e nacional 64
Figura 5 - Cartazes de divulgação da semana do grêmio estudantil 74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AERJ	Associação dos Estudantes do Rio de Janeiro
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ALERS	Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul
CEPB	Colégio Estadual Pedra Bonita
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
CONAERJ	Congresso dos Estudantes Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro
CONUBES	Congresso Nacional da União Brasileira de Estudantes Secundaristas
DDEEJ	Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude
DRP	Diretoria Regional Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EGE	Estatuto do Grêmio Estudantil
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural Brasileira
ENGREI	Encontro de Grêmios de Itaboraí
ESP	Escola Sem Partido
GE	Grêmio Estudantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MBA	Master Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PSL	Partido Social Liberal
PROEIS	Programa Estadual de Integração de Segurança
PT	Partido dos Trabalhadores
SAERJ	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
USA	United States of America
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**AS JUVENTUDES E O GRÊMIO ESTUDANTIL**	17
1.1	**A complexidade da identificação juvenil**	17
1.2	**Da noção do protagonismo juvenil à noção da participação política**	24
1.3	**Sobre a participação juvenil contemporânea**	27
2	**A DEMOCRACIA NA ESCOLA**	32
2.1	**Do que falamos quando falamos em democracia**	32
2.2	**A democracia no espaço escolar**	35
2.3	**A democracia na escola no Brasil**	41
3	**A PESQUISA**	46
3.1	**Estudo de caso: o Colégio Estadual Pedra Bonita**	46
3.2	**O Estudo Documental**	50
4	**O GRÊMIO: MÚLTIPLAS AÇÕES, RELAÇÕES E CONCEPÇÕES**	54
4.1	**Atividades do grêmio**	54
4.1.1	Atividades do grêmio: temas locais	55
4.1.2	Atividades do grêmio: temas globais	62
4.1.3	Global no Local	64
4.2	**Relações de Poder**	69
4.2.1	Relações de poder implícitas	70
4.2.2	Relações de poder explícitas	76
4.3	**Concepções de Juventude**	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

O ano de 2015 foi marcado pela luta de estudantes secundaristas, em São Paulo, que ocuparam mais de 200 escolas. Foram movidos pela decisão oficial de reorganização da rede estadual de ensino pelo, então governador, Geraldo Alckmin, que fechava 94 unidades escolares, remanejando alunos de 754 outras escolas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

Ainda no auge do movimento paulista, os estudantes secundaristas de Goiás adotaram essa forma de mobilização, lutando contra a militarização e a terceirização das escolas. A meta do governo estadual era deixar sob a administração de organizações sociais (OS) 30% das escolas da rede (ANTUNES, 2016).

No Rio de Janeiro, em 2016, estudantes, em sua maioria do ensino médio, ocuparam escolas, em meio a uma greve dos professores da rede estadual de ensino. Foram cerca de 70 escolas ocupadas entre os meses de março e junho, em que, inicialmente, os estudantes externalizaram seu apoio aos professores, porém logo passaram a construir suas próprias pautas. Nesse mesmo ano, secundaristas do estado do Rio Grande do Sul também realizaram ocupações entre os meses de maio e junho.

Entre as reivindicações dos estudantes do Rio de Janeiro, estavam o mínimo de dois tempos para todas as disciplinas, a extinção do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), a eleição direta para diretores, entre outras exigências relacionadas às infraestruturas das escolas, de acordo com a necessidade de cada uma delas (COUTINHO; ANDRADE, 2017). Para além dessas reivindicações, os estudantes, em geral, buscavam mais diálogo com a direção das suas escolas.

Nos três estados aqui citados, palcos de ocupações, houve vitórias imediatas. O atendimento às pautas, depois de muita resistência, acabou se concretizando. Em São Paulo, o governador Geraldo Alckmin cancelou a reestruturação planejada; em Goiás, os estudantes conseguiram adiar a transferência da gestão das Organizações Sociais; no Rio, o fim do SAERJ, a aprovação, na ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), de eleições para diretores das escolas, e o aumento de um tempo para dois das disciplinas de Sociologia e Filosofia foram algumas vitórias alcançadas pelo movimento.

As ocupações no Rio Grande do Sul, em 2016, sofreram forte influência dessas ocupações anteriores, mas, além de pautas específicas, como utilização de espaços físicos ociosos, ampliação do refeitório, solução para a falta de professores, também possuíam pautas mais amplas, como a contestação de projetos de lei que então tramitavam na Assembleia

Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALERS), vistos como nocivos à educação, a luta contra a falta de investimentos, bem como a demanda pela normalização dos pagamentos dos professores que estavam sendo feitos de forma parcelada (SEVERO; SEGUNDO, 2017).

O meu interesse pela participação política juvenil na escola surge nesse contexto, enquanto diretora geral do Colégio Estadual Pedra Bonita (CEPB)[1], em que acompanhei a formação do grêmio estudantil, em 2015, e a sua atuação ao longo da minha gestão, que se encerrou em maio de 2018. Por iniciativa da professora de Geografia e do professor de História, os alunos foram então incentivados a formar o grêmio.

Voltou à minha lembrança um grêmio estudantil que havia passado pela minha história escolar, na década de 1980, na qual cursei o antigo 2º grau, hoje, Ensino Médio. Eu tinha pouco contato com o grêmio da escola em que estudei - na verdade, quase nenhum. Mantive, no entanto, a lembrança do presidente da entidade, que era muito popular e vocalista de uma banda de rock. Anos mais tarde, voltei a ter algum contato com um grêmio estudantil enquanto diretora adjunta, em 2012, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), em Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro.

O grêmio desse CIEP foi eleito em chapa única. Apesar da escola possuir mais de mil alunos, poucos se interessavam em participar, e ele não se sustentou por muito tempo devido à evasão de seus membros. A presidenta, quando desejava falar com a direção, mostrava-se hostil e, por muitas vezes, apresentava-se com o tom de voz alterado, tornando o diálogo difícil. A direção da escola também não abria um canal de debate com a entidade.

Levada por essa pouca experiência com grêmios, meu entendimento era de que se tratava de um grupo de alunos que estabeleciam uma oposição incondicional à direção, que não se interessavam pelo ensino formal e só levantavam questões e apontavam os problemas da escola sem propor possíveis soluções; iam às ruas em épocas de greve da educação para a desordem, e voltavam ao ostracismo na escola.

Apesar desse entendimento do que era um grêmio estudantil, a minha concepção de escola era a de um espaço de promoção do diálogo entre todos os segmentos que a compõem. Portanto, não houve nenhuma oposição de minha parte para a formação do grêmio. Ao contrário, procurei dar todo suporte para a realização de todos os processos necessários para tal, apoiando a formação da comissão eleitoral, inscrições de chapas, campanha, votação, divulgação dos resultados e posse.

---

[1] O nome atribuído ao Colégio é fictício e inspirado no significado do nome Itaboraí, cidade onde se localiza a instituição.

Após a formação do grêmio estudantil do CEPB, nos seus primeiros meses de atuação, ainda tinha em minhas concepções o mesmo perfil de grêmio com os quais eu havia tido contato até então. Com o passar do tempo, já no início do ano letivo, em fevereiro de 2016, o grêmio estudantil do CEPB iniciou reuniões para planejamento de atividades. Entretanto, no dia 02 de março, desencadeou-se, no Rio de Janeiro, uma greve dos professores, que perdurou por cinco meses. Nesse período, em apoio a essa greve, estudantes deram início a ocupações em escolas, como já mencionado, apoiando a mobilização docente, mas também estabelecendo um movimento próprio, com pautas específicas.

Apesar da garantia de formação de grêmios estudantis estabelecida pela Lei do Grêmio Livre (Lei nº 7398/85), a definição da gestão democrática que prevê a participação da comunidade escolar pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 – 2024 , meta nº 19 – Gestão Democrática, em cuja estratégia nº 19.4 propõe-se a constituição e fortalecimento dos grêmios estudantis em todas as redes de educação básica (Lei nº 13.005/14), alguns estudantes de escolas ocupadas alegaram que não recebiam informações sobre seus direitos de organização por meio de grêmios [2].

Passadas a greve e as ocupações, iniciaram-se ações pontuais de incentivo à formação e fortalecimento dos grêmios nas escolas, pela Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro. O grêmio do CEPB, que se formou antes da greve, foi convidado por uma outra escola da rede estadual de educação do mesmo município para fazer uma palestra com os alunos, objetivando incentivá-los a criar seu próprio grêmio.

Outros convites apareceram, provenientes da Diretoria Regional responsável pela área do município de Itaboraí, o que ocasionou maior visibilidade do grupo entre as escolas estaduais dessa cidade. Os seus membros solicitavam a minha presença nas reuniões, pois sentiam-se inseguros diante de uma representante da Secretaria de Educação, já que era uma novidade esse contato direto dos estudantes com tal órgão.

Eu, então, chegava com eles ao local das apresentações e iniciava a fala sobre gestão democrática na escola, de forma rápida; a presidenta do grêmio apresentava informações, desde como foi formado o grêmio do CEPB até as atividades que eram desenvolvidas e os registros dessas atividades.

O meu contato com o grêmio passou a ser muito próximo, e as minhas lembranças daqueles grêmios do passado começaram a se desconstruir. A despeito de algumas críticas que recebi, vindas de membros do corpo docente, mantive essa proximidade, o que não garantia a

[2] Disponível em https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2016/04/07/diario-das-ocupacoes-no-rio-de-janeiro- colegio-estadual-gomes-freire/. Acesso em: 08 maio 2019.

ausência de atritos: de fato, por muitas vezes tivemos embates acerca de problemas e reinvindicações, mas sempre prezando pelo respeito e o diálogo. Nesse caminho, pensava com frequência sobre o que havia mudado.

No ano de 2017, decidida a não participar do processo eleitoral para a direção do colégio e sim me reaproximar da Universidade para cursar o mestrado, fui interpelada por uma professora da escola sobre a minha relação com o grêmio e como esse poderia ser um caminho para o tema do meu projeto de pesquisa. Considerando meu interesse e curiosidade sobre o assunto, resolvi problematizar, em meus estudos, o caso do grêmio estudantil do Colégio Estadual Pedra Bonita.

Busquei, então, o diálogo com a Academia com o objetivo de ampliar as reflexões teóricas e aprofundar os estudos ligados à participação política estudantil. No ano de 2018, iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ, e entrei no grupo de pesquisa *Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude*[3] (DDEEJ/UERJ). Já sob a orientação da coordenadora do grupo, a Profª Drª Miriam Soares Leite, iniciei meus estudos, que resultaram na presente dissertação.

O objetivo principal deste trabalho consiste em discutir sobre a participação política juvenil, e foi trabalhado a partir da questão central: *quais sentidos pode assumir o grêmio estudantil entre as diversas formas de movimentos juvenis que estão emergindo na atualidade?* Tal indagação se desdobrou em outros questionamentos, a saber: *qual o papel do grêmio nas questões mais específicas da escola e nas questões mais amplas da sociedade? A escola desenvolve estratégias para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar? Que identificações da juventude é desse modo enunciada?*

Buscando respostas a tais perguntas, desenvolvi um estudo de caso acerca da atuação do grêmio acima referido, cuja síntese configura esta dissertação, que segue estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, são apresentados os aportes teóricos que fundamentam a noção de *juventudes* mobilizada neste estudo, além de se abordarem a complexidade de tal identificação (DAYRELL; CARRANO, 2014; PAIS, 2003), o discurso do protagonismo juvenil (SOUZA, 2009) e a problemática da participação juvenil contemporânea.

O segundo capítulo aborda a questão da democracia no âmbito escolar, iniciando pela referência a marcos legais da democracia no Brasil, e focalizando teorizações acerca das diferentes concepções de democracia em geral, e da democracia na escola, em particular, com

[3] Disponível em: www.ddeej.br . Acesso em 20 nov. 2020.

destaque para a abordagem de diferentes noções de sujeito democrático (BIESTA, 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

No terceiro capítulo expõe-se o estudo empírico desenvolvido, caracterizando-se o lócus da pesquisa, os procedimentos de compilação e organização dos documentos que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa, e a metodologia privilegiada no estudo de caso realizado, além de se apresentar, em linhas gerais, os preceitos da análise de conteúdo, que informou a problematização do *corpus* construído. O quarto capítulo traz a análise desse *corpus*, buscando, na problematização dos documentos selecionados, respostas para as questões desta pesquisa.

As *Considerações finais* sintetizam as conclusões das análises desenvolvidas, e apontam as respostas do estudo de caso às questões de pesquisa, ainda que cientes da provisoriedade e incompletude dessas respostas, porém com a certeza de sua contribuição para a problematização acadêmica da questão da participação política estudantil na atualidade.

1 AS JUVENTUDES E O GRÊMIO ESTUDANTIL

O conceito de juventude é bastante disputado nos estudos acadêmicos, em que atravessa diferentes campos do conhecimento, estabelecendo-se um amplo debate cuja convergência se dá no entendimento do seu referencial temporal e da sua localização entre a infância e a vida adulta. Se, para uns, a juventude se dá até o momento em que o jovem entra no mercado de trabalho, passando então para a vida adulta, para outros essa passagem se define em termos etários, cuja demarcação será variada de acordo com o espaço-tempo em que esses indivíduos estarão inseridos. No contexto brasileiro, mesmo as legislações que contemplam essa etapa da vida também divergem nessas demarcações e contribuem para a continuidade do debate.

Este debate acerca da juventude tem despertado o interesse de diferentes segmentos da sociedade, como o meio acadêmico-educacional, político, da saúde, e também o mercado de consumo, que procura entender/afetar o comportamento das pessoas desse modo identificadas, para investimentos em seu potencial consumidor.

De fato, estigmatizada de diferentes formas, a juventude tem sido alvo de diversas concepções e definições de seu comportamento, sendo a ela atribuídas características pretensamente universais. Dentre as características definidas usualmente pelo senso comum, costumam figurar a preparação do jovem para a vida adulta, sua identificação como um ser em desenvolvimento, inacabado, em período problemático do seu amadurecimento, e, ao mesmo tempo, um indivíduo melhor capacitado do que os adultos a lidar com as evoluções e inovações tecnológicas da sociedade, bem como afeito à atuação política renovadora (ABRAMO, 2005).

Neste capítulo, apresentamos diferentes teorizações sobre a juventude, em articulação com as questões da sua participação na vida escolar e na sociedade em geral: diante de possibilidades tão distintas de vivência da juventude, como podemos pontuar onde começa a juventude e onde termina? Até quando pode um indivíduo permanecer sendo socialmente reconhecido como jovem? Quais os atributos nos fazem definir se um sujeito está na juventude ou fora dela? Quais as implicações de concebê-la, na educação escolar, como fase de transição? Como a concepção de juventude privilegiada pelos profissionais de ensino pode afetar as suas possibilidades de participação política no contexto escolar?

1.1 A complexidade da identificação juvenil

Neste trabalho, temos a preocupação que coaduna com a de Dayrell e Carrano (2014) de não simplificar uma realidade que se apresenta complexa, reduzindo a compreensão da

juventude a uma definição etária, embora reconheçamos que a "delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários" (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111).

Concordando com León (2005), entendemos que tais delimitações iniciais são necessárias, porém não suficientes e determinantes para orientar e homogeneizar a identificação desses sujeitos. Uma série de mudanças sociais e psicológicas acontece quando o indivíduo abandona a infância percorrendo um processo para a entrada na vida adulta (ABRAMO, 2005), que, no entanto, se diferenciam de acordo com o contexto social em que o sujeito está inserido. Mesmo as noções de infância e de vida adulta estão igualmente sujeitas a disputas quanto às suas significações.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo segundo, faz uma demarcação precisa, que define que criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente, a que está entre 12 e 18 anos de idade. Já a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude, estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos como o período em que a pessoa é jovem, o que foi confirmado quando da publicação do Estatuto da Juventude, em 2013 (BRASIL, 2013).

Essas demarcações legislativas atendem a diferentes finalidades, de acordo com diferentes contextos sociais e momentos históricos (LEÓN, 2005). Nota-se que, mesmo na divisão etária convencionada por essa legislação, que traz uma dimensão linear à noção de juventude, há uma intersecção (15 a 18 anos) entre a faixa da adolescência e o período considerado juvenil, marcando uma imprecisão entre seus limites. Já a Convenção Internacional dos Direitos da Criança considera "como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade" (ONU, 1989), ou seja, a demarcação das faixas etárias da criança e do adolescente presente no ECA não se repete nesse documento subscrito pelo Estado brasileiro. "Na sua própria denominação, a Convenção já apaga essa diferença identitária, estendendo a categoria 'criança' até os 18 anos" (LEITE, 2015, p. 287). A adolescência no ECA, entretanto, está inserida no nome da lei e "há vários artigos em que se definem condições particulares para o grupo de 12 a 18 anos" (LEITE, 2015, p. 287).

No contexto da escola, levando em consideração o texto da Convenção, os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, geralmente com idade entre 12 e 17 anos, jovens

adolescentes que frequentam esta etapa de ensino, são reunidos com estudantes dos anos iniciais na condição de criança.

Por outro lado, para além da questão do enquadramento etário, percebemos o reconhecimento deste segmento da sociedade como sujeitos de direitos na letra da legislação, embora haja ainda uma deficiência de políticas públicas especificamente voltadas para esse segmento da população (DAYRELL; CARRANO, 2014). Mas, de fato, o que pretendemos destacar é que, na proposição ou na prática da legislação, na pesquisa acadêmica, na escola ou no cotidiano das famílias, importa a concepção de juventude que se privilegia.

Para além de entender a juventude de forma mais ampla e não apenas como uma fase que irá culminar na entrada para a vida adulta, consideramos, conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 101-111) que: 1) a juventude é uma categoria socialmente produzida, pois cada grupo social irá elaborar o que reconhece como as etapas biológicas da vida por meio de rituais que definirão fronteiras entre as idades; 2) a juventude é uma construção histórica, uma categoria particularmente destacada nas sociedades industriais, diante das mudanças ocorridas das famílias, nas condições de trabalho e do surgimento de instituições como a escola, ultrapassando as demarcações etárias definidas por diferentes critérios.

As condições em que o jovem vive, o lugar onde mora, sua etnia, a identidade religiosa, o gênero, entre outros aspectos, concretizam a diversidade da juventude. Desconstruir a noção de juventude ligada a critérios rígidos e faixa etária implica considerar essa etapa da vida sem um fim predeterminado e abandonar a ideia de que esse sujeito está em constante preparação para a vida adulta (DAYRELL, 2003).

Entretanto, discursos do senso comum concebem comportamentos específicos que se supõem universais e são atrelados à delimitação cronológica, como destaca Abramo (2005), em que a noção de que a juventude é tida como um período preparatório, uma transição entre a infância e a vida adulta, o que entendemos fortalecer a identificação da pessoa jovem como um vir a ser, imaturo para uma atuação política consequente e autônoma.

Nesse mesmo caminho, outros teóricos assinalam o reconhecimento social de um início da juventude marcado pela capacidade de procriar, por uma certa independência da família e por outros sinais psicológicos e físicos (MELUCCI; FABRINI, 1992 apud DAYRELL, 2003). A juventude, então, é vista ao mesmo tempo como uma condição social e um tipo de representação que possui um caráter universal, supostamente dado pelas transformações biológicas ocorridas que a iniciam. Por outro lado, a porta de saída e entrada para a vida adulta se mostra de forma indefinida, pois os marcadores para essa fase, que seriam o casamento, o

emprego, a paternidade ou maternidade, podem ocorrer em diferentes momentos ou mesmo não ocorrer.

Contudo, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), nos seus 48 artigos, evidencia a possibilidade da participação criativa juvenil na sociedade sem a tutela do adulto, mostrando que ganha força a identificação da pessoa jovem como um sujeito capaz no seu momento presente (LEITE, 2015). Observa-se, porém, que somente de modo eventual tal legislação se aplica a pessoas com idade entre 15 a 18 anos: "excepcionalmente, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente" (BRASIL,2013) - ou seja, quando não divergir das normas do ECA, que tendem a aproximar a condição do adolescente à condição de criança, enfatizando a necessidade da sua preparação para o futuro (LEITE, 2015).

Outra concepção destacada por Abramo (2005) como recorrente no senso comum é a juventude como etapa problemática, em que o sujeito juvenil aparece como ameaça à ordem social, por seus comportamentos transgressores. Por outro lado, a autora pontua como tais entendimentos convivem com a concepção do jovem como ator estratégico do desenvolvimento, sujeitos que naturalmente se adequam e respondem positivamente às mudanças, ao dinamismo da sociedade e ao avanço tecnológico - sujeitos do futuro.

Dayrell (2003, p.40-41) destaca ainda a visão romântica da juventude como um período hedonista e de expressão de comportamentos exóticos, quando se distancia da família e vive fases difíceis e momentos de crises. Vê-se, portanto, que o debate sobre o termo juventude tem sido extenso e, diante de seus múltiplos significados, não existe um conceito que satisfaça a todas as questões sobre o assunto nem a todos os envolvidos.

O sociólogo português José Machado Pais (1990) propõe organizar tal debate, enquadrando essas diferentes teorizações e concepções em três grandes correntes: *a corrente geracional, a corrente classista e os estudos sobre os cotidianos da juventude*.

A corrente *geracional* enfatiza o entendimento da juventude como uma fase da vida em que indivíduos compartilham experiências com outros indivíduos da mesma geração, "que vivem por este fato, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares" (PAIS, 2003, p. 51). A principal discussão, nessa corrente, está na continuidade e descontinuidade dos valores entre as gerações.

A questão da continuidade diz respeito à transmissão de valores, crenças e normas da chamada geração adulta para os jovens, garantindo a reprodução e a manutenção da estrutura social dominante. A descontinuidade, em contrapartida, fraccionaria esses valores gerando conflitos intergeracionais. Essas disfunções, as crises e os conflitos são vistos como inerentes à

fase da juventude, concebida, nessa perspectiva, segundo supostas determinações biológicas (PAIS, 1990).

Já para a corrente *classista*, "a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classistas, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis" (PAIS, 1990, p.157). Se, para a corrente geracional, as experiências juvenis, as suas circunstâncias e seus problemas seriam vivenciados como membros de uma mesma geração, para essa segunda corrente, "as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por essa corrente apresentadas como 'culturas de resistência'" (PAIS, 2003, p. 61).

Entretanto, as experiências juvenis que não se enquadram ou não se configuram como de resistência, ou seja, *classistas*, acabam sendo excluídas do interesse dessa corrente. A despeito da sua capacidade de explicação a respeito da reprodução social baseada na divisão de classes, quando as experiências juvenis apontam para uma junção de jovens de diferentes classes sociais com interesses comuns, seja o gosto musical, a forma como se vestem, o esporte que praticam, essa corrente encontra dificuldade em explicar tais fenômenos (PAIS, 2003).

Destacando os limites das correntes apresentadas, Pais (2003) opta por uma terceira abordagem, de cuja perspectiva a presente pesquisa se aproxima: *os estudos sobre o cotidiano da juventude* que se coloca diante da questão de identificar os "paradoxos da juventude" (PAIS, 2003, p. 70), para o quê

> torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interacções, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção (PAIS, 2003, p. 70).

Entretanto, a atenção à multiplicidade de vivências da juventude que é contemplada na focalização do seu cotidiano também é priorizada por outros autores aos quais também recorremos neste estudo. Abramo (2016), por exemplo, defende que os percursos da juventude, entre a infância e a vida adulta, "não são necessariamente lineares e nem compostos por etapas sucessivas e ordenadas, mas muitas vezes concomitantes e reversíveis" (ABRAMO, 2016, p. 161).

De fato, a transitoriedade que costuma se atribuir à juventude não é negada, ignorada, mas problematizada por diversos pesquisadores, que advogam a importância de se reconhecerem e se investigarem as diferentes formas de ser jovem. Também nesta pesquisa distanciamo-nos, desse modo, das perspectivas que buscam conceituar a juventude, limitando-

a a um período temporal marcado por uma evolução permeada por tentativas e erros até chegar à maturidade, quando poderia usufruir da plenitude de uma vida de participação nas decisões sociais, pois já teria atingido um grau de responsabilidade, transformando-se em um adulto.

Diante dessa pluralidade de modos de viver, em contextos diversos, em situações econômicas específicas, em espaços diferenciados de convivência, de interação com diferentes sujeitos, ou seja, diante dos modos diferente de ser jovem, nosso entendimento sobre a juventude assume sua forma plural, *juventudes*, conforme teorização de Dayrell e Carrano (2014).

Em síntese, neste estudo, temos a compreensão de que a juventude não está delimitada em uma faixa etária fixa, assim como tampouco está pré-definido o seu comportamento em relação à política, à cultura, à família, à escola e a outros espaços-tempos em que transita, ou seja, nada será considerado universal e vinculado à sua idade cronológica, como é comum se enunciar quando se trata de debates acerca das supostas imaturidade psicológica e irresponsabilidade juvenis (CARRANO, 2003).

Contudo, os jovens na escola são, muitas vezes, vistos como um vir a ser, cujas experiências vividas no cotidiano escolar se configuram como partes que vão construindo a sua vida e formando o conhecimento que se traduzirá no diploma: "tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro" (DAYRELL, 2003, p. 41).

Ao mesmo tempo, sobre essa juventude "se depositam também as esperanças da renovação, muitas vezes idealizando-se uma natural capacidade dos jovens para a participação, a transformação e a mudança" (CARRANO, 2012, p. 85). A participação política dos jovens tende assim a se ancorar na imagem do jovem do movimento estudantil, que se intensifica no final dos anos 1960 e na década de 1970, em reação à ditadura militar que se instaurou no Brasil em 1964. Essa visão reforça o entendimento da condição juvenil marcada por um perfil supostamente revolucionário, transformador do sistema político instaurado e reivindicador de questões gerais da sociedade.

Nas décadas seguintes à década de 1960, o que se observou, "não só no discurso acadêmico, mas nas suas ramificações na mídia e no senso comum" (SOUZA, 2009, p. 6), foi uma elevação do movimento estudantil como o movimento ideal, levando a participação política a se confundir com a própria noção de juventude (SOUZA, 2009). As gerações posteriores tiveram como herança a formação desse mito que se estabeleceu em torno do movimento estudantil de 1960, congelando uma imagem de uma juventude intrinsecamente participativa e revolucionária. No entanto, apesar de sua "irrupção quase que simultânea no

plano internacional" (CARDOSO, 2005, p. 101), mesmo essa atuação juvenil estava distante de ser um movimento homogêneo:

> Atentando para as referências mais significativas, sem esgotá-las, pode-se dizer que a contestação visava desde ao poder de Estado, em especial sua manifestação militar na guerra do Vietnã, passando pelo poder universitário em inúmeras universidades do mundo, até a suas manifestações em vários âmbitos da cultura e da subjetividade: o poder médico sobre o doente, o poder psiquiátrico sobre o doente mental, o poder masculino sobre as mulheres, o poder paterno sobre os filhos, o poder dos adultos sobre os jovens, o poder da moral tradicional sobre os costumes e os comportamentos (CARDOSO, 2005, p. 101).

A construção desse mito não contribui para a visibilidade da pluralidade do movimento estudantil em seus diversos contextos, criando-se não uma herança da geração anterior, e sim, um fardo (CARDOSO, 2005) que se depositou nas gerações posteriores, muitas vezes acusadas de apatia, pois o modelo que se construiu era de jovens cuja participação política "ocorria pela via do protesto" (SOUZA, 2009, p. 102).

Na década de 1980, período de redemocratização no Brasil, a capacidade dessa juventude de se mobilizar e desenvolver uma representatividade é, com frequência, percebida como enfraquecida, "mas de certa forma assumindo como parâmetro o modelo da participação observada em anos anteriores" (SPOSITO, 2000, p. 79). É possível, no entanto, entender que houve um processo de mutação e não de paralisação, no que diz respeito às ações coletivas juvenis, impulsionado pela crise das instituições políticas tradicionais, como os partidos políticos, o movimento estudantil e os sindicatos.

Não raro, os jovens, por não apresentarem uma mobilização como na década de 1960, tida como referência de insurgência juvenil, a partir de meados dos anos de 1980 , não só no Brasil, como em outros países, eram caracterizados "pela extrema acentuação de seus traços individualistas, pela apatia política e pelo desinteresse nas relações com a esfera pública" (SPOSITO, 2000, p. 77). A autora sublinha, contudo, que novas questões emergiram nesse período e a visibilidade juvenil tendeu a se colocar por meio das suas práticas artístico-culturais.

Ao mesmo tempo, nessa mesma década de 1980, produziu-se um discurso internacional sobre a participação da juventude cujo marco se dá com a declaração do ano de 1985 como o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz,* pela Organização das Nações Unidas (ONU) (SOUZA, 2009).

Durante os anos 1990, muitos eventos de discussão sobre o tema aconteceram, produzindo-se diversos documentos que estabeleceram medidas a serem adotadas pelos países-membros no campo das chamadas políticas públicas de juventude. Uma das principais recomendações, dais quais o Brasil é signatário, é o fato de se "considerar a juventude como

um segmento populacional e social específico, a que não se aplicam os conceitos de criança e de adolescente e cujas demandas não seriam satisfatoriamente supridas por políticas setoriais" (UNESCO, 2005, p. 94 apud SOUZA, 2009). Entretanto, a demarcação dos agrupamentos *adolescente* e *juventude* permanece em aberto.

Essas políticas públicas são prioritariamente direcionadas aos jovens em situação de pobreza e vulneráveis a situações de violência, delinquência, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. Suas medidas também visariam supostamente o acesso dessa juventude a serviços e à inserção no mercado de trabalho, fomentando também visões políticas conservadoras, como o empreendedorismo (SOUZA, 2009). Nesse contexto, a noção de protagonismo juvenil ganha contornos que dizem respeito à disputa que hoje se encontra estabelecida em torno da questão da ação social da população jovem, conforme abordamos em seguida.

1.2 **Da noção do protagonismo juvenil à noção da participação política**

A difusão mais recente do termo protagonismo juvenil se dá em decorrência das políticas direcionadas aos jovens. No Brasil, a Fundação Odebrecht, seguida pelo Instituto Ayrton Senna adotou o termo de forma pioneira e que se consolidou em 2000 com a publicação do livro *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, escrito pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa (SOUZA, 2009).

No final dos anos de 1970 e durante a década seguinte, novas formas de espaços politizados ligados ao ambiente de moradia e de trabalho em uma "conjuntura de crise das ideologias de esquerda, não teria redundado em apatia e afastamento da política, mas no exercício da política em outros espaços" (SOUZA, 2009, p.7). Concordamos com a autora, quando afirma que os espaços ditos tradicionais passaram a não ser mais considerados os únicos espaços de ação política dos jovens, e são entendidos, pelos estudos da juventude no Brasil que refletiam sobre a decadência do movimento estudantil como sendo uma forma de resistência dos estudantes às entidades tradicionais que os representavam.

Novas formas de ação social da juventude já faziam parte dos discursos de organismos internacionais desde a segunda metade dos anos de 1980, e o livro de Abramo (1994) com o título *Cenas Juvenis* vem apoiar tais discursos no contexto brasileiro. Nessa publicação, "Abramo (1997) defendeu o argumento de que as categorias de radicalismo e alienação não eram mais adequadas para explicar o comportamento juvenil" (SOUZA, 2009, p. 8).

Segundo Abramo, as questões já seriam outras, as problematizações dos jovens já vinham de outros ângulos, de outras formas de se expressar. “A expressão ‘atuação social’, adotada por Abramo (1994), já era usada nos anos 1980, consagrando-se, nos anos de 1990 e 2000, como designativo de um certo tipo de participação social, não só dos jovens, mas também de outros *atores sociais*” (SOUZA, 2009, p.8). Diferente da ação construída em oposição ao regime militar, “não há um propósito coletivo que reúna os indivíduos, e o espaço público é transformado em um cenário em que atores sociais [...] negociam e defendem interesses. A divisão de classes e as contradições são ocultadas” (SOUZA, 2009, p. 9).

Para Abramo, nos anos 1980, a presença juvenil se desloca do movimento estudantil e se faz presente em parte no mercado de consumo ligado à música, cinema, vídeo e artes plásticas (ABRAMO, 1994). Apesar da ressignificação da atuação do jovem na sociedade, não mais como o estudante que vai de encontro às normas estabelecidas pelas forças governamentais e da sociedade por meio do protesto, e, sim, como expressões produzidas e consumidas em diferentes espaços, o termo protagonismo juvenil “consiste em última instância, num recorte ou faceta desse discurso mais geral, explicativo do social, que concebe a sociedade como o elenco dos atores sociais atuando num cenário” (SOUZA, 2009, p. 10), metáfora teatral em que o protagonista juvenil é o principal ator social, a sociedade é o elenco e o espaço em que o jovem está inserido é o cenário onde se dá a “anulação e encenação da política” (SOUZA, 2009, p. 10).

Os organismos internacionais, durante as duas décadas que se seguiram, de 1990 e de 2000, recomendaram a participação da juventude na “formulação” e “adoção” de políticas (SOUZA, 2009, p. 12). Chamam-nos a atenção os termos *formulação* e *adoção*, que não sugerem margens para a inovação e a originalidade, levando os jovens a serem objetos do discurso, aderindo a fórmulas preexistentes e adotando políticas já pensadas por outros sujeitos, sem fala autônoma e sem voz para expressar as suas demandas legítimas. O protagonismo juvenil, portanto, “é também o discurso da juventude sem voz, dada a ausência da palavra autônoma que lhe permitiria a sua constituição como sujeito” (SOUZA, 2009, p.16).

Outra recomendação dos documentos internacionais é “o fazer é apresentado como a alternativa à chamada tradicional participação política” (SOUZA, 2009, p. 16). O “fazer” traria a possibilidade de se dominar o processo e prever como seria o fim, o produto. “Pode-se afirmar, portanto, que o discurso, ao prescrever o *fazer* como nova forma de política, fornece ao indivíduo a ilusão do domínio e da previsibilidade sobre a vida política, enfim, a ilusão do poder” (SOUZA, 2009, p.17). Esse discurso se disseminou entre empresas ligadas a

organizações do terceiro setor e também nos documentos governamentais (TOMMASI, 2005 apud SOUZA, 2009).

No meio acadêmico, o discurso do protagonismo juvenil tem muitas vezes recebido críticas que subscrevemos no presente trabalho, pois tal discurso aponta para "formas de pedagogização da participação de jovens na direção do controle social e do ajustamento" (CARRANO, 2012, p. 89). Muitas vezes tal discurso orienta o jovem para o controle de conduta, incentivando-os a buscarem supostos bons comportamentos, que camuflam precariedades em suas comunidades: por exemplo, quando orientam jovens a não depredarem coletivos, mas não investigam os motivos pelos quais isso acontece, ou seja, sem uma ação paralela junto ao poder público para sanar as necessidades da comunidade em relação ao transporte precário (CARRANO, 2012).

Concordamos ainda com esse autor (CARRANO, 2012), quando nos lembra que a cultura está em movimento e que as regras que herdamos de gerações anteriores podem ser modificadas. Afinal, a sociedade não é um conjunto de regras que devem ser recebidas pelas novas gerações, sem diálogo. A juventude precisa de um espaço-tempo não só "para receber projetos pré-concebidos por lógicas adultas; eles e elas querem dizer o que precisam e sinalizar para o que podem fazer individual e coletivamente" (CARRANO, 2012, p. 90). Portanto, o fato de ser frequente, por parte de pessoas jovens, a rejeição a formas tradicionais de participação política não significa que a sua presença nas dinâmicas sociais se restrinja aos moldes definidos pelas concepções conservadoras do chamado protagonismo juvenil.

Entretanto, muitas são as discussões sobre participação política. Segundo Diani (1996 apud CARRANO, 2012), o sentido da participação política pode ter um sentido forte e um sentido fraco; pode ser forte, de modo que haja um envolvimento capaz de impactar decisões de mudanças efetivas na vida de indivíduos, grupos e instituições; ou pode ser fraco, por absorver formas atenuadas de envolvimento que não irão influenciar mudanças mais profundas, capazes de promover mudanças relevantes na vida da sociedade.

De todo modo, nesta pesquisa, propomos observar a qualidade do processo de participação juvenil a ser focalizado, buscando perceber até onde os jovens em estudo conseguem influenciar de fato os processos de decisões que os envolvem, seja em questões mais específicas da sua escola, ou mais amplas, da sociedade em geral.

Para alguns autores, "a participação é um comportamento, uma ação, e não uma atitude" (BONIFÁCIO; RIBEIRO, 2016, p. 9), uma forma de envolvimento duradouro, objetivando a luta por uma causa coletiva (SAWICKI; SIMÉANT, 2011). Outros, ainda associam a participação política a processos de tomada de decisão ligados às políticas públicas

(DAGNINO, 2004). O poder por muitas vezes aparece como um dos objetivos da participação política, seja para influenciar as dinâmicas que o envolve, para compartilhar o poder com o Estado ou "como meio de servir a outros objetivos, ideais ou egoístas, quer como 'o poder pelo poder', ou seja, a fim de desfrutar a sensação de prestígio atribuída pelo poder (WEBER, 1982, p.98 apud SPOSITO; TARÁBOLA, 2016, p. 1014).

A despeito do dissenso nas diversas abordagens da participação política, destacamos que há estudos que apontam para um distanciamento dos jovens das instâncias políticas, evidenciando um descrédito na atuação de partidos e outras instituições formais de engajamento político (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010). Esse afastamento teria se dado pelo descrédito nas instituições de regime representativos, quando novas formas alternativas de participação foram ganhando espaço na contemporaneidade. Nesse contexto, indagamos; quais sentidos adquire o grêmio estudantil para a juventude da atualidade?

1.3 **Sobre a participação juvenil contemporânea**

A multiplicação dos chamados *coletivos* tem marcado a participação juvenil contemporânea, distanciando-se dos grupos tradicionais de representação juvenil. Apresentam-se de formas diferentes dessas tradições, com demandas mais específicas, atendendo mais a causas particulares, como as questões de raça, gênero e orientação sexual, em detrimento de lutas sociais mais amplas, como nas questões de confronto entre trabalho e capital. Em geral, as decisões não são tomadas por votação, mas, sim, por meio de debate e construção dialógica do consenso (CARRANO, 2012). Conformam-se como novas formas de participação de múltiplos agrupamentos com suas demandas, suas atuações no campo simbólico, e intenso uso da internet e das redes sociais como formas de externalizar opiniões e convocar encontros ou atos.

Essas novas formas de participação juvenil, porém, não extinguiram as formas tradicionais que ainda existem e atuam no interior de nossas instituições, como a escola e as universidades. Nesta pesquisa, não desprezamos essas formas tradicionais de participação juvenil; ao contrário, busca-se compreender como atuam nesse novo cenário de diferentes formas participativas, como interagem, por exemplo com coletivos LGBT, negros, feministas, entre outros - afinal, os grêmios estudantis, por exemplo, fazem-se presentes em muitas unidades escolares, como um braço institucionalizado do movimento estudantil.

A escola é um espaço em que os estudantes se relacionam com outros da mesma idade, de idades diferentes, onde experimentam o contato com a diferença, lugar que se distancia do

convívio da família, e onde é possível desenvolver relações diferentes daquelas com as quais estão acostumados. Sem dúvida é um espaço de socialização, e "pode também ser lugar onde ocorrem as primeiras aproximações com grupos militantes organizados, pela existência de grêmios e outras formas de mobilização estudantis" (BRENNER, 2018, p.250).

No campo das políticas públicas, o grêmio estudantil também se faz presente: o interesse pela participação política do jovem em ambientes escolares na década de 2010 se reflete no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 – 2024 em sua meta nº 19 – Gestão Democrática: "Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto" (LEI n º13.005/14).

O grêmio estudantil se apresenta, então, no cenário das políticas públicas nacionais como a quarta estratégia para a promoção dos princípios democráticos no interior das instituições escolares, como um braço de um indicador, com prazo para ser alcançado. Segundo o documento *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:* Linha de Base, o conceito de gestão democrática da escola está ancorado no fato de:

> a escolha de diretores ocorrer a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade escolar; [...] a elaboração de projeto pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e constituição de conselhos escolares ou equivalentes envolver a participação e consulta às comunidades escolar (contando com alunos e seus familiares) e local, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (MEC, 2015, p. 317)

A meta de nº 19 do PNE se desdobra em oito estratégias, entre as quais está a estratégia 19.4, que cita as entidades representativas de alunos e seus familiares que compõem a estrutura dessa gestão democrática, dentre as quais o grêmio estudantil:

> 19.4 estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Lei 13005/14)

A estratégia 19.4 propõe estruturar a participação política da comunidade escolar, estimulando a criação e o fortalecimento de entidades que fazem parte da arquitetura política da escola. As entidades representativas existentes na escola criariam uma noção de organização do ambiente democrático, dando voz aos participantes que representam os seus segmentos dentro da instituição.

Na direção deste pensamento, a estratégia 19.4 configura-se como parte da chamada gestão democrática das escolas, estabelecendo lugares e canais de voz dos alunos e seus familiares. Percebe-se, portanto, que há elementos nas políticas públicas da Educação brasileira que apontam para o fomento de uma escola mais democrática.

Contudo, na contramão dessa perspectiva de fortalecimento das ferramentas democráticas da escola na figura do grêmio estudantil, das associações de pais e dos conselhos escolares, mencionados no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, ganha força, sobretudo a partir do ano de 2010, o Movimento Escola Sem Partido (MESP).

Apresentado pelo seu idealizador como um movimento que surgiu em 2004[4] e que era "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior"[5], tal programa agia a partir de seu site que fornecia a base para a orientação de proibir temas específicos no processo de formação escolar. Normalmente temas que problematizassem "as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares [...]" (AGEBAILLE, 2017, p. 63).

O site fornecia anteprojetos em nível municipal, estadual e federal, bem como decretos para servirem de base aos políticos que se alinhassem às ideias do Programa, assinando um termo de compromisso. Segundo Agebaille (2017) o site do Programa Escola Sem Partido em 2016 registrou muitos candidatos à prefeitura e à câmara municipal que foram signitários deste termo, dessa forma, mostrando a força que tal iniciativa de coerção dos profissionais da educação estava tomando.

Até o final do primeiro semestre desse mesmo ano "em onze estados tramitavam ou já haviam tramitado projetos de lei com os postulados do Escola Sem Partido tendo, inclusive, no Estado de Alagoas o PL aprovado e convertido na Lei nº 7800/2016." (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 49).

Ainda em fase de expansão, segundo Espinosa e Queiroz (2017) foi proposto um PL em 2015 na Câmara dos deputados, na sede do governo federal, que incluía o Programa Escola sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional e apensado a ele o PL 7180/2014 que "inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa"(PL nº 7180/2014).

---

[4] Conforme entrevista de Miguel Nagib, advogado idealizador do programa, disponível em : https://esbrasil.com.br/miguel-nagib-escola-sem-partido/. Acesso em: 01/10/2020.

[5] Disponível em : https://www.escolasempartido.org/quem-somos/. Acesso em 01/10/2020.

Após a suspensão pelo Supremo Tribunal Federal da Lei 7800/2016 no Estado de Alagoas, conhecida como *Escola Livre*, atendendo à Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) impetradas por Confederações ligadas à trabalhadores da Educação[6], houve também muitos adiamentos para a votação do PL n° 7180/14 que foi colocado em pauta novamente para ser votado dois dias após as eleições de 2018. "Diante de protestos de manifestantes e da posição de deputados contrários ao projeto, o projeto de lei não avançou na Câmara" (NOVA ESCOLA, 2018).

Por fim, em 22 de agosto de 2020 sob o título "O adeus do fundador", o advogado Miguel Nagib registrou na *homepage* do Escola sem Partido a seguinte mensagem: "anuncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola sem Partido. Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade"[7]. A despeito da falta de apoio parlamentar ao Escola Sem Partido, a suspensão da Lei da Escola Livre que era um de seus braços e, até mesmo o fim da participação de seu idealizador, o Programa deixou heranças ideológicas em todo o Brasil elegendo nas eleições do ano de 2018 governadores e parlamentares que abordavam os preceitos do ESP, bem como a consonância com um de seus maiores apoiadores o presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL)[8].

Não temos dúvidas de que essas ações, uma vez aplicadas por meio de leis, ou até mesmo fomentadas informalmente pelo dito Movimento no espaço escolar, estabelece um estado policial de criminalização da prática docente e enfraquece o debate entre os membros da comunidade escolar que, eventualmente imbuídos pelas propostas apresentadas, tomem posições de enfrentamento entre si. Um ambiente em que professores, alunos, pais e responsáveis assumem uma postura de combate não contribui para o debate, a escuta, bem como para as decisões feitas em conjunto. De fato, ainda que não tenham se tornado lei, as propostas do MESP tendem a se fazer de algum modo presentes nos ambientes escolares, o que será levado em consideração neste estudo.

Concordamos com Agabaille (2017), quando a autora defende que a participação política juvenil na escola nasce de um ambiente de "elaboração coletiva",, sob princípios democráticos pautados na diversidade de pensamentos. "E se há algo que não ajuda nesse processo é plantar a suspeição no chão da escola, judicializando suas relações e práticas, e

---

6 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Disponível em: https://www.soniaranha.com.br/stf-suspende-a-lei-da-escola-livre-em-alagoas/. Acesso em: 01/10/2020.

7 Disponível em: https://www.escolasempartido.org/. Acesso em: 18 de nov de 2020.

8 dos 27 governadores eleitos, 15 declararam apoio a Jair Bolsonaro, formando a maioria nos estados, segundo reportagem da revista Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/13291/influencia-do-escola-sem-partido-cresceu-nas-eleicoes. Acesso em: 01 out. 2020.

impondo, deste modo, que ela viva sob a intervenção de quem dela não participa" (AGABAILLE, 2017, p. 73).

O Projeto Escola Sem Partido retornou à Câmara dos Deputados em 2018 não obtendo a aprovação, mas deixou rastros significativos, indo de encontro a todas as propostas legislativas de fomento à ações e ferramentas ditas democráticas nas instituições de ensino. Nesse contexto, os grêmios estudantis coexistem nas escolas e na sociedade com outras configurações e concepções de participação política juvenil, bem como com o entendimento de que o debate político deve ficar fora da escola.

O que nos interessa no presente trabalho não é ignorar essas outras configurações que podem acontecer no ambiente escolar ou fora dele, mas investigar como se manifestam as práticas escolares realizadas pelos atores juvenis representados nos membros do grêmio estudantil, e se a instituição escolar se mostra um ambiente receptivo ao grupo como agente transformador das práticas políticas da escola, ou se há mecanismos que possam se ocultar em caracterizações dessa juventude, que reproduzem visões do senso comum já vistas nesta seção, e dificultam a organização estudantil. Portanto, o surgimento de novas formas de organização estudantil e também de contestação à sua legitimidade apontam que o debate não findou, tornando ainda mais relevante a discussão sobre o que entendemos por democracia na escola, tema que será abordado no próximo capítulo.

2 **A DEMOCRACIA NA ESCOLA**

A democracia tem sido um tema de grande preocupação na atualidade, colocando-se como múltiplas e divergentes as opiniões sobre o que constitui a democracia. Para alguns, trata-se de um regime de governo, enquanto, para outros, a democracia existe quando o povo efetivamente participa das decisões políticas do seu país ou de sua comunidade; para outros, ainda, ela não se concretizou no nosso país. O fato é que, no período de ditadura militar (1964-1985) no Brasil, qualquer debate público acerca dessas opiniões não seria possível. Após esses 21 anos de governo totalitário, no governo Sarney, foram eleitos deputados, governadores e senadores, e, mais tarde, formou-se, em 1987, a Assembleia Nacional Constituinte que redigiria a nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988.[9]

A Carta Magna, também chamada de "Constituição Cidadã", foi um marco da ruptura com o período ditatorial, garantindo que "a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição" (artigo 220, CF/88). Entretanto, a ordem democrática, na atualidade, está sendo constantemente desafiada, como podemos exemplificar pela proposição do Projeto de Lei nº 867/2015, que tentou criar o já mencionado Programa Escola Sem Partido.

De todo modo, ainda estão vigentes legislações e políticas públicas que deveriam fomentar a democracia na sociedade e na escola, embora tais aparatos legais ainda não garantam o entendimento e o consenso das definições de democracia. Nesse estudo, iremos visitar algumas dessas definições e concepções, sem a pretensão de propor alguma definição universal, mas explicitando o entendimento com que operamos na pesquisa.

2.1 **Do que falamos quando falamos em democracia**

Iniciemos buscando a origem da palavra democracia: "O termo *demokratía* aparece em obras dos historiadores Heródoto (484 a.C - 425 a.C) e Tucídides (460 a. C. - 395 a. C.), bem como na obra de filósofos como Platão (República) e Aristóteles (Política)" (REIS, 2018, p. 45). Referem-se ao *demos* como o povo e *kratos*, o governo - governo exercido pelo povo.

A abertura política teve sua maior expressão no regime democrático, atingindo camadas sociais que outrora não faziam parte das decisões. O governo em vigor determinava e qualificava quem poderia fazer parte das deliberações e esses sujeitos eram considerados

[9] Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/constituicao-1988.htm. Acesso em: 20/01/2020.

cidadãos. A despeito disso, algumas exclusões que aconteciam em outros regimes foram mantidas na democracia ateniense.

Os jovens abaixo de 18 anos, as mulheres, os estrangeiros e os escravos não eram considerados cidadãos. Considerando que os escravos eram a grande parte da população (CABRAL NETO, 1995) somando-se às mulheres, aos estrangeiros e aos jovens abaixo de 18 anos, conclui-se que uma minoria deliberava pela maioria. A democracia, a partir dessas experiências iniciais, caminhou para uma forma representativa, que tem como mecanismo central a operação eleitoral para a escolha de representantes, que legislam e deliberam em nome da população (SANTOS, 2017).

Na atualidade, em geral, a democracia tornou-se um conceito ao qual a maioria das pessoas querem se ver associadas (BIESTA, 2013), "quase todo mundo hoje se declara democrata, não importa se suas opiniões estão à esquerda, no centro ou à direita" (HELD, 1987, p.1 apud BIESTA, 2013, p[10]. 1944). Entretanto, o que o senso comum chama de democracia hoje é um governo representativo, no qual os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário são regidos por uma Constituição Federal e são formados por representantes do povo em eleições diretas. Para Rancière, este funcionamento estatal é justamente

> o exato contrário: eleitos eternos, que acumulam ou alternam funções municipais, estaduais, legislativas ou ministeriais, e veem a população como o elo fundamental da representação dos interesses locais; governos que fazem eles mesmos as leis; representantes do povo maciçamente formados em certa escola de administração; ministros ou assessores de ministros realocados em empresas públicas ou semipúblicas; partidos financiados por quantidade colossal de dinheiro em busca de um mandato; império das mídias públicas por meio de suas funções públicas. Em resumo: apropriação da coisa pública por uma sólida aliança entre a oligarquia estatal e a econômica. (RANCIÈRE, 2014, p. 91)

Nesse sentido, concordamos com Rancière quando diz que vivemos em um Estado oligárquico, isto é, onde poucos governam e utilizam o Estado para benefício próprio[11], e que procura manter a ordem que o perpetua no poder.

Mas a democracia também pode ser significada conforme propõem Masschelein e Simons (2014): não é só uma organização social em que eleitores escolheram seus representantes, mas que se estendeu para uma democracia participativa, em que grupos ou indivíduos devem dar a sua opinião em relação aos interesses em comum, e chegar a um consenso entre as partes.

---

[10] Para as citações diretas dessa publicação (BIESTA, 2013) "p." refere-se à posição em relação a um total de 2739 posições da obra em formato digital, edição Kindle.

[11] Disponível em https://sindjufe-mt.jusbrasil.com.br/noticias/2829411/conceito-de-estado-oligarquico-de-direito-a-legitimacao-de-um-modelo-de-estado-existe-separacao-de-poderes. Acesso em: 17 nov. 2020.

Seria uma democracia “cuidadosamente organizada”, e uma “domesticação da democracia” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 125) em que não basta eleger democraticamente representantes, mas na qual devem-se criar formas e meios de gerir essa democracia. estabelecendo-se uma estratégia de poder em um espaço simbólico a que Rancière chama de “polícia”. “Para Rancière, todas as técnicas e estratégias de poder ocorrem dentro e se tornam eficazes em relação a um espaço simbólico (historicamente) estruturado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 125).

Essa estrutura estabelece pontos em comum entre as partes, divididas em funções, ações, hierarquias, instalando-se, assim, uma “ordem policial”. Essas divisões não se apresentam de forma visível, mas tudo que está de fora das partes e que “não é identificável (como diferente de outras identidades) é tido como não existente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 131).

Esse novo ideal de sociedade democrática em que a participação das partes já não é vista como um direito, mas como um dever, tem como foco “incluir todas as partes interessadas no processo de deliberação e tomada de decisão e lutar por um consenso, isto é, negociar com base em opiniões expressas e tomar decisões ou formular conselhos que sejam aceitos por todos (em um espírito de consenso)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 129). Essas partes definidas pela sociedade em que os indivíduos possuem identidades pré-definidas, interesses determinados com supostos objetivos em comum, compõem um Estado “policial”, que configura um espaço simbólico, controlado, qualificado, em que os que não são tidos como qualificados para estarem nesse espaço são invisibilizados, sem vez e sem voz.

Em oposição a esse pensamento, de acordo com Rancière, o processo democrático se dá quando os sujeitos que não compartilham dessas partes previamente definidas, intervêm no processo, reconfigurando a ordem policial, e constituindo “o político - por sua vez, entendido como a atividade que traz à tona as limitações e as fronteiras que são colocadas de forma mais ou menos oculta pelas relações de poder em sociedade, causando um dissenso - termo que é significado pelo autor:

> O dissenso não é um conflito de interesses, opiniões ou valores: é uma divisão no “senso comum”, uma disputa sobre o que é dado, sobre a estrutura dentro da qual podemos ver algo como dado. [...] Isso é o que eu chamo de um dissenso: colocar dois mundos em um só e o mesmo mundo (RANCIÈRE, 2004a, p. 304 apud MASSCHELEIN; SIMONS, p. 136).

Dessa forma, concordando com Rancière, a democracia “não é um tipo de regime político (entre outros), mas é a ‘instituição’ do político”, que se dá no momento democrático “em que alguém se apresenta dentro de uma comunidade e de suas partes [...], como uma parte

que não pertence a ela e não é qualificada (para falar, agir...) nessa comunidade" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 135).

Essa intervenção de alguém que compreende que há uma igualdade entre as partes no que diz respeito à capacidade de falar, agir, opinar e decidir, demonstrando a igualdade diante dos outros, e que essa igualdade não é um destino, mas sim uma pressuposição, essa consciência de ser igual no sentido intelectual é o que Rancière chama de emancipação: "o processo de emancipação é a verificação da igualdade de qualquer ser falante com outro qualquer ser falante" (RANCIÈRE, 2004a, p. 138 apud MASSCHELEIN; SIMONS, p. 136).

Nesse sentido, a democracia "é o poder de quem não tem poder", dos que estão fora das partes, excluídos daquilo que é dado dentro de uma ordem social. Em um movimento emancipatório, intervém nessa ordem social, gerando conflitos e rompendo os limites estabelecidos pelo senso comum (dissenso), portanto, agindo politicamente. Ou seja, a democracia, segundo Rancière, não é o processo para se chegar a um consenso a partir das desigualdades presentes nos grupos e então gerar uma igualdade, mas, ao contrário, parte de uma pressuposição de igualdade intelectual, passando por uma intervenção e gerando um dissenso.

O que este trabalho busca é questionar se essa tentativa de promover a democracia na escola, implantando mecanismos de participação política, como o grêmio estudantil, pode vir a contribuir para a despolitização do espaço escolar, neutralizando os potenciais conflitos democráticos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Sob essa perspectiva, discutiremos na próxima seção a democracia no espaço escolar.

2.2 **A democracia no espaço escolar**

Para além das disputas sociais e teóricas em torno da noção de democracia, várias também são as visões de como esta se apresenta em relação às instituições que têm como finalidade a educação, aqui focalizada na sua dimensão escolar. Tais visões passam por diferentes concepções de políticas públicas, gestão escolar, currículo, relações pessoais, escola, sociedade etc. Entretanto, no âmbito geral, essas visões costumam ser discutidas de duas formas: a escola é tida como um espaço em que o aluno terá acesso a conteúdos e práticas que vão desenvolver a sua competência democrática; ou é vista como um ambiente em que serão oferecidas oportunidades iguais entre diferentes grupos para que estes alcancem degraus mais altos na hierarquia social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Nesse sentido, Biesta (2013) se refere a duas formas de se compreender a relação entre democracia e educação. A primeira, e que segundo ele é a mais comum, é a visão da preparação das crianças para uma futura participação democrática, por meio da transmissão do conhecimento dos processos democráticos e seus respectivos valores, configurando, portanto, uma educação para a democracia. Entre as obras de especialistas em educação citados por Biesta que sustentam essa visão está a obra *Democratic education* (1987) de Amy Gutmann, que argumenta que o "objetivo da educação política é que ela 'prepara os cidadãos para participar na reprodução consciente de sua sociedade'" (GUTMANN, 1987, p.287 apud BIESTA, 2013, p. 1983).

A segunda visão sustentada por muitos teóricos é a de que os estudantes precisam estar em um ambiente onde as práticas democráticas sejam uma realidade, que estejam inseridos em situações criadas de "estruturas e processos democráticos pelos quais se desenvolve a vida na escola", como a criação de "um currículo que dará aos jovens experiências democráticas" (APPLE; BEANE, 1995, p. 9 apud BIESTA, 2013, p. 2001). O ambiente democrático, então, para estes, precisa ser vivido no cotidiano escolar com qualidade para que o aprendizado se conclua. Trata-se, portanto, de uma visão em que o aprendizado, a preparação do sujeito para a vida democrática se dá por meio da democracia experenciada no ambiente institucionalizado, nesse caso, a democracia na escola.

A despeito das diferenças entre essas duas formas, concordamos com Biesta quando o autor argumenta que ambas se voltam para a preparação do indivíduo, seja fornecendo conhecimento, desenvolvendo habilidades ou fomentando neles a inclinação para uma disposição de atuação democrática. Seus propósitos possuem um cunho instrumentalista, e, ao mesmo tempo, individualista, além de conceberem "a democracia como um problema para a educação: um problema que é 'passado' aos educadores" (BIESTA, 2013, p. 2026).

Biesta (2013), questionando essa concepção, sugere que a compreensão da relação entre democracia e educação "depende de nossas visões sobre a pessoa democrática" (BIESTA, 2013, p. 2026), e apresenta três possibilidades "sobre o que constitui o sujeito democrático" (BIESTA, 2013, p. 2031).

A primeira é uma concepção individualista da pessoa democrática, que Biesta (2013) relaciona com proposições do filósofo Immanuel Kant. Movidos pelas mudanças no mundo iluminista europeu, em que ocorria uma transição do governo absolutista para formas mais democráticas de governo, os filósofos da época buscaram respostas para a questão de como deveria ser o indivíduo de uma sociedade democrática, que tipo de sujeito seria necessário para se formar tal sociedade e fazer a democracia possível (BIESTA, 2013).

O tipo de subjetividade apontada por Kant teve como foco a capacidade dos "indivíduos fazerem uso de sua própria razão sem a orientação do outro" (BIESTA, 2013, p. 2043). Para ele, o sujeito de uma sociedade democrática deverá ser racional, autônomo e a educação terá como tarefa potencializar a racionalidade desse sujeito.

Apesar de ter influenciado fortemente a educação moderna e a educação democrática, o sujeito kantiano encontrou em outros filósofos, como Nietzsche, Freud e Foucault, críticas a respeito dessa visão em que argumentaram, "cada um de sua maneira, que a origem da subjetividade é constituída por forças e processos que estão além do controle racional" (BIESTA, 2013, p.2060).

Um de seus críticos mais significativos foi John Dewey, cuja concepção da subjetividade do indivíduo é a segunda apresentada por Biesta, e se coloca, em parte, distante da abordagem de Kant. Por um lado, Dewey admite que o ser humano é um ser pensante e reflexivo, mas pondera que os pensamentos, a mente não são algo inato, e, sim, adquiridos pela interação com o meio social. O homem, para Dewey, é um ser que sofre transformações culturais na interação com o meio social e adquire hábitos, "inclusive os hábitos de pensamento e reflexão" (BIESTA, 2014, posição 2072).

Para Dewey, a participação em um ambiente social é determinante para nos tornarmos quem somos, e a educação seria uma "função social, assegurando direção e desenvolvimento nos imaturos por meio de sua participação na vida do grupo a que pertencem" (DEWEY, 1966, p. 81 apud BIESTA, 2014, p. 2090., Entretanto, essa relação não aconteceria de uma forma unidirecional, mas seria um processo em que o indivíduo interage com o meio em que vive. A sua experiência com o meio será mais enriquecedora se houver uma pluralidade nesse grupo, porém os interesses diferentes devem apontar para interesses em comum, devem ser "conscientemente partilhados" (BIESTA, 2013, p. 2106), e cada indivíduo "tem de reportar sua própria ação a de outros e considerar a ação de outros para dar sentido e direção à sua própria" (DEWEY, 1966, p. 87 apud BIESTA, 2014, posição 2106).

Portanto, não somente o indivíduo é fruto da interação do meio em que vive, mas também o semeador desse meio que o retroalimenta, compondo a sua individualidade (BIESTA, 2013). Dessa forma, a subjetividade democrática é entendida como o sujeito capaz de formar essa subjetividade, cuja inteligência é a social é capaz de "reconstruir a si mesmos e a suas instituições sociais de maneiras que conduzem à realização de sua liberdade e à remodelagem de sua sociedade" (CARR; HARTNETT, 1996, p. 59 apud BIESTA, 2013, p. 2112).

Essa concepção também se apresenta com caráter individualista, pois embora consideremos a singularidade do sujeito importante, defendemos que não se pode perder de

vista o seu papel no meio em que vive. As suas ações devem ser interessadas nos aspectos mais amplos da sociedade, do grupo que ele compõe, por meio da participação da vida democrática. Essa concepção aponta para uma visão da educação por meio da democracia evidenciando uma concepção também instrumentalista da mesma, pois à escola é dada a incumbência de preparação desse indivíduo, criando oportunidades para que esse ele se torne um sujeito democrático - ou seja, mesmo crítico à Kant, Dewey nos apresenta também uma visão em que o sujeito democrático deverá ser engendrado a partir de papéis pré-concebidos, mesmo que pelas experiências vividas.

A terceira concepção que Biesta (2013) nos apresenta e com a qual ele concorda ressignifica o que deve ser um sujeito democrático, e se distancia das outras duas concepções, que apesar de possuírem suas especificidades, como dito anteriormente, apontam para a produção controlada - ou policial, nos termos de Rancière (2004a apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) - do indivíduo democrático.

Tal concepção política é proposta pela filósofa Hanna Arendt que associa a subjetividade à ação. Para Arendt (1977b apud BIESTA, 2014), agir significa introduzir os inícios do sujeito no mundo e esses inícios são introduzidos por tudo o que fazemos. Entretanto, para que tal subjetividade aconteça, precisamos que os outros reajam a nossos inícios, adotem nossas iniciativas.

Dessa forma, a interação humana torna-se fundamental para a subjetividade humana, ponto em que se encontra com a concepção deweyana, em que as relações sociais são determinantes, mas se desencontra quando Arendt defende que as relações humanas não preparam o indivíduo para uma atuação democrática futura, tampouco desenvolve habilidades e disposições já existentes para uma atuação democrática, conforme a concepção kantiana, mas ocorrem no agir, no momento da interação humana, “nem antes nem depois” (BIESTA, 2014, posição 2211).

Ela destaca também que a subjetividade só é possível se o outro tiver a oportunidade também de colocar seus inícios. Se na relação com ou outro, houver uma tentativa de controle, de obter respostas já previstas ou excluir ou retirarmos do outro a oportunidade de inserir seus inícios, a interação não estará completa e não poderá ser considerada, impossibilitando a subjetividade (BIESTA, 2013).

Pensando a relação entre educação e democracia, concordamos com Arendt, seguida por Biesta (2013), de que a escola não é um espaço em que o indivíduo democrático será formado, mas um espaço em que oportunidades de ação serão possíveis (ou não) e poderão ser adotadas por outros, que também poderão introduzir as suas iniciativas, em um ambiente de pluralidade.

Nesse sentido, o aprendizado sob a visão dessa concepção de sujeito democrático se dará pelo fato do indivíduo "ser ou ter sido um sujeito" (BIESTA, 2014, p. 2288). Inclusive, o fato de não ter sido um sujeito em certa situação, de não ter conseguido introduzir seus "inícios" ou ter sido obstruído em sua iniciativa, pode ter um caráter educativo muito mais relevante do que quando a subjetivação se mostra um sucesso (BIESTA, 2013).

Ainda pensando a relação educação e democracia, Masschelein e Simons (2019) nos trazem as percepções comuns sobre a função da escola na sociedade: com frequência concebe-se que consiste na instituição que introduz a criança ou o jovem em uma sociedade, prepara o indivíduo para nela encontrar o seu lugar, abastecidos dos conhecimentos necessários para isto. Provavelmente nenhum de nós discordaríamos dessas percepções, mas se voltarmos às origens da escola na Grécia antiga, perceberíamos o contraste daquela experiência com esse ponto de vista (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019).

A escola é uma invenção política "específica da *polis* grega" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 26) que toma posse dos privilégios das elites aristocráticas e militares da Grécia Antiga. A escola grega não era submetida aos marcadores sociais que se ligavam às funções de cada um na sociedade. A escola, então, fazia a "suspensão de uma chamada ordem desigual natural" e estabelecia o que chamavam de "tempo livre", que seria um tempo e espaço que se posiciona entre a família e a sociedade.

O caráter democrático da escola, no sentido de que todos naquele espaço-tempo são tidos como iguais, desconsidera de onde veio o indivíduo e para onde ele vai, ou seja, a escola estaria entre a família e a sociedade, suspendendo as regras que dominam estes dois espaços, e introduzindo o aluno em outro no qual ele é colocado em igual condição com outros. Segundo Masschelein e Simons (2019), essa característica provoca uma hostilidade e desprezo pela escola, proveniente da elite.

Neste sentido, o caráter escolar que essencialmente retira o estudante de sua posição desigual na ordem social, e o introduz em um espaço-tempo livre, em que é colocado como igual, é constantemente sabotado com os discursos de que a escola é uma extensão da família ou que ela é responsável por formar mão de obra para a sociedade, em uma "tentativa de 'desescolarizar' a escola", uma "espécie de ódio dirigido à escola" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019) cuja raiz está no caráter democrático com que teve início na antiguidade grega.

Portanto, não é de hoje que muitas são as ações que têm por fim domar a escola, movidas de um "certo medo" do caráter democrático que ela apresenta, quando retira o aluno, mesmo que temporariamente, do ninho da família: isso "significa que a escola dá às pessoas a chance

[...] de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 28).

A escola, segundo Masschelein e Simons (2019), produz uma suspensão nas regras que governam lugares como a família, o local de trabalho, o clube, entre outros, introduzindo o aluno e a aluna em um espaço público, e retirando-os do espaço privado. Todas as expectativas depositadas neles no privado não desaparecem, mas são temporariamente suspensas, partindo-se, portanto, da igualdade de posições, onde as coisas parecem começar de novo, um novo início, o marco zero.

Esse aspecto democrático defendido por Masschelein e Simons (2019) nos remete à pressuposição de igualdade na democracia proposta pelo filósofo francês Jacques Rancière, já mencionada neste trabalho. Rancière parte do pressuposto de que todos possuem a mesma capacidade intelectual, independentemente de sua qualificação. Dessa forma, a igualdade é algo que não é dado, tampouco uma meta ou um "destino a ser alcançado" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 138), mas, ao contrário, é o ponto de partida em que todos são capazes de falar e agir.

Não obstante, por seu caráter renovador, democrático e público, não são de se estranhar as tentativas de domínio que a escola sofre. No ocidente, no século XVIII e começo do século XIX, como instituição, assumiu uma outra linha, na qual seus ideais de recomeço e igualdade são dissipados, e passa a servir "a um ideal predeterminado" (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 106). Os jovens, então, são privados do tempo livre da escola, em cujo espaço se poderia experimentar esse tempo, colocando em xeque a oportunidade de se tonar uma nova geração, reproduzindo apenas a renovação imaginada por seus pais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019).

Mais uma vez Masschelein e Simons (2019) vão ao encontro também do conceito de "polícia" de Jacques Rancière, que se remete ao objetivo de controlar as partes de uma comunidade com identidades diferentes e supostos objetivos em comum, e defendem que, em relação à escola, esse Estado policial se apresenta como o ato de domar a escola, controlá-la, domesticá-la.

Pensando o espaço escolar e partindo desses conceitos e concordando com eles, este trabalho propõe refletir sobre a prática democrática nesse espaço na contemporaneidade, focalizando o grêmio estudantil. Nesse sentido, muitas questões nos atravessam e entre elas está como as escolas poderão ser espaços que propiciem o agir, que permitam que os indivíduos tenham iniciativas, que tais iniciativas sejam adotadas por outros, e que esses outros também possam introduzir seus "inícios".

2.3 **A democracia na escola no Brasil**

A escola pública é um espaço de disputa, historicamente hierarquizado, formado por uma comunidade escolar composta de pais, alunos, funcionários, professores e equipe diretiva. Entretanto, os discursos sobre a importância da organização de escolas democráticas têm se intensificado e diversos mecanismos de participação nas decisões tomadas no interior das instituições educacionais têm sido implementados.

No Brasil, esses discursos têm sido afirmados legislativamente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que, como citado anteriormente, em sua meta 19 prevê a implementação de Conselhos Escolares e grêmios estudantis nas escolas, em um prazo de dois anos.

No entanto, desde o ano de 2004, no Brasil, o fomento à formação de Conselhos Escolares por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares "visando a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas e de educação básica" (MEC, 2004, p. 9) tem sido previsto como política pública.

O programa possui um material instrucional dividido em sete cadernos, sendo o primeiro destinado aos "dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação", e intitulado *Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública;* os demais cadernos são direcionados aos conselheiros escolares, abordando diversos temas envolvendo a democratização da escola, a construção da cidadania, a aprendizagem na escola, a participação do estudante e a valorização da sua cultura, a escolha do diretor, entre outros (MEC, 2004).

Segundo o caderno 1 desse material, apresenta-se a função da escola pública como a de "formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo" (MEC, 2004), interligando o saber formal com o saber popular de forma crítica. Portanto, a escola irá desse modo contribuir para "a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa" (MEC, 2004, p. 20).

Neste estudo, não é nosso foco o aprofundamento da formação dos Conselhos Escolares, mas sim evidenciar a elaboração de políticas públicas como resposta à necessidade da democracia na sociedade, e, em especial, na escola, não somente promovendo a visão da democracia na escola por meio da formação de sujeitos para atuarem num futuro como cidadãos, como também a ideia de que uma escola democrática é parte de uma sociedade

democrática. Vale lembrar que a gestão democrática do ensino público é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, que traz em seu texto mais um embasamento legal para a implantação desses órgãos colegiados no interior da instituição escolar.

O Conselho Escolar representa os diversos segmentos da escola, entre os quais está o segmento aluno. São eleitos representantes do corpo discente para compor este grupo, mas não é só essa representação dos estudantes que é possível na escola. O grêmio estudantil, apesar de não ser obrigatória a sua formação dentro da unidade escolar, é composto somente por estudantes, e sua atuação pode ocorrer juntamente com a dos Conselhos.

Atendendo a demandas sociais por uma organização democrática da escola, políticas públicas foram implementadas nas últimas décadas no intuito de estimular a participação estudantil no ambiente escolar, mas de uma forma cuidadosamente organizada em Conselhos, grêmios estudantis, entre outros instrumentos. A democracia na escola, portanto, parece se estabelecer preferencialmente de uma forma institucional, eleita pela comunidade escolar, porém, dividida em partes e trazendo a democracia para dentro da escola de uma forma domesticada e consensual no que entendemos se aproximar do formato policial, conforme descrito por Rancière (2004a apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

No que diz respeito ao grêmio estudantil, objeto de estudo deste trabalho, trata-se de uma tradicional entidade que sofreu muitas repressões no período da ditadura militar e foi legalizada no período de redemocratização do Brasil (Lei nº 7398/85).

No Rio de Janeiro, estado do *locus* da nossa pesquisa, após as ocupações de 78 escolas em meio à greve dos professores do ano de 2016 (CASTRO; AMARAL, 2019), a Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) promoveu incentivos de formação de grêmios estudantis em suas escolas, e, no ano de 2018, redigiu uma cartilha com orientações voltadas para os estudantes interessados nessa formação.

Na apresentação desse material, o Secretário de Educação da época se refere ao grêmio estudantil como “uma das mais duradouras tradições de protagonismo da nossa juventude e cumprem até hoje um papel fundamental na formação e no desenvolvimento educacional, cultural, social e esportivo dos jovens” (SEEDUC-RJ, 2018, p. 3). O protagonismo juvenil é mencionado por ele mais uma vez colocando-o como um ponto motivador para “formas de relacionamento baseado em respeito e colaboração” (SEEDUC-RJ, 2018, p. 3).

Observa-se que discurso do protagonismo da juventude começa a aparecer com maior frequência nos anos de 1980, e estava presente em vários documentos de órgãos das Nações Unidas, frutos de seminários e diversos encontros. Entretanto, o termo *protagonismo juvenil*

ganhou espaço em documentos públicos nacionais e internacionais, na década de 1990, definindo-se determinado significado para esse discurso.

A expressão ainda "vagamente definida" (SOUZA, 2009, p. 2), por vezes se apresentava nas atividades socioeducativas voltadas para os jovens pobres, objetivando o deslocamento desses jovens para uma posição de participação ativa na sociedade. Por outras vezes, apresentava-se como uma característica intrínseca aos jovens, que deveriam ser os protagonistas do meio social em que vivem, seja o seu país, a sua comunidade, ou ainda um indivíduo de destaque (SOUZA, 2009). Para Souza (2009), essa oscilação do caráter do termo não configura um erro de discurso, mas aponta uma intenção de estabelecer relações de consenso da juventude com as forças de poder presentes na sociedade.

No Brasil, o significado do termo estava se solidificando entre os anos de 1997 e 1998, com o apoio de diversas empresas que promoviam fóruns, seminários, além de aparecer em revistas e jornais, e, por vezes, ser identificado com o conceito de cidadão (SOUZA, 2009). Nessa linha de pensamento, o jovem é visto como um "ator social" que age para defender interesses pessoais, com habilidades de negociação para interagir com outros atores sociais, e "faz coisas em benefício de si mesmo e de sua localidade ou de grupo mais próximos" (SOUZA, 2009, p. 9).

O "ator social" é estimulado a participar fazendo coisas como empreender ou trabalhar voluntariamente em algum projeto social, o que aponta para uma encenação política destituída da deliberação, da reivindicação, ou seja, para a anulação da fala transgressora e autônoma, pela criação de um consenso. O espaço público é confundido com um cenário e o protagonista é o ator principal, que se destaca por atender a demandas já estabelecidas (SOUZA, 2009).

Voltando ao texto introdutório da cartilha descrito acima e assinado pelo então Secretário de Educação, Wagner Victer, o protagonismo citado nos parece representar o discurso iniciado nos anos de 1980 e consolidado a partir dos anos de 1990 (SOUZA, 2009), ao passo que ao grêmio estudantil é atribuído esse papel de protagonista, cuja ação objetiva a "formação e o desenvolvimento" dos jovens em vários aspectos de suas vidas, e preza pelo "relacionamento baseado pelo respeito e colaboração". Podemos perceber que, segundo o Secretário, o grêmio é o ator social que "age" em prol dos estudantes, mas dentro de uma postura colaborativa, de negociação, colocando a entidade em sua estrutura, em seu "cenário". O que também nos chama a atenção é a ausência de uma abordagem de contestação política a respeito dos grêmios estudantis.

No texto, o Secretário aponta para a importância do incentivo da representação estudantil como uma direção para a democratização da escola, o que seria o valor mais

importante da organização (SEEDUC-RJ, 2018). Ao mencionar o motivo pelo qual seria importante criar um grêmio estudantil na escola, a cartilha ressalta a relevância de se desenvolverem atividades de interesse dos estudantes e "pertinentes ao campo educacional" (SEEDUC-RJ, 2018, p. 4): "Além disso, fazer parte desse colegiado permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de liderança ao aprender, na prática, a fazer política" (p. 5).

A participação dos estudantes por meio do grêmio estudantil, portanto, no discurso da cartilha aponta como função pedagógica da escola munir seus estudantes de conhecimentos e experiências que o façam ser capazes de futuramente assumirem papéis de liderança e a aprender a "fazer política". O papel do grêmio como entidade formadora de cidadãos parece estar claro no texto da cartilha, bem como o incentivo para o estabelecimento de determinada concepção da democracia na escola (SEEDUC-RJ, 2018) - contudo, há muitas maneiras de significar a democracia e a cidadania, o que não está claro na cartilha.

Sendo assim, verificamos que as políticas públicas em seus documentos de incentivo à democracia na escola, prezam pela organização de entidades representativas, que, em sua visão, terão papéis fundamentais para que a escola discuta suas questões, suas demandas pedagógicas, financeiras e administrativas entre grupos que representam os diversos segmentos da unidade escolar, particionando os sujeitos de acordo com as suas identidades e supostas competências, reservando a cada um uma posição hierárquica dentro da instituição, e, desse modo, limitando vozes e decisões.

Dentro dessa concepção, o grêmio estudantil é visto como um espaço em que os estudantes vão dar início ao seu aprendizado do que é democracia e como se faz democracia. Um "vir a ser" cidadão democrático, contribuindo para certa visão de gestão democrática, apontando para uma política de consenso (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Tal ideia de democracia não dialoga com as ideias apresentadas até aqui pelo filósofo Jacques Rancière (2004a apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). A democracia na escola, para o autor, tem como pressuposto a igualdade. A pressuposição de que o estudante precisa receber instruções para que se torne um sujeito democrático o coloca em uma posição inicial de desigualdade, e essa desigualdade é reafirmada quando ele é tido como apto, pronto para assumir a sua posição de cidadão apenas após adquirir os conhecimentos e as competências definidos pela instituição escolar.

Tomando a cartilha como documento representativo da SEEDUC-RJ, as práticas consideradas democráticas no interior da escola parecem estabelecer limites, fronteiras, níveis de qualificação, nos quais os estudantes parecem ocupar os mais baixos, por estarem em um espaço experimental, recebendo conhecimentos sobre como deve ou não devem agir de forma

democrática. Afasta-se, desse modo, da igualdade pressuposta por Rancière (2004a apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), que coloca o estudante em um espaço-tempo que suspende a sua posição ocupada na sociedade, em sua família e a que irá ocupar. Nessa perspectiva, no espaço-tempo da escola, ele se iguala a todos os outros.

As barreiras, limites visíveis e invisíveis não podem existir, e ele é igualmente capaz, em termos intelectuais.. Capaz de intervir, de agir, de falar. A escola, portanto, pode ser diferente do que defende a SEEDUC-RJ no documento citado, dando condições para que o estudante perceba a sua condição, e participe dos momentos democráticos transpondo possíveis barreiras, alcançando a sua emancipação, e agindo politicamente.

Nesse contexto, as políticas públicas brasileiras de fomento à gestão democrática parecem apontar para o lado oposto a essas ideias, desenvolvendo a implantação de uma democracia em muitos aspectos limitada.

Pensando nesse quadro, para levantarmos a discussão de como essas políticas se realizam no chão da escola, quando o assunto é democracia, focalizamos, neste trabalho uma entidade que, apesar de já estar presente por muitos anos no contexto educacional, ainda é vista como uma organização que atua como a voz dos estudantes dentro da escola, mas que parece estar em disputa quanto ao conteúdo político de tal atuação: o grêmio estudantil.

Para tanto, nas páginas que se seguem, iremos conhecer um grêmio estudantil situado em um colégio estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, a sua história, o motivo pelo qual foi escolhido, e, por meio de uma análise documental, iremos problematizar as diversas formas com que este grêmio se relaciona com a sua comunidade escolar e com os diferentes níveis de hierarquia e poder da estrutura educacional do Estado. Buscamos, dessa forma, discutir sobre possibilidades de sentido que tal entidade pode assumir na atualidade, contribuindo, assim, com os estudos sobre a participação política estudantil no Brasil contemporâneo

3 **A PESQUISA**

Para a efetivação dos propósitos citados, optamos pela realização de um estudo de caso, focalizando a atuação de um grêmio estudantil de uma escola estadual, cujos registros de atividade serão problematizados a partir da seguinte questão central: quais sentidos pode assumir o grêmio estudantil diante das diversas formas de movimentos juvenis que estão emergindo na atualidade? Tal questão se desdobra em três outras, que orientaram a pesquisa na busca de respostas para essa indagação principal: qual o papel do grêmio nas questões mais específicas da escola e nas questões mais amplas da sociedade? A escola desenvolve estratégias para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar? Que identificações da juventude é desse modo enunciada?

3.1 **Estudo de caso: o Colégio Estadual Pedra Bonita**

Apesar de haver muitas divergências entre os teóricos a respeito da metodologia de pesquisa do estudo de caso, entre os quais Robert Yin, Sharan Merriam e Robert Stake, esta é uma das mais utilizadas nas pesquisas em Educação na atualidade (YAZAN, 2016).

Entre as diversas possibilidades de interlocução teórica, iremos nos aproximar da concepção de estudo de caso proposta por Yazan (2016), que, citando Merriam, entende que o estudo de caso pode focalizar "uma pessoa, um programa, um grupo, uma política específica e assim por diante" (YAZAN, 2016, p. 158), ou seja, "algum tipo de fenômeno que ocorre em um contexto limitado" (MERRIAM, 1998 apud YAZAN, 2016, p. 10).

Ainda em acordo com Merriam, entendemos que "o pressuposto filosófico fundamental sobre o qual todos os tipos de pesquisa qualitativa se baseiam é a visão de que a realidade é construída por indivíduos que interagem com seus mundos sociais" (MERRIAM, 1998 apud YAZAN, 2016, p. 7). Desse modo, para problematizar academicamente o fenômeno social, propõe-se a focalização de uma instância da sua realização, como modo de acessar tais mundos sociais.

No caso desta pesquisa, para contribuir com a discussão sobre a participação política estudantil da contemporaneidade, pesquisamos sobre o grêmio estudantil do Colégio Estadual Pedra Bonita (CEPB)[12], situado no município de Itaboraí, tendo como recorte temporal sua atuação no período do ano de 2015 ao ano de 2018.

---

[12] Conforme já mencionado o nome atribuído ao Colégio é fictício e inspirado no significado do nome Itaboraí, cidade onde se localiza a instituição.

A cidade de Itaboraí está localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, tendo como vizinhos 21 municípios[13] que também fazem parte dessa Região, e faz divisa com Guapimirim, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá (MARAFON, 2016).

Às margens da Baía de Guanabara e a 45 km da capital, este município obteve a sua independência política e administrativa em 1833, quando ainda era chamada de Vila de São João de Itaboraí, uma das três importantes vilas do período colonial que formaram a região, passando a chamar-se Itaboraí somente em 1890, nome de origem Tupi que significa "pedra bonita escondida na água" (ITADADOS, 2006).

Na economia, teve participação tanto no cultivo da cana-de-açúcar, quanto no cultivo do café no Brasil e também do milho e mandioca. Porém, historicamente o sustento da cidade se baseou na manufatura da cerâmica, apicultura, pecuária extensiva, extrativismo mineral, indústria e setor terciário (comércio e serviços), mas nada foi tão significativo quanto o cultivo de laranja, cuja produção era a maior do Estado do Rio de Janeiro, entre 1920 e 1980, e uma das maiores do Brasil, fazendo a cidade ser conhecida como a "terra da laranja" (CRUZ, 2018).

O declínio da produção da cerâmica e da laranja se deu pela deficiência diante das novas tecnologias e pelo desgaste do solo, respectivamente, sendo o processo de urbanização da cidade acelerado pela inauguração da ponte Rio-Niterói, em 1974 - dois fatores que, combinados, levaram a população a procurar empregos na capital, na Região Metropolitana ou na Baixada Fluminense[14]. Esses acessos a outros municípios e à capital foram ainda mais facilitados com a abertura de outras rodovias, como a BR 101 (1985), a RJ -116 (Itaboraí – Friburgo), a RJ-114 (Itaboraí – Maricá) e a RJ 104 (Itaboraí – São Gonçalo), deslocando a condição de Itaboraí e transformando-a em uma "cidade-dormitório" (ITADADOS, 2006).

A expectativa do fim dessa condição veio com o anúncio, em 2006, por parte do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em sua visita à cidade para lançar a pedra fundamental do que seria o maior empreendimento individual da Petrobrás, o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), que geraria cerca de 200.000 empregos diretos e indiretos, levando investimentos expressivos e benefícios ao município e à população local (ITADADOS, 2006).

Desde a primeira visita do presidente Lula, o início das obras se arrastou até 2010, ano em que se deu a sua terceira visita para assinar contratos. Em 2013, o complexo petroquímico

---

[13] São eles: São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Niterói, São João de Meriti, Belford Roxo, Magé, Itaboraí, Mesquita, Nilópolis, Maricá, Itaguaí, Queimados, Japeri, Seropédica, Rio Bonito, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Paracambi, Tanguá e Petrópolis.

[14] A Região faz referência a treze municípios do estado do Rio de Janeiro: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica (IBGE, 2018).

ainda não estava pronto: apenas 53%, segundo a estatal, tinha sido concluída, completando um ano de atraso. Muitas mudanças foram feitas nas propostas iniciais, mas o que não tinha mudado era que os benefícios para o município de Itaboraí seriam mantidos ou até aumentados, e a nova previsão de inauguração seria em 2015, segundo a Petrobrás, e em 2016, segundo os fornecedores (PADUAN, 2013).

Contudo, no ano previsto pela Petrobrás, 2015, as obras do COMPERJ foram paralisadas, por terem sido incluídas entre os alvos da conhecida força-tarefa do Ministério Público, a Lava-Jato, apontando-se um suposto esquema de corrupção na Petrobrás, em processo que por muitos foi visto como positivo e necessário, mas, por outros, como uma maldição que causou muito desemprego, paralisando obras e quebrando empresas, e não se preocupando em preservar as grandes empreiteiras (ELLIS; ATHAYDE, 2018), o que teria acarretado um grave impacto econômico ao país. De fato, esse impacto causou uma crise sem precedentes no município de Itaboraí, cuja taxa de ocupação, que subira de 28,8% em 2010 para 49,1% em 2013, despencou para 29,6% em 2015, ano da paralisação das obras (FERNANDES, 2018).

Situado em um bairro histórico de Itaboraí, este pertencente a uma das três principais vilas coloniais que formaram o município e que hoje é o seu 3º Distrito, o CEPB foi fundado em 22 de maio de 1962, após uma intensa mobilização social incentivada por um dos ex-moradores do bairro, que, por meio de veículos de comunicação, cobrou das autoridades providências para o atendimento às crianças que estavam fora da escola e a outras que, apesar de matriculadas, sofriam a falta de docentes.

Após visita da Inspeção do Movimento Popular de Alfabetização para verificar um espaço para a construção da escola, procurou-se um donatário e não se obteve sucesso. A Prefeitura de Itaboraí, então, doou o terreno, e nele foi construída a escola, sob a responsabilidade do então governador Celso Peçanha (FERNANDES, 2018).

No ano de 2014, o CEPB era o menor colégio estadual em número de alunos, entre os 16 existentes no município, com 264 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental (em terminalidade), Ensino Médio Regular e Formação de Professores (Curso Normal). O aumento desse número, entretanto, poderia se realizar em decorrência do início das melhorias de infraestrutura da BR-493, rodovia federal que dava acesso ao Colégio e ligaria Itaboraí ao Porto de Itaguaí, com previsão de "melhor aproveitamento da logística existente; maior competitividade para cadeia produtiva; maior inclusão social para região" (RIMA , 2007 apud MARQUEZINO; ARAÚJO, 2014, p. 71?)

Além dessa ação viabilizada pelas obras do COMPERJ, outro fruto dos investimentos feitos nesse sentido e que poderia corroborar para um aumento no número de matrículas era a

construção de um condomínio, a um raio de 1 km do colégio, projeto do PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO (PAC)[15] e que tinha como objetivo realocar 75 famílias, das quais, cerca de 50 estavam envolvidas com as atividades de pesca e coleta de caranguejo e, sob a ótica do PAC, essa era uma conquista da comunidade em seu benefício (MARQUEZINO; ARAÚJO, 2014). Tais famílias já possuíam uma relação estreita com o CEPB, pois a unidade escolar cedia seu espaço para que os pescadores e coletores de caranguejo participassem de reuniões com a EMATER - RJ[16].

Como professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro desde 2008 e diretora adjunta de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) desde 2012, é nesse contexto de otimismo do município que se dá a minha inserção no Colégio Estadual Pedra Bonita, no segundo semestre do ano de 2014. Convidada pela Diretoria Regional para assumir a direção geral do colégio em substituição a uma gestão conflitante com estudantes e professores, deixei o CIEP e aceitei o desafio.

No decorrer do ano de 2015, com as obras do COMPERJ paralisadas, não demorou muito para que os impactos fossem sentidos pela comunidade escolar do CEPB. O conjunto habitacional teve a sua construção paralisada no primeiro semestre de 2015, após troca de empreiteira e o não repasse de verba por parte da prefeitura (REDAÇÃO, 2017). Os prédios sofreram saques por populares e os assaltos no entorno tornaram-se constantes. Com a revitalização da BR 493 também abandonada, trechos mal sinalizados, incompletos e com buracos tornaram-se uma ameaça à população local, com constantes acidentes.

A despeito de todos os reflexos sociais da decadência do município, o Colégio seguiu as suas atividades, enfrentando todos os problemas de infraestrutura do bairro e a questão dos assaltos constantes aos alunos. Ainda em 2015, incentivados pelo professor de História e pela professora de Geografia, discentes organizaram a constituição de uma comissão eleitoral para formar o primeiro grêmio estudantil da instituição.

Quatro chapas se inscreveram para a disputa, e a eleição ocorreu em 02 de setembro de 2015: a vencedora obteve 90 votos dos 235 votantes contra 78 do segundo lugar, 17 do terceiro lugar e 15 do último, sendo 35 divididos entre votos brancos e nulos. No dia 26 de outubro de 2015, foi fundado o Grêmio Estudantil do Colégio Estadual Pedra Bonita.

---

[15] Programa econômico criado em 2007 que tinha como objetivo estimular os setores produtivos e, ao mesmo tempo, levar benefícios sociais para todas as regiões do país. Disponível em: <https://www.pac.gov.br/> Acesso em: 18 jul. 2020.

[16] Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural Brasileira do Rio de Janeiro ligada à Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.emater.rj.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Dessa forma, o meu interesse e a minha escolha pelo estudo desse grêmio estudantil não se deu por acaso: na minha atuação profissional, a relação com esta entidade suscitou muitas questões, que, por fim, resultaram nesta pesquisa de mestrado. Para responder a essas questões, optei pela realização de um estudo do caso desse grêmio, por meio de pesquisa documental, conforme descreverei na próxima seção.

3.2 O Estudo Documental

Um desafio se pôs com relação às questões levantadas neste trabalho e já expostas neste capítulo: a dificuldade de exercer um olhar de pesquisadora nas situações em que eventualmente fui participante. Solicitada muitas vezes pelo próprio grupo do grêmio a minha presença em algumas ações ou eventos elaborados pela entidade era uma realidade.

Então, como não contaminar o trabalho com as minhas expectativas como gestora do Colégio durante mais de dois terços do período da pesquisa? Buscando estipular a distância necessária entre as duas condições (pesquisadora e participante do campo da pesquisa empírica) e trazer cientificidade ao trabalho, optei em fazer um estudo documental cujos registros me trouxeram interpretações outras das questões focalizadas, favorecendo algum controle sobre minhas opiniões pessoais prévias à pesquisa que, inevitavelmente, apareceriam. Ademais, tal metodologia mostrou-se mais adequada para o curto prazo de pesquisa.

O estudo documental consiste na seleção de documentos que tragam informações a partir de questões ou hipóteses de interesse da pesquisa. “Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, etc...” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

No início da pesquisa, em visita ao CEPB, procurei o presidente do grêmio, que não estava presente naquele dia. Os demais membros, contudo, mostraram-se receptivos à proposta de pesquisa, e permitiram o acesso a uma pasta, na qual estavam os documentos elaborados desde a fundação do grêmio, e também a um caderno com o registro das atas de reuniões ordinárias e extraordinárias. O objetivo inicial, então, era encontrar documentos que fossem pertinentes à pesquisa dentro do recorte temporal definido, do ano de 2015 ao de 2018, conforme já mencionado.

A princípio, buscamos reunir todos os documentos que julgássemos relevantes para uma possível resposta às questões da pesquisa, não nos preocupando com a análise dos mesmos, etapa que seria cumprida mais à frente. Entre os documentos selecionados estavam: o estatuto do grêmio, atas de apuração de urnas de eleições, ata da fundação do grêmio, editais de

convocação para reuniões, ofícios, cartas de advertência de membros do grêmio, descrições de projetos, abaixo-assinados, certificados, e-mails e fotos de ações comunitárias, bem como as atas registradas no referido caderno. Em um outro momento, acessamos as páginas do *Facebook* do grêmio e o do Colégio, buscando postagens que também pudessem nos auxiliar no estudo de caso proposto por este trabalho.

Desse modo, trabalhamos com os domínios *online* e *offline,* por meio da pesquisa sistemática das páginas na rede social, assim como dos documentos já citados, que foram analisados, não de forma isolada, mas buscando se transitar pelos dois, relacionando-os, na busca de conexões do que acontece *offline* com o que acontece *online* - ou seja, como sugere Simões (2017), entendendo que a relação online-*offline* não constitui dicotomia, funciona antes como um *continuum* entre os dois domínios.

Tais documentos foram problematizados segundo a metodologia da Análise de Conteúdo, que entendemos oportunizar produtiva sistematização da sua abordagem, considerando as questões de pesquisa propostas.

A prática de interpretação de textos sagrados, a hermenêutica, é antiga e, de início, buscava desvendar símbolos. Em alguns casos, isolados também foram registrados como "a pesquisa de autenticidade feita na Suécia por volta de 1640 sobre os hinos religiosos. Com o objetivo de se saber se estes hinos, em número de noventa, podiam ter efeitos nefastos nos luteranos" (BARDIN, 2007, p. 12). Entretanto, a análise de conteúdo de forma sistemática desenvolveu-se nos Estados Unidos no início do século XX. Esse desenvolvimento inicialmente se deu no meio jornalístico.

A Segunda Guerra mundial acentuou essa prática em periódicos e jornais, e estendeu esse desenvolvimento para o meio publicitário, com propósito de desvendar propagandas subversivas, em atendimento às ideologias nazistas. Tais materiais de imprensa foram analisados desde 1915 por Harold Dwight Lasswell, um dos primeiros nomes a ilustrar a história da análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

Entretanto, nos dias de hoje, a análise de conteúdo não se limita em descrever o conteúdo das mensagens, antes busca sistematizar tal conteúdo para problematizá-lo a partir de áreas diversas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a história, a economia, entre outras (BARDIN, 2007): os documentos, então, são os materiais que serão tratados "para inferir (deduzir de maneira lógica)" (BARDIN, 2007, p. 34).

Atualmente, ainda segundo Bardin (2007, p. 37), a análise de conteúdo define-se como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Compreendemos, então, que o nosso papel, ao analisar o conteúdo dos documentos selecionados, será de compreender o sentido pretendido naquele contexto, mas, para além disso, considerar outras variantes: "não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outro 'significado' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc." (BARDIN, 2007, p. 36). Desse modo, faz-se necessário levar o contexto da produção dos documentos estudados em consideração, e o mesmo deve ser reconstruído pelo pesquisador (MORAES, 1999).

Uma vez de posse de todos os documentos, em que os de natureza física (*offline*) foram escaneados, e as postagens do *Facebook* foram copiadas, fizemos uma leitura de todo o material, identificando os que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. Iniciamos, então, o processo de codificação, que consiste na caracterização do material e registro breve de seu conteúdo, respeitando a ordem cronológica dos documentos, de modo a facilitar o manuseio do material, permitindo localizá-lo a qualquer momento do processo.

Para tanto, geramos o quadro abaixo:

Quadro 1 - relação de códigos do material compilado

Código	**Caracterização do material**	**Caracterização do conteúdo dos documentos**
ATA	atas de todas as reuniões ordinárias ou extraordinárias	breve resumo do conteúdo de cada ata expondo os assuntos tratados nela
ABA	abaixo - assinados	breve registro do motivo do abaixo-assinado
AC	ações contingenciais	registros de ações contingenciais demandadas pelo colégio ou pelo grêmio
CAD	cartas de advertência disciplinar	registro da pessoa a quem foi aplicada a carta e o motivo da sanção
CERT	certificados de eventos	registro do evento em que houve a participação do grêmio ou de alguns de seus membros, e os temas dos mesmos
ED	editais de convocação para reuniões	registro das datas e motivos da reunião
EST	estatuto do grêmio	registro de normas e regras do grêmio, bem como as punições para a não observância das mesmas
FBG	*Facebook* do grêmio	resumo de postagens retiradas do *Facebook* do grêmio estudantil
FBC	*Facebook* do Colégio	resumo de postagens retiradas do *Facebook* do CEPB
OF	ofícios	resumo do assunto do ofício
PROJ	projetos fixos	registro dos projetos fixos do grêmio e do Colégio
SGE	sistema de gerenciamento de eleições	registro automático da eleições dos grêmios, com a distribuição dos votos por chapa, nulos e em branco

Após a codificação dos documentos, foi realizada uma leitura mais apurada dos mesmos, e prosseguiu-se para mais uma etapa da metodologia de análise de conteúdo: a categorização: "A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 2007,p. 111).

Trata-se de um procedimento para agrupar dados que possuem partes em comum, classificando-os por semelhança ou analogia, segundo critérios construídos a partir das questões de pesquisa, que dão origem a categorias temáticas. Em outras palavras, a categorização representa um processo de redução de dados, configurando, em si, uma primeira etapa analítica (MORAES, 1999).

Esta etapa, embora seja uma das mais criativas no processo de análise de conteúdo, obedece a critérios, independentemente de as categorias se definirem previamente ou a partir dos documentos. Devem possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência, com referência às intenções da investigação e às questões da pesquisa; e, por fim, a produtividade, no sentido de produzir dados de relevo para o estudo (BARDIN, 2007). Caso não se atenda a algum critério desses, o analisador deve justificar de forma adequada (MORAES, 1999).

Para a presente pesquisa, a partir de leitura exploratória dos documentos em questão, estabelecemos categorias temáticas, bem como subcategorias de análise, em que classificamos os documentos que tratavam do mesmo assunto, ou seja, que se enquadravam na mesma categoria, independentemente da ordem cronológica e de sua procedência (*online* ou *offline*).

Contudo, é importante salientar que não utilizamos o critério da exclusão mútua, por identificarmos que alguns documentos possuíam enunciações que poderiam ser abordadas em mais de uma categoria. De fato, logo percebemos que os conteúdos dos documentos selecionados eram complexos e multidimensionais, demandando problematização de diversos dos seus aspectos constitutivos. Dessa forma, seguem as categorias e subcategorias definidas:

A) Atividade do grêmio 1- Temas locais 2- Temas globais 3- Global no local B) Relações de poder 1- Implícitas a. Parceria b. Subordinação c. Resistência	2- Explícitas a. Parceria b. Subordinação c. Resistência C) Concepções de Juventude

Definidas tais categorias e subcategorias, devidamente organizadas em três pastas, iniciamos a introdução dos documentos de acordo com a característica de cada uma delas. Tais características serão explicitadas no próximo capítulo, em que também se apresentam as análises desenvolvidas.

4 O GRÊMIO: MÚLTIPLAS AÇÕES, RELAÇÕES E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, serão apresentadas as leituras dos documentos selecionados para cada uma das categorias definidas. Por meio de suas análises, expomos as reflexões que desenvolvemos e nos ajudaram a responder as questões de pesquisa levantadas neste estudo de caso, de modo a contribuir para os reflexões atuais sobre a participação política estudantil - quais sejam: qual o papel do grêmio nas questões mais específicas da escola e nas questões mais amplas da sociedade? A escola desenvolve estratégias para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar? Que identificações da juventude é desse modo enunciada?

Apesar de termos lido e analisado todos os documentos que se adequaram a cada categoria, nem todos serão explicitados aqui devido ao fato de que muitos têm características semelhantes entre si. Ou seja, serão destacados os conteúdos que exemplificam o que de mais relevante identificamos nesse *corpus* da pesquisa. Vale relembrar que um documento poderá atender a duas ou mais categorias.

4.1 **Atividades do grêmio**

Esta categoria foi definida para tratar especificamente das atividades promovidas pelo grêmio ou as que não foram promovidas por ele, mas que contaram com o seu apoio e sua forte participação na organização das mesmas, com o objetivo de nos auxiliar a entender melhor se o envolvimento dos alunos é apenas com as questões mais imediatas, que lhes afetam diretamente, ou se há componentes mais amplos nas suas mobilizações.

A concepção desta categoria foi motivada pela recorrente atribuição, aos estudantes da atualidade, da incapacidade de articulação com questões de cunho social mais geral, configurando um movimento mais limitado, que não apresentaria um idealismo que se mobiliza "em defesa do país, da população", conforme organizações de décadas anteriores (UNE, 1997, apud SALDANHA, 2008, p. 42).

De fato, é possível constatar a tendência de trabalhos acadêmicos a considerar irrelevantes os engajamentos políticos dos estudantes quando estes não se envolvem em questões relativas a transformações mais estruturais da sociedade (CARRANO, 2002). Entretanto, desde o final da década de 1980, houve um esforço, por parte de vários autores (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 2014, entre outros) em contestar essa imagem que se constrói em referência ao movimento estudantil da década de 1960 e 1970. Deixa-se, desse modo, de

reconhecer “outros efetivos engajamentos públicos desses atores sociais” (CORROCHANO, 2018, p.52). As análises desenvolvidas nesta categoria se propõem a participar de tais discussões.

Inicialmente, concebemos o desdobramento dessa categoria em duas subcategorias: *temas locais***,** que inclui atividades relativas a questões internas, que têm como objetivo atender mais diretamente à comunidade escolar; e *temas globais***,** em que enquadramos atividades que se remetem a questões mais amplas da sociedade, podendo ter caráter nacional ou até mesmo mundial.

Entretanto, durante a análise mais apurada dos documentos, concluímos pela necessidade de criar mais uma subcategoria que foi nomeada *global no local*, pois havia atividades que articulavam temas locais e globais, ou seja, que atendiam mais diretamente à comunidade escolar, mas que também explicitavam o reconhecimento da articulação com questões mais amplas.

No quadro que se segue, apresenta-se o quantitativo geral de registros encontrados nos documentos analisados, com sua distribuição por subcategoria.

Quadro 2 - quantitativo de registros por subcategorias 2015-2018

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE
ATIVIDADE DO GRÊMIO	LOCAL	11
	GLOBAL	14
	GLOBAL NO LOCAL	3
TOTAL		28

Fonte: elaborado pela autora

4.1.1 Atividades do grêmio: temas locais

Entre os documentos que registraram atividades que atendiam de forma direta à comunidade escolar, seja por escrito, em documento formal, ou postado no perfil do grêmio ou do Colégio no *Facebook*, estavam: projetos do grêmio ou da instituição, cujos documentos redigidos ou postagens em anos subsequentes no mesmo período nos levam à dedução de que eram fixos no calendário escolar, e atividades contingenciais para melhoria da infraestrutura da escola e da sua imagem.

Duas atividades interrelacionadas que, segundo minha própria experiência no Colégio, costumavam despertar bastante interesse entre os estudantes eram o campeonato de futsal e o de líder de torcida. Apesar de não existir quadra de esportes na escola, esse era um projeto

desenvolvido pelo grêmio, que promovia essas atividades de modo concomitante e em quadras de outros colégios. Conforme registros fotográficos encontrados na pasta de documentos do grêmio, havia times masculinos e times femininos, inclusive com a presença da diretora que jogava com as meninas. Entretanto, na imagem postada no perfil do grêmio no *Facebook*, não há menção da presença dos times femininos. A atuação das estudantes que ali se destaca se restringe ao campeonato de líder de torcida.

Figura 1 - divulgação do campeonato de futsal e líder de torcida[17]

Fonte: perfil do Facebook do grêmio[18].

Observa-se, portanto, que não houve uma preocupação explícita com a igualdade de gênero nessa atividade. Apesar da presença numerosa de times femininos, a figura feminina privilegiada pelo grêmio apresenta um viés sexista que não é problematizado, omitindo-se a presença feminina como jogadoras, e deslocando e restringindo a sua participação a uma função incentivadora dos times masculinos.

Coloca-se bem distinto das ocupações ocorridas em escolas do estado do Rio de Janeiro nesse mesmo ano, em que, em muitas situações, as meninas problematizavam suas posições, percebendo que as enunciações machistas permeavam o movimento quando eram colocadas para fazer atividades tidas como femininas - como cozinhar e cuidar da limpeza dos espaços - e muitas vezes eram excluídas dos meios de comunicação utilizados pelos grupos. Apesar do

[17] Identificações como logotipo, nome do grêmio, nome de pessoas serão suprimidos das imagens deste trabalho para preservar o anonimato do Colégio.

[18] Disponível em: <https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/pcb.1562239444082516/1562238570749270 >. Acesso em: 10 jul. 2020.

"sexismo na nossa sociedade e na escola, chama a atenção a narrativa da decidida ação das estudantes em combate diário das manifestações de sexismo no contexto das ocupações". Portanto, tais atitudes "apontam não apenas para o viés feminista [...] mas também para o machismo que enfrentavam" (LEITE, 2017, p. 40).

De fato, no contexto escolar em foco, não parecia diferente. Outro aspecto machista percebido na imagem de divulgação dessa atividade é a objetificação da figura feminina, que é evidentemente sensualizada, além de também chamar a atenção o seu viés racista: as meninas da escola são representadas por uma menina branca e loira, o que não corresponde às feições da maior parte das alunas do colégio, em geral negras e mestiças.

A representação das alunas por uma menina branca e loira denota um "mecanismo pelo qual o racismo opera" (RIBEIRO, 2019, p[19].502): de um lado, muitas vezes os negros são representados em posições de subalternidade na mídia audiovisual e em outras mídias, como nas telenovelas, em que papéis estereotipados, como serviçais ou escravos são destinados a atores negros e atrizes negras; de outro, promovem-se padrões de beleza que excluem as estéticas negras (RIBEIRO, 2019), como no caso da imagem em discussão.

Conforme argumenta a filósofa Djamila Ribeiro, o padrão de beleza europeu nos coloca diante, muitas vezes, de falas racistas que chegam a desejar a uma criança, antes do seu nascimento, que a mesma tenha traços mais parecidos com os traços do genitor de pele branca, nos casos de casamentos inter-raciais (RIBEIRO, 2019). Na imagem da menina branca e loira, portanto, há mecanismos racistas culturalmente enraizados, estruturados e estruturantes, os quais não foram problematizados pelo grêmio, nem mesmo pelas alunas envolvidas no evento.

Além do viés sexista e racista demonstrado na imagem da menina, esta nos traz à tona também a questão do imperialismo cultural, verificada em sua vestimenta, que é própria de torcidas femininas estadunidenses, e em cuja blusa estão registradas as letras USA, abreviatura de *United States of América*.

Tal influência, que tradicionalmente foi identificada como imperialista, era uma preocupação forte da juventude da UNE da década de 1960, que foi um dos grupos sociais que resistiram à forte influência estadunidense e ao incentivo de entrada de capital estrangeiro, conforme promovidos pelo presidente Juscelino Kubitschek, governante do país entre 1956 e 1960. Durante esse governo, a UNE realizou debates acerca da Educação e do prejuízo às empresas nacionais com a entrada de empresas estrangeiras (TORRES, 2016).

---

[19] Para as citações diretas dessa publicação (RIBEIRO, 2019) "p." refere-se à posição em relação a um total de 955 posições da obra em formato digital, edição Kindle.

Na imagem, então, representativa dessa atividade local, que atendia diretamente à demanda de lazer e sociabilidade da comunidade escolar, não se percebeu uma articulação com questões mais amplas da sociedade como o sexismo, o racismo ou mesmo alguma versão atualizada do anti-imperialismo vivenciado pelo movimento estudantil dos anos de 1960.

O grêmio possuía também outros projetos anuais de sua autoria, como a festa junina, a festa à fantasia e a festa para as crianças da comunidade no dia 12 de outubro. Quanto a esta última, chama a atenção o seu cunho assistencialista[20], conforme trecho do ofício expedido pelo grêmio, cujo assunto era "solicitação de doações":

> Representamos o projeto [...] que tem como objetivo realizar um dia de atividades recreativas para as crianças de Itambi. O evento oferecerá lanches e brincadeiras para as crianças. Vimos por meio deste solicitar de V. S.a., doações para a Festa do Dia das Crianças que acontecerá no dia 12 de outubro de 2016 na Praça São Barnabé, das 12:00 às 17:00. (ofício nº 01/2016)

Por ser uma comunidade pobre cujo entorno era totalmente desprovido de lazer para crianças, com ausência de praças, parquinhos e espaços desse tipo, apenas um dia de diversão e entretenimento oferecido pelo grêmio não interferia nessa condição. Tal situação em momento nenhum é problematizada, o que pode apontar para uma naturalização da ausência do poder público. Por mais interessante que fosse a organização desse evento, não direcionava a comunidade para uma ação coletiva junto aos órgãos competentes, cobrando um direito previsto inclusive no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

> *Art. 4º* É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990).

Configura-se, portanto, mais um exemplo do limite do alcance político de parcela das atividades desenvolvidas internamente pelo grêmio.

Além dos projetos fixos, havia as ações de caráter contingente para atender a alguma questão que surgia de uma necessidade temporária da comunidade escolar ou alguma situação que colocava em risco a segurança da escola. Entre as ações desenvolvidas, algumas tinham como objetivo melhorias da infraestrutura ou da imagem do Colégio, como a reunião de que os membros do grêmio participaram com o deputado estadual do Partido dos Trabalhadores (PT) eleito pelo município de Itaboraí na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

[20] Consideramos aqui assistencialista a ideia mais próxima da caridade que não impacta os problemas mais profundos que levaram as pessoas àquelas condições.

(ALERJ), que resultou em um pedido, ao deputado, do material necessário para a pintura da escola, conforme trecho inicial do ofício expedido pelo grêmio:

> Servimo-nos do presente para solicitar o material abaixo relacionado, atendendo ao pedido do Senhor [...] que, na oportunidade de nossa visita à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, nos solicitou, para que possamos utilizar tal material na pintura da escola, pintura essa que será feita em regime de Mutirão. (fonte: ofício nº 01/2016 expedido pelo grêmio)

Figura 2 - mutirão de pintura do CEPB

Fonte: perfil do *Facebook* do colégio.[21]

A visita, segundo postagem no perfil do *Facebook* do Colégio, deu-se em outubro de 2015. A data do ofício é de março de 2016, e o mutirão foi realizado em outubro de 2016, o que nos indica que a solicitação do grêmio do material para a execução da atividade foi atendida. Vale ressaltar que a pintura do colégio aconteceu 6 dias após as eleições municipais em que o deputado estadual visitado na ALERJ foi eleito prefeito de Itaboraí, com 48,68% dos votos[22].

Apesar de ser legítima a reivindicação dos alunos diante de uma autoridade estadual, é importante destacar que o material chega em um ano eleitoral. Não há nenhum registro de qualquer questionamento quanto à possibilidade de estar sendo feito um uso eleitoreiro dessa reivindicação, tampouco se questiona a necessidade de os próprios estudantes estarem fazendo um serviço que deveria ter sido provido pelo governo estadual.

Outra atividade organizada pelo grêmio acerca de uma questão do Colégio foi "a volta do uniforme do curso normal":

---

[21] Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=355744954770023&set=pcb.355745108103341. Acesso em: 20 jul. 2020.

[22] Disponível em: < https://placar.eleicoes.uol.com.br/2016/1turno/rj/itaborai/> . Acesso em: 10 out. 2020

> ATENÇÃO
> Prezados, sabemos que ainda estamos vivendo essa realidade da greve, que alguns Projetos da Escola estão suspensos, mas o Projeto do Uniforme do Curso Normal está em andamento mesmo que devagar. Mediante isso, achamos por bem reunir todas os alunas e todos as alunos tb [sic] do CN para uma reunião amanhã na sala 1 em cuja reunião estarão os discentes uniformizados. Para que seja liberado, a partir de amanhã o uso do uniforme do curso normal [...] (perfil do *Facebook* do grêmio)[23].

Na postagem do grêmio acima reproduzida, há a já mencionada greve de professores que ocorreu em 2016 e que se iniciou em março. Essa greve foi deflagrada em virtude da decisão de o governo do estado do Rio de Janeiro de parcelar o 13º salário, dividir o pagamento, alterar o calendário de remunerações, além de manter o reajuste zero, numa política de redução salarial para a categoria (CASTRO; AMARAL, 2019).

Conforme já registrado, é nesse contexto que estudantes ocuparam escolas da cidade do Rio de Janeiro, em apoio à greve dos professores da rede estadual pública, e demandaram também pautas próprias com reivindicações relativas às suas condições como alunos do Estado. Até o mês de maio eram 78 escolas ocupadas, cerca de 8,13% do total de matrículas (CASTRO; AMARAL, 2019).

A possibilidade de ocupação do Pedra Bonita foi discutida em uma reunião solicitada por um aluno, doze dias antes do evento da apresentação do uniforme do curso normal, que resultou da reivindicação encaminhada pelo grêmio,

> [...] tenha na escola oficinas para que ajudem os demais alunos em provas e concursos, onde a falta de professores devido a greve, está prejudicando o ano letivo da escola[...] alguns alunos e responsáveis são contra a ocupação, até agora, está sendo diferente das demais propostas[...] onde cada um irá se responsabilizar por um serviço da escola como, por exemplo, cozinhar, limpar e organizar. Como as propostas não estão segundo as leis do Manual de ocupação, então [...] decidiram tornar essa "ocupação" um projeto, onde os alunos não precisarão ficar 24 horas na escola[...] o [sic] componente do grêmio [...] afirmou que a possibilidade de uma ocupação foi totalmente descartada e, a partir desse momento tudo está sendo tratado como um "projeto piloto" [...] 41 alunos votaram a favor da oficina e 4 votos contra. (fonte: ata 1 do caderno de capa verde)

A despeito de "alguns projetos da escola estarem suspensos", conforme informado na postagem do evento do uniforme, decidiram manter o projeto, o que sinaliza que o grêmio estava atuante nesse momento. No entanto, além de, como consta no trecho da ata acima citada, a possibilidade de ocupação do Colégio ter sido "totalmente descartada", não encontramos registros da presença do grêmio em manifestações dos professores em greve em nenhum documento levantado para esta pesquisa.

---

[23] Disponível em: https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/a.1542638892709238/1542664322706695). Acesso em: 20 jul. 2020.

O movimento de ocupações no estado do Rio foi forte e obteve vitórias importantes, como eleições diretas para as direções das escolas e o término do SAERJ. Entretanto, isso parece ter passado distante do grêmio do CEPB. Um dia após a convocação do grêmio para a reunião sobre a questão do uniforme, ela acontece, segundo informação de uma postagem do colégio em que são registradas fotos. Entre elas, consta uma com 16 alunas de saias pregadas azul-marinho, blusa de manga branca em cujo bolso estava o brasão do colégio, meia ¾ e sapato fechado preto e três alunos de calças compridas da mesma cor das saias, a mesma blusa e também sapatos fechados pretos. O seguinte texto introduz as imagens:

> Hoje ele voltou. Aliás, nunca tinha que ter ido embora o compromisso do Grêmio Estudantil [...] com a parceria da Direção foi cumprido! A volta do uniforme do Curso Normal do [...] se deu hoje![24].

Na postagem do Colégio, três trechos do texto nos chamaram a atenção "Hoje ele voltou", "compromisso do Grêmio Estudantil" e "parceria da Direção". Depreendemos, do primeiro, a informação de que, em algum momento da história do curso normal do Colégio, houve a supressão do uniforme, embora não tenhamos a informação do motivo. O segundo trecho deixa bem claro que a volta do uniforme do curso normal era uma demanda dos alunos assumida como um compromisso do grêmio.

Pode parecer, à primeira vista, uma ação conservadora o grêmio incentivar a volta de um uniforme que tantas vezes é contestado por estudantes em outros colégios. No entanto, no contexto do CEPB, poderia representar certo tipo de *status*, em uma cidade que se deparava com aguda precarização de sua infraestrutura diante dos abandonos agravados no entorno pela paralisação das obras do COMPERJ, conforme contextualização apresentada no capítulo anterior.

O uniforme trazia, naquele contexto, um simbolismo que poderia marcar a presença de uma escola que, em sua tradição, atendia à comunidade e que era fruto de sua mobilização. Por isso, talvez, a volta do uniforme tenha sido motivo realmente de orgulho e digno de um pequeno evento para marcar esse retorno. Por fim, o terceiro trecho nos informa sobre a parceria da direção no processo da volta do uniforme, aspecto que iremos problematizar na categoria *Relações de poder*, mais adiante.

Outra atividade que tratava sobre uma questão local foi o abaixo-assinado de 01 de dezembro de 2015 com 183 assinaturas da comunidade escolar solicitando a vários órgãos competentes mais segurança no entorno da escola, devido a assaltos constantes aos alunos e até

[24] Disponível em:https://www.facebook.com/photo?fbid=268119033532616&set=pcb.268120233532496). Acesso em: 15 jul. 2020.

furtos de veículos. No abaixo assinado, solicita-se o Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS) implantado pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Segurança.[25]

Esse documento vai ao encontro de reportagem da mesma época que falava sobre a interrupção da obra do PAC, ocasionando a violência no bairro devido ao abandono do condomínio habitacional (HOERTAL, 2012) e a paralisação das obras do COMPERJ (ELLIS; ATHAYDE, 2018), que aumentou o índice de desemprego. Entretanto, não foi encontrado nenhum registro de que o grêmio tenha participado de atos públicos ou de outras formas de mobilização relativas a tais questões. Entendemos, por isso, que essa ação não se deslocou para fora dos muros da escola, apesar de tratar sobre a violência, um assunto com implicações políticas muito mais amplas.

4.1.2 Atividades do grêmio: temas globais

Quanto às atividades que se relacionavam com temas de ordem global, foram selecionados documentos cujos conteúdos se remetiam direta e explicitamente a questões mais amplas da sociedade. Serão aqui apresentadas aquelas que entendemos melhor exemplificar esse conjunto. Focalizaremos um debate, a visita do grêmio a outras escolas e a participação de alguns de seus membros em congressos estudantis.

Em outubro de 2016, o grêmio promoveu um debate sobre três temas: PEC 241[26], Escola sem Partido[27] e Reforma do Ensino Médio[28], propostas então em votação no Brasil.

A mesa foi composta por dois estudantes filiados à Associação dos Estudantes do Rio de Janeiro (AERJ) e um professor da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), aberta ao público, com inscrições e vagas limitadas.

---

[25] O Programa teve início em maio de 2012 e tinha como objetivo inserir policiais armados nas escolas por até 24h. Atendeu inicialmente 90 escolas cujas ocorrências de roubos, furtos e consumo de drogas eram mais altas. Disponível em: < https://veja.abril.com.br/educacao/em-folgas-pms-farao-seguranca-em-escolas-do-rj/ >. Acesso em: 25 jul. 2020.

[26] Proposta de Emenda à Constituição na Câmara dos Deputados, de número 241, e 55, no Senado Federal que se transformou em EC95, congelando os valores orçamentários destinados às despesas primárias do país (AMARAL, 2017).

[27] Conforme já mencionado, era um programa cujas orientações têm como vetor a proposta de controle de temas que precisariam ser coibidos em todos os níveis da educação e que estejam em desacordo com as convicções dos pais dos estudantes (ALGEBAILE, 2017).

[28] Editada pela Lei 13.415 que, entre outros aspectos, estabelece um teto máximo de 1800 horas para o cumprimento dos ensinos escolares flexibilizando-se as disciplinas que devem ser ensinadas, mantendo-se como obrigatórias apenas as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (HERNANDES, 2019).

Figura 3 - debate organizado pelo grêmio

Fonte: postagem no perfil do *Facebook* do grêmio[29].

Após o encontro para falar sobre esses temas, houve a sugestão, por parte de uma componente do grêmio, no sentido de se "conscientizar os alunos sobre os devidos assuntos PEC 241 e Reforma do Ensino Médio", registrada na ata 9, de 03 de novembro de 2016. Entretanto, essa reunião tratou de forma central o acréscimo ao artigo 15 do Estatuto do Grêmio, criando-se mais duas diretorias: "Negros, Mulheres e LGBT" e "Políticas Educacionais" (EGE, 2015, p.7). Foram criados também os artigos 24 e 25, que descrevem as atribuições dessas diretorias. Elegeram-se mais dois estudantes para as funções e o grêmio passou de 9 para 11 diretorias.

Percebe-se que, embora em atividades descritas na subcategoria *Atividades com temas locais* não transparecesse uma preocupação do grêmio com questões como racismo, condição de gênero e LGBTfobia, e as ocupações ocorridas, elas aparecem de outras formas em atividades internas, como em discussão e debates, o que culminou na modificação do seu estatuto. Nota-se portanto, que o aparente afastamento dessas questões mais amplas, identificado nas primeiras análises, não se mostrava tão enraizado em geral.

Ainda em relação às atividades com temáticas globais, registra-se que o grêmio do Pedra Bonita esteve presente no 7º Congresso dos Estudantes Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro (CONAERJ), que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 22 e 23 de outubro de 2016, e no 42º Congresso Nacional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (CONUBES), que ocorreu entre 29 de novembro e 02 de dezembro de 2017, em Goiânia.

[29] Disponível em: <https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/a.1542638892709238/1602884253351368/> Acesso em: 20 jul 2020.

Figura 4 - congressos estadual e nacional

(a)

(b)

Legenda: (a) Anúncio do CONAERJ- Congresso dos Estudantes Secundarista do Estado do Rio de Janeiro. (b) Plenária final do 42º CONUBES no dia 02 de novembro de 2017 no Ginásio Goiânia Arena.
Fonte: (a) perfil do Facebook do grêmio[30]. (b) perfil do Facebook do grêmio[31].

O 7º CONAERJ, segundo o certificado de participação emitido em nome do presidente do grêmio, debateu sobre a educação no Estado e a transformação das vidas dos estudantes e as dos que virão "com uma luta por educação de qualidade" (inventário da pesquisa, 2019). Foram localizados, nos arquivos do grêmio, várias postagens em seu perfil do *Facebook,* com fotos do presidente e do tesoureiro em debates e manifestações de rua organizadas no contexto do Congresso[32]. O Congresso, além de eleger o presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), promoveu vários debates como: o protagonismo e empoderamento de mulheres, negras e LGBT, o Escola sem Partido, Passe Livre, entre outros[33].

Observa-se, portanto, que o grêmio estava ,também conectado a temas mais amplos da sociedade, não tendo uma atuação estritamente local: estavam articulados com movimento estudantil nacional, e se mobilizavam com questões que estavam interessando outras formas de movimento estudantil, como as questões de gênero, LGBTfobia e a questão racial.

4.1.3 Global no Local

Nesta subcategoria analisamos atividades que, apesar de terem caráter local, por atenderem a questões específicas da comunidade escolar, apresentam dimensão global por também se remeterem a questões mais amplas da sociedade, portanto, articulando temáticas de ordem global com questões prioritariamente locais.

---

30 Disponível em: https://www.facebook.com/events/1874445682778469/ Acesso em: 25 jul. 2020.
31 Disponível em: https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/pcb.1773917786248013/1773917639581361/. Acesso em: 25 jul. 2020.
32 Para preservar a imagem dos dois optei pela imagem da plenária.
33 Disponível em: http://ubes.org.br/2017/veja-como-foi-o-42o-conubes/. Acesso em: 25 jul. 2020.

A primeira delas que expomos para discussão é o projeto da Semana do Curso Normal que, conforme citado no perfil do *Facebook* do Colégio, era um "sonho que se tornou realidade"[34], uma expectativa de toda a comunidade escolar, uma questão que atendia aos anseios locais; entretanto o grêmio trouxe, para compor as mesas de debate programadas para o evento, mediadores que conduziram temas de cunho global.

Os temas giravam em torno de questões que atendiam às duas diretorias que foram adicionadas ao Estatuto do Grêmio, conforme atividade já abordada: a diretoria "Negros, Mulheres e LGBT" e a "Políticas Educacionais", conforme demonstram as postagens no perfil do *Facebook* do grêmio estudantil sobre a confirmação da presença dos mediadores:

> [...] Professora formada em Ciências Sociais pela UFF está confirmada para a mesa de debate sobre: A violência contra a mulher e cultura do estupro[35].
> [...] Confirmado para a mesa de debate da I Semana do Curso Normal. Mesa: PEC 241 e a Reforma do Ensino Médio[36]
> [...] Confirmada para a mesa de debate da I Semana do Curso Normal LGBTfobia: porque a cada 28 horas uma pessoa LGBT é assassinada[37]

Os temas que envolviam violência contra a mulher e LGBTfobia estão entre os que o Programa Escola sem Partido tinha como proposta coibir na escola, criminalizando iniciativas a esse respeito (FRIGOTTO, 2017). A despeito disso, o grêmio trouxe tais questões para o espaço escolar, em um evento "sonhado" pela comunidade.

Entretanto, no ano de 2018, o "sonho", que já iria para sua terceira edição, a III Semana do Curso Normal, viu-se ameaçado pela decisão unilateral da nova direção[38] do Pedra Bonita de acabar com o evento. O presidente do grêmio parece ter sido surpreendido pela notícia, e encaminhou um e-mail para o colégio, a coordenadora pedagógica e professores das disciplinas pedagógicas:

> Prezados,
> Vimos por meio deste, solicitar uma reunião extraordinária com a Equipe Diretiva, Coordenação Pedagógica, Professores das Disciplinas Pedagógicas e os alunos do Curso Normal do Colégio Estadual Pedra Bonita na segunda-feira afim de tratarmos assuntos relacionados a SEMANA DO CURSO NORMAL. Acreditamos que toda e qualquer decisão a ser tomada em relação a um evento tão importante para o nosso

---

[34] Disponível em: https://www.facebook.com/jorgete.andrade.5/posts/559381357600255. Acesso em 25 jul. 2020.

[35] Disponível em: https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/a.1542638892709238/1612655309040929. Acesso em: 25 jul. 2020.

[36] Disponível em: https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/a.1542638892709238/1615225205450606. Acesso em: 25 jul. 2020.

[37] Disponível em: https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/a.1542638892709238/1615222342117559. Acesso em: 25 jul. 2020.

[38] Em uma postagem no Facebook do Colégio, datada de 15 de maio de 2018, a comunidade escolar dá as boas-vindas aos novos diretores e agradece o empenho da direção anterior, nos últimos 3 anos. Disponível em: https://www.facebook.com/hilkadearaujo.pecanha.7/posts/648497848828064. Acesso em: 25 jul. 2020.

> curso e que já vem sido realizado desde 2016 precisa ser discutido democraticamente com todos os envolvidos.
> Desde já agradecemos
> (ESTUDANTIL, 2018)

Na mesma data, 08 de novembro de 2018, o presidente do grêmio postou em seu perfil no *Facebook*, marcando o perfil do *Facebook* do Colégio e o do grêmio, fotos da Semana do Curso Normal do ano anterior, com o seguinte texto:

> A Semana do Curso Normal é uma tradição que ocorre pelos alunos do CURSO NORMAL juntos com seus professores. Não podemos deixar que isso seja mudado, não podemos trocar um nome que vem desde 2016 no CEPB. O Colégio Estadual Pedra Bonita pede socorro pela mudança que querem fazer em uma tradição que vem acontecendo desde 2016... Deixando bem claro que essa mudança não está sendo feita com os alunos dessa instituição... #Nãovamosaceitar[39] .

No conteúdo do e-mail, com uma linguagem mais formal do que na postagem, o grêmio solicita uma reunião não só com a equipe diretiva, mas também com a coordenadora pedagógica e professores das disciplinas pedagógicas; segue enfatizando que o evento já acontece há dois anos, e termina reivindicando uma decisão democrática. No segundo texto postado no perfil do *Facebook*, coloca, de forma clara que a intenção era trocar o nome do evento, mas não foi explicitado para qual nome seria substituído, tampouco o motivo. Há um apelo de "socorro" contra a mudança em uma "tradição", e conclui ressaltando que a mudança não tem a participação dos alunos.

Algumas informações importantes podemos inferir destes textos, que também se cruzam. Ao encaminhar o e-mail, parece-nos que o pedido de socorro colocado é direcionado a pessoas em quem talvez eles confiassem mais e que poderiam ajudá-los. O que entendem por tradição, colocada de modo explícito no segundo texto, é reafirmada no e-mail, quando é mencionado que o evento já acontece "desde 2016". Por fim, nos dois documentos, reivindicam a democracia: "precisa ser discutido democraticamente", "esta mudança não está sendo feita com os alunos".

A ideia de democracia então se afirma pela necessidade do debate e da horizontalidade das decisões. Portanto, a atividade de resistência à decisão tomada de forma antidemocrática e o pedido de socorro está para além de uma questão local a ser resolvida, pois configura uma reivindicação da voz que lhes estava sendo negada. A postagem do *Facebook* recebeu 44 curtidas e 13 comentários, levantando a *hastag* #CursoNormalResiste. O e-mail foi um importante meio de tentativa de diálogo, mas foi a rede social que realmente visibilizou a

[39] Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=2181099988878987&set=pcb.2181100365545616>. Acesso em: 25 jul. 2020.

reivindicação de participação em uma decisão cujos maiores interessados eram as alunas e alunos do curso. Portanto, de uma questão local a ação tornou-se uma questão também de viés global, por avançar para uma discussão ampla sobre democracia na escola.

Pensando ainda sobre resistência e demanda de democracia na escola, trouxemos mais uma atividade de resistência, em que o grêmio denuncia, em uma postagem do perfil do *Facebook*, a intenção do Estado em fechar o CEPB. Informa à comunidade sobre a intenção do governo, e a convoca para um ato em 17 de agosto de 2017 contra o fechamento do Colégio.

> **NÃO FECHEM A NOSSA ESCOLA!** O governo do estado do Rio tomou a decisão covarde de fechar o COLÉGIO ESTADUAL PEDRA BONITA uma escola tradicional do bairro de Itambi, com mais de 50 anos de existência e 31 anos trabalhando na formação de novos professores, fruto da luta dos moradores. Venha mostrar ao governo que você não aceita o fechamento de nossa escola!!![40] .

O texto nos aponta que novamente uma decisão foi tomada de forma unilateral. O governo "tomou a decisão covarde" sem diálogo com a comunidade escolar. Mais uma vez a ideia de tradição é colocada para defender a importância da escola. Vale lembrar que essa atitude contra o Colégio não se encontrava isolada, não foi um caso pontual. Thuswohl (2017) afirma que, nos anos entre 2010 e 2017, estava em curso no estado do Rio de Janeiro, uma política de fechamento de escolas, e cerca de 231 estabelecimentos de ensino público foram fechados nesse período.

A resistência do grêmio e sua convocação não só da comunidade escolar, composta de estudantes, professores, direção e funcionários, mas também dos moradores do bairro, torna-se uma atividade de maior alcance político, embora também com conteúdo de demanda local. Caracteriza-se também por uma problemática mais ampla, qual seja, a política gerencial que não estava levando em consideração o valor histórico da escola para a comunidade e o abandono educacional das populações de comunidades mais carentes que decorreria do fechamento do Colégio.

A resistência da comunidade de Itambi convocada pelos grêmio do CEPB parece ter surtido algum efeito: embora, em 2017, dois colégios estaduais tenham encerrado as suas atividades no município de Itaboraí, em conformidade com a política da SEEDUC-RJ acima referida, e uma permanecia em um prédio do município de São Gonçalo, após um incêndio que sofreu, negligenciando-se a necessidade da comunidade em que estava inserida e sua história naquele bairro (FERNANDES, 2018), quanto ao CEPB, não há mais nenhum registro do

[40] Disponível em: https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/a.1542638892709238/1727990244174101. Acesso em: 25 ago. 2020.

desdobramento dessa "decisão" do governo no perfil do *Facebook* da escola ou do grêmio, tampouco nos documentos analisados, e o Colégio segue funcionando até os dias de hoje.

No entanto, é possível que essa ação tenha tido outras implicações, que corroboram o entendimento de que essa atividade articulava conteúdos locais e globais. Ainda no ano de 2016 há dois registros no perfil do *Facebook* do grêmio de visitas da entidade a duas escolas, uma localizada no município de Magé, e a outro, no município de Itaboraí. Ambos os encontros foram promovidos pela Diretoria Regional da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), responsável pelos colégios localizados em itaboraí, convidou o grêmio do CEPB para apresentar suas "boas práticas", conforme relatado nos textos das postagens:

> Colégios 1 e 2
> O GE do Pedra Bonita apresentando as suas boas práticas na reunião da Diretoria Regional [...] sobre "Formação de Grêmio".[41]

Após essas duas reuniões, houve mais três visitas do grêmio a três escolas do município de Itaboraí, no primeiro semestre de 2017:

> Colégio 3
> Reunião no Ciep [...] – Mostrando nossos projetos e falando sobre a importância do Grêmio Estudantil nas instituições. #EstudantesNaLuta#GrêmioReferência#CEPB #VAITERGREMIOSIM[42].
>
> Colégio 4
> Reunião no Colégio Estadual [...] – O Grêmio Estudantil [...] conscientizando os alunos sobre a importância do grêmio na escola e mostrando suas Boas Práticas[43].
>
> Colégio 5
> Reunião no Ciep [...] "A importância do Grêmio Estudantil" o GE[...] auxiliando na formação de novos Grêmios[44]

As duas primeiras postagens indicam que o grêmio atendeu a convites de superiores ligados à Diretoria Regional, e nos parece, devido ao tema, de caráter formador, que propunha desenvolver a "conscientização" da importância do grêmio na escola. Já no terceiro texto, percebe-se que o grêmio estudantil do Pedra Bonita está auxiliando na formação de novos grêmios.

O que se observa, a partir da sequência de visitas, é a marcação #GrêmioReferência na postagem referente à visita do colégio 3, indicando que o grêmio do CEPB era considerado uma

---

41 Disponível em: <https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/pcb.1561241657515628/1561241094182351>. Acesso em: 25 jul. 2020.

42 Disponível em: <https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/pcb.1561241657515628/1561241094182351>. Acesso em: 25 jul. 2020.

43 Disponível em: <https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/pcb.1665290463777413/1665289523777507>. Acesso em: 25 jul. 2020.

44 Disponível em: < https://www.facebook.com/geciriloqueiroz/photos/pcb.1689786601327799/1689785767994549 >. Acesso em: 25 jul. 2020.

referência para outras unidades escolares, a partir das duas primeiras reuniões com a Diretoria Regional presente. Importa ressaltar que a narrativa de “formação de grêmios” e “a conscientização da importância do grêmio na escola” coincide com um ano letivo impactado por uma greve de professores com duração de quase 5 meses, concomitantemente a dezenas de ocupações de escolas por seus alunos.

O registro do grêmio como uma entidade estudantil de referência nos faz refletir: qual o interesse da SEEDUC em um grêmio que, naquele momento, apresentava-se aparentemente menos questionador, e em cuja escola não houve ocupação?

Entretanto, as visitas às escolas para o incentivo à formação de grêmios aconteceram entre junho de 2016 e maio de 2017, e a resistência do grêmio em relação ao fechamento da escola se dá no segundo semestre de 2017. Depois dessa ação de resistência, não há registros de mais convites de visitas a outras escolas para aqueles estudantes falarem da sua experiência. O grêmio do CEPB pode ter perdido o *status* de referência quando avançou para questões mais amplas da sociedade, em combate a uma ação do governo que impactou a vida de muitas pessoas e que ameaçava a comunidade do CEPB.

Parece-nos que enquanto o grêmio estava atendendo a questões mais locais promovendo eventos ou agindo em um âmbito mais bairrista, como um agente voluntário de sua escola e comunidade, era considerado pelo Estado um agente motivador de formação de outros grêmios; contudo, quando se percebeu que ele também se envolvia em questões mais amplas talvez não fosse mais interessante convidá-los para novas visitas. Embora o grêmio de fato se ocupasse com atividades de cunho local, não estavam restritos a essas atividades de menor alcance político, pois também atuavam em ações de teor político mais amplo.

4.2 **Relações de Poder**

A existência de um grêmio estudantil em uma escola pode suscitar-nos a ideia de um espaço que está de alguma forma sendo elaborado com a participação de estudantes. Entretanto, outras formulações podem ser elaboradas no sentido de entender a existência dessa entidade no espaço escolar como um laboratório com experiências democráticas ou um lugar no qual os estudantes aprenderão as especificidades da democracia como se estivessem sendo formados para aplicarem na vida adulta os conceitos democráticos estudados.

Conforme já exposto, essas, segundo Biesta (2013) são as duas visões recorrentes no ambiente escolar quando democracia e educação são relacionadas. No primeiro caso, a educação *por meio da democracia* e, no segundo caso, a educação *para a democracia*

(BIESTA, 2013). Masschelein e Simons (2014) concordam que essas duas visões, em que a escola é vista como um lugar de oportunidades de vivências democráticas para os estudantes ou como um lugar em que as suas competências para a prática da democracia serão desenvolvidas por meio de um currículo incentivador, são as mais recorrentes no âmbito geral.

Dessa forma, pensando nessas concepções segundo as quais à escola, de uma forma ou de outra, é repassada a responsabilidade de formar um indivíduo democrático, e considerando-se ainda o caráter instrumentalista dessas concepções, que pode apontar a pretensão de um controle sobre os resultados supostamente previsíveis (BIESTA, 2013), criamos a categoria *Relações de poder* que se desdobrará nas subcategorias *explícitas* e *implícitas***.** Acreditamos que a mesma nos auxiliará na abordagem de aspectos políticos das relações travadas do grêmio com os diferentes segmentos do Colégio, em especial os que ocupam tradicionalmente lugares hierarquizados, como a equipe diretiva, os professores e os funcionários, sem, contudo, ignorar as questões de poder advindas de outras relações escolares.

Além dessas subcategorias as relações de poder serão problematizadas também quanto às respostas do grêmio a tais relações. Serão analisadas três tipos de respostas: para cada situação de relação de poder em foco, seja ela implícita ou explícita, o grêmio agiu como entidade de *parceria*, de *subordinação* ou houve alguma *resistência* por parte dele? Acreditamos que tais problematizações podem apontar se a escola desenvolve estratégias ou não para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar, contribuindo para responder a uma das questões de pesquisa elaboradas para esse estudo - qual seja: a escola desenvolve estratégias para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar?

Entendendo que, na educação escolar, os processos pedagógicos, em suas diversas dimensões, se relacionam, não acontecendo de forma isolada, algumas atividades do grêmio já problematizadas na seção anterior reaparecem por trazerem enunciações também relativas a relações de poder no Colégio.

4.2.1 Relações de poder implícitas

A focalização desta subcategoria permite identificar relações entre o grêmio e as instâncias de poder educacionais, que, por alguma motivação, estabeleceram ou tentaram estabelecer algum controle sobre o grêmio, de forma não evidente. Sua abordagem considera a resposta ou reação do grêmio a essas tentativas de controle da outra parte, podendo se caracterizar como um movimento: de *parceria*, ou seja, unindo seus esforços para alcançar um

objetivo em comum; de *subordinação*, sujeitando-se aos objetivos propostos; por fim, de *resistência* que se caracteriza como a recusa de submissão ao que lhe é posto.

Uma das atividades do grêmio já mencionadas na seção anterior foram as duas primeiras visitas a duas escolas a convite da Diretoria Regional Pedagógica (DRP), uma em Magé e outra em Itaboraí. Percebemos que essas visitas tinham um viés de cunho "local", mas atendia a uma demanda da SEEDUC RJ entendida como algo mais amplo ligada a políticas da gestão vigente, o que nos levou a considerá-la uma atividade *Global no local*. Essas duas primeiras visitas possuíam o mesmo objetivo de todas as outras que se realizaram posteriormente - a formação de novos grêmios -, entretanto, com uma característica específica: havia a presença de representantes da DRP.

Essa mesma característica foi percebida também em outro encontro que foi realizado após essas duas visitas e antes das três outras. Ocorreu em dezembro de 2016 o I Encontro de Grêmios e Estudantes de Itaboraí (I ENGREI), segundo postagem no perfil do *Facebook* do grêmio com o seguinte texto:

> O I Engrei teve como objetivo a união entre os grêmios das escolas de nossa região. Abordamos assuntos de suma importância para nós, tais como o processo da eleição direta para Direção (sim eleição), a questão da Gestão Democrática e a importância dos Grêmios e Movimentos Estudantis. "Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética." Che Guevara [...][45] .

Além dessa postagem na rede social, a reunião foi registrada na ata 12, cujo conteúdo nos acrescenta informações pertinentes. No documento, além de ter sido registrada a pauta do encontro já mencionada no perfil do *Facebook* do grêmio, informa-se que outros assuntos também foram debatidos, como "fechamento de turmas e turnos e unidades de ensino". O que não foi mencionado na postagem, mas sim na ata, foram as presenças de uma mediadora da SEEDUC- RJ e da diretora do CEPB, segundo trecho transcrito:

> Aos doze dias do mês de dezembro do ano corrente às 09 horas e 50 minutos, iniciou-se uma reunião em que as pautas são: Eleição Direta para Direção [...] (mediadora na SEEDUC-RJ), Gestão Democrática [...] (Diretora do Pedra Bonita – MBA em Gestão Empreendedora em Educação – UFF); Importância do Grêmio e Movimento Estudantil, fechamento de turmas e turnos e Unidade de Ensino. (ATA 12, pg 15 do caderno verde do grêmio do CEPB).

Percebe-se, pelo que foi redigido, que a mediadora da SEEDUC-RJ trouxe a fala sobre "eleição direta para direção", e a diretora do CEPB, sobre "gestão democrática". Sobre os outros assuntos, não há menção do condutor ou condutora do debate. Há a informação, também

[45] Disponível em https://www.facebook.com/1542637156042745/posts/1625073494465777 . Acesso em: 20/08/2020).

na ata, de que todos os grêmios do município de Itaboraí foram convidados, e compareceram quatro.

A despeito de o encontro ter sido elaborado e promovido pelo grêmio do CEPB e outro grêmio de um CIEP próximo a ele, conforme texto da ata 11 datada de novembro de 2016, que registrou o planejamento desse evento, não foram os estudantes que conduziram as explanações que se ligavam à democracia na escola. Desse modo, entendemos que os grêmios presentes no evento assumiram uma posição de espectadores, ouvintes. A eleição direta para diretores foi uma conquista da greve e do movimento de ocupações de escolas da rede pública estadual que aconteceu em 2016, e nos parece que a SEEDUC-RJ estava presente para se apropriar e controlar essa conquista.

Por outro lado, a exposição da diretora sobre gestão democrática nos lembra as duas visões mais correntes da sociedade quando se relaciona educação e democracia: a educação por meio da democracia e a educação para a democracia (BIESTA, 2013). A experiência de eleger a direção da escola pode ser vista como uma forma mais eficaz de ensinar o que é democracia, entretanto, pode ser vista também como um modo de se instruir para a democracia (BIESTA, 2013), da mesma forma que um conteúdo que fale sobre gestão democrática, como foi apontado na segunda palestra.

Esse viés instrumentalista parece estar presente nas visitas às escolas para a formação de novos grêmios e também no I ENGREI, visando-se a escola como um espaço em que o estudante receberá instruções, seja pelo currículo ou qualquer iniciativa que o informe sobre processos democráticos, ou por experiências democráticas elaboradas por esse currículo.

Biesta (2012) nos sugere que, de uma forma geral, costuma se reconhecer que a educação desempenha três funções diferentes: de qualificação, socialização e subjetivação - entretanto, essas funções não ocorrem de forma isolada e sim simultaneamente. Não há dúvidas, em acordo com o autor, que a qualificação e a socialização são funções efetivas da educação, mesmo que em certos casos se dê mais importância a uma em detrimento da outra. Entretanto, essas funções impactam os processos de subjetivação dos indivíduos, ou seja, os processos que lhes constitui como sujeitos.

Para compreendermos esse processo de subjetivação em relação à democracia na escola, concordamos com a concepção política proposta por Hanna Arendt para a constituição do sujeito democrático, segundo apropriação de Biesta (2013): a "subjetividade tem a ver com a ação: ser um sujeito significa agir, e a ação começa com a introdução dos inícios desse sujeito no mundo" (BIESTA, 2013, p. 2143). Esse agir se entende como introduzir algo novo no mundo, tomar a iniciativa, expressar o seu início no mundo, e, para que isso aconteça,

precisamos do outro que reagirá aos nossos inícios, pois, sem a reação desse outro, a subjetivação não acontece, os nossos inícios não viriam ao mundo (BIESTA, 2013).

O que nos parece é que as reuniões realizadas para que o grêmio apresentasse suas ações foram planejadas para integrar esse grupo ao que já estava posto. Socializar os grêmios em uma ordem já pré-definida, com uma proposta democrática dentro de um certo controle dos "inícios" que os estudantes poderiam engendrar, buscando transformar o grêmio em um instrumento para alcançar seus objetivos, privando a entidade de suas próprias iniciativas e destituindo "suas oportunidades para agir e, portanto, de suas oportunidades para ser um sujeito" (BIESTA, 2013, p. 2154).

Dessa forma, entendemos que essas atividades possuem conformações *implícitas* de uma *relação de poder* da Secretaria de Educação com o grêmio do CEPB. O objetivo de formar, conscientizar, socializar os grêmios passou a ser um objetivo em comum de todos os presentes nos encontros o que nos leva a perceber que a resposta do grêmio foi uma atitude de suposta *parceria* com os diversos segmentos que representavam a hierarquia institucional: a direção do colégio, a mediadora da SEEDUC RJ e seus representantes regionais - entretanto, a ausência de voz por parte dos estudantes aponta para uma relação de subordinação.

Outra atividade na qual percebem-se atravessamentos de relações de poder *implícitas* foi o evento organizado para inaugurar o uso do uniforme do curso normal, já mencionado na categoria *Atividades do grêmio: temas locais.* O evento, organizado pelo grêmio como um marco da volta do uniforme, é descrito pela instituição em seu perfil do *Facebook* como um "compromisso do Grêmio Estudantil [...] com a parceria da Direção"[46], o que sugere uma relação consensual que possibilita atingir objetivos em comum. Considerando-se os registros já expostos na referida categoria, identificamos que o grêmio teve participação efetiva na concepção e organização do evento, o que nos leva a qualificá-lo como atividade de parceria.

Já o evento que aconteceu em março de 2018 e que apontava também para o estímulo de formação de grêmios estudantis foi a Semana do Grêmio Estudantil incluída no calendário da SEEDUC. Como previsto na Lei n° 7197/16, que instituiu a "Semana do Grêmio Estudantil", a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro promove anualmente a "Semana" no mês de março[47]

---

[46] Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=268119033532616&set=pcb.268120233532496. Acesso em: 20/08/2020.

[47] apesar de a lei prever o mês de novembro, e, em 2018, uma semana inteira ter sido designada para atividades promovidas pelo grêmio, conforme documento encaminhado para as unidades escolares para fins de divulgação

Figura 5 - cartazes de divulgação da semana do grêmio estudantil

(a) (b)

Legenda: (a) Fonte: cartaz de divulgação da semana do grêmio estudantil direcionado à direção; (b) cartaz de divulgação da semana do grêmio estudantil direcionado aos estudantes.

Fonte: DRP, 2018

O conteúdo do texto é o mesmo, porém um cartaz é direcionado às direções das escolas, e o outro, aos estudantes. Neles é descrito o que é o grêmio estudantil, segundo a SEEDUC-RJ, seguindo-se listagem de suas finalidades. Complementando, a Secretaria destaca que os grêmios provocam a "integração" e o "protagonismo" dos estudantes, e finaliza enfatizando que o grêmio pode ser um fator positivo para a gestão escolar como "importantes parceiros".

O grêmio do CEPB então realiza a *Semana do Grêmio* no período designado pela SEEDUC RJ, iniciando o evento com uma palestra, conforme postagem em seu perfil no *Facebook* :

> Concluímos mais um dia com uma palestra sobre bullying, depressão e ansiedade. Você ainda não participou de um desses dias? Corre que ainda temos mais 3 dias com muitas atividades [...]. Agradecimentos: Aos alunos que tiraram parte do dia para participar do evento, ao palestrante [...] e também a nossa equipe diretiva que está sempre nos apoiando.[48]

Nos dias seguintes, foram realizadas atividades de capoeira, um festival de talentos, e, para finalizar, uma oficina de matemática.

Retomando o texto dos cartazes, temos a percepção de que as atividades desenvolvidas nessa semana foram ao encontro das expectativas que a Secretaria de Educação havia construído para os grêmios de suas escolas. As atividades atenderam às finalidades descritas como "sociais", "desportivas", "culturais" e "educacionais", não se mencionando atividades de cunho mais direta e explicitamente político.

[48] Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=146753966148179&set=pcb.146754356148140. Acesso em: 25 ago. 2020.

De fato, no material analisado que diz respeito à Semana, não encontramos registros de atividades que abordassem debates já propostos pelo grêmio do CEPB problematizando as questões sociais em suas dimensões mais abrangentes, tampouco algum questionamento do fato de a própria SEEDUC-RJ ter definido uma semana para essas atividades.

Nesse contexto, o termo "protagonismo", já mencionado na cartilha do grêmio produzido pela SEEDUC – RJ, consta nos cartazes e atribui aos grêmios o seu estímulo. Como vimos no Capítulo 2, esse termo associado aos jovens, ou seja, o protagonismo juvenil, segundo Souza (2009), é usado sobretudo a partir de meados da década de 1990, como fundamento de concepção de participação política social do jovem em que o mesmo é visto como um "ator social" que tenta resolver os seus problemas pessoais dentro de uma perspectiva individualista dessa participação. Refere-se com frequência à sua autonomia em se tornar um indivíduo mais forte diante de uma sociedade que não mais oferece garantias institucionais, o que contribuiria para uma sociedade melhor (SOUZA, 2009).

Dessa forma, esse jovem seria capaz de gerenciar a sua própria vida, com projetos e interesses pessoais, o que desconfigura o caráter de um grêmio estudantil que tem como o seu objetivo principal lutar pelos interesses coletivos dos estudantes. Diante da ausência de menções à participação política de cunho coletivista, podemos supor que o termo protagonismo foi utilizado no cartaz com esse sentido.

No artigo n.2 do Estatuto do Grêmio Estudantil (EGE) do CEPB, parágrafos VI e VII, menciona-se o objetivo de "lutar pela democracia", pelas "liberdades fundamentais do homem" e pela "participação nos órgãos (entidades) internos de determinação e/ou avaliação do colégio, dentro dos seus mais diferentes aspectos e assuntos" (EGE, 2015, p. 1). A noção de luta, corporal ou verbal, é uma das três ausências que Souza (2009) destaca no discurso do protagonismo juvenil, deslocando o espaço público para um papel cenográfico no qual o "protagonista" irá atuar visando seus interesses particulares, e não em um espaço de luta coletiva.

Portanto, a Semana do Grêmio Estudantil parece constituir esse espaço cênico em que o grêmio é o "ator social" que é chamado, não para deliberar, mas para ser um agente de ratificação de um consenso com o que já está posto, por meio de atividades "sociais", "desportivas", "culturais" e "educacionais". Percebe-se, então, que a relação que a SEEDUC RJ visa estabelecer com o grêmio estudantil parece ter um cunho de *relação de poder implícita* do primeiro sobre o segundo, cuja resposta do grêmio tende à *subordinação*, a despeito do termo "parceiros" aparecer no documento como uma característica importante para a gestão escolar.

Vale lembrar que, nos momentos em que o grêmio não se apresentou de forma subordinada, como após as visitas às escolas para fomentar a formação de outros grêmios no segundo semestre de 2017, este não recebeu mais convites para outras visitas. Quando não houve a submissão, houve o rompimento. O convite em 2018, sob uma nova composição do grêmio do CEPB, para a Semana do Grêmio Estudantil foi aceito e pensado de acordo com um desenho pré-estabelecido, o que aponta mais uma vez para uma relação de poder implícita que decide quando e onde as vozes dos estudantes irão ser ouvidas.

4.2.2 Relações de poder explícitas

Esta subcategoria nos possibilitou identificar os registros das ações provenientes das esferas de poder escolar que se relacionam com o grêmio e que demonstram, de forma clara, essa hierarquia perfeitamente enunciada, sem dúvidas, tampouco ambiguidades.

Outra atividade já mencionada na subcategoria "global no local", que também interessa à discussão das relações de poder que afetam o grêmio em pauta, foi a tentativa da então nova direção do CEPB de acabar com a Semana do Curso Normal. A relação com os estudantes estabelecida nesse contexto se apresenta de forma explícita como uma relação de poder exercido pela figura que ocupava o topo da hierarquia da instituição .

A decisão unilateral do diretor configura-se no exato oposto a todo e qualquer conceito de democracia. Como falamos no capítulo 2 podemos observar que muitas são as variações acerca do que se entende por democracia na escola; entretanto, nas mais diferentes concepções de democracia encontramos ainda a representatividade, de uma forma ou de outra, das partes interessadas nas decisões a serem tomadas. Em nenhuma dessas variações a atitude unilateral da direção se enquadrou, tampouco sua decisão coaduna com o conceito de democracia sob a perspectiva de Jacques Rancière, também abordada no capítulo 2 e com o qual concordamos, em que se postula que a vida democrática se institui no "dissenso político ou da discordância democrática" (RANCIÈRE, 1998, p. 62 apud MASSCHELEEIN; SIMONS, 2014, p. 139).

A postagem no perfil do *Facebook* do grêmio redigida pelo presidente do mesmo e o e-mail enviado ao colégio solicitando uma reunião para o diálogo sobre o que foi decidido, como já mencionado na subcategoria *atividades do grêmio: global no local*, confirmam a reação do grêmio diante do episódio, transpondo os limites que lhe foram impostos.

Diante de sua voz silenciada, das fronteiras e limites implantados pela instituição, o grêmio, por meio de seu presidente, parece buscar um diálogo e ao mesmo tempo externalizar em sua rede social a atitude antidemocrática da direção. O apoio é imediato, conforme os

comentários dos alunos na postagem com a *hastag* #CursoNormalResiste. Percebe-se, por essa reação de divulgação do ocorrido no Colégio, que o grêmio parece conseguir transpor essas barreiras e limites.

Entendemos que, ao realizar essa intervenção, o presidente do grêmio "assume uma concepção de igualdade [...] verifica sua igualdade como um ser que é capaz de falar e de agir" (RANCIÈRE, 1998 apud MASSCHELEEIN; SIMONS, 2014, p. 137). A despeito de o cancelamento do evento ser um assunto de interesse de todos, não foram compartilhados com os estudantes os argumentos para essa tomada de decisão, segundo o texto em postagem no perfil do *Facebook* do grêmio[49], o que desqualifica a sua participação e o seu lugar na ordem social do Colégio.

No e-mail encaminhado ao Colégio, o grêmio registra que tal decisão "precisa ser discutido [sic] democraticamente com todos os envolvidos" (ESTUDANTIL, 2018), o que se aproxima da concepção de democracia proposta pela filósofa Hanna Arendt, segundo Biesta (2013), em que todos têm a oportunidade de ser um sujeito e de introduzir de forma ativa suas opiniões em um espaço de pluralidade e diferença.

A interação com os outros segmentos da instituição para deliberarem sobre um assunto de grande importância nos parece ter sido negada, ou seja, a construção de subjetividade das alunas e dos alunos que se daria nesse momento não aconteceu, pois a oportunidade desses estudantes introduzirem as suas iniciativas, os seus inícios, foi obstruída.

A despeito da reivindicação do grêmio de participação nesse caso ter se configurado como uma ação em que os estudantes se apresentaram como uma das partes da comunidade escolar que deveria ter sido consultada e convidada a deliberar sobre o assunto que era comum a todos, sendo legítima a sua resistência, verificamos que o grêmio também vai de encontro a essa concepção de democracia quando em seu estatuto, no artigo 29, estabelece como condição para ocupar cargo na entidade "ser estudante da 1ª (primeira) série do Ensino Médio em diante" (EGE, 2015, p. 9).

Considerando que, no ano de 2015, data de posse da primeira diretoria do grêmio, o CEPB oferecia o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio Regular e Formação de Professores[50], o fato de o texto restringir a ocupação de cargos do grêmio apenas para o Ensino Médio excluiu

---

[49] Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=2181099988878987&set=pcb.2181100365545616. Acesso em: 25 jul. 2020.

[50] Segundo informações obtidas no site www.qedu.org.br, o Colégio Estadual Pedra Bonita ainda oferecia o 8º e 9º anos em 2015 e apenas o 9ºano em 2016 cuja terminalidade se deu em 2017.

os estudantes da modalidade de ensino Fundamental II. Os estudantes dessa modalidade poderiam participar da composição do grêmio, entretanto, não poderiam ocupar cargos.

Essa iniciativa do grêmio nos faz pensar o quanto as relações de poder podem se configurar também de forma explícita entre sujeitos que são considerados pares, que supostamente ocupam dentro das regras hierárquicas institucionais o mesmo lugar. Ao restringir o acesso aos cargos do grêmio, o seu estatuto promoveu um deslocamento dos estudantes do Ensino Fundamental II para uma posição de espectadores, estabeleceu uma hierarquia interna, colocou limites de atuação dos estudantes dessa modalidade de ensino, obstruindo também os seus inícios, já que os cargos preveem o desenvolvimento de projetos que atendam a fins específicos.

Dessa forma, a igualdade potencialmente experimentada na escola, quando o estudante deixa a sua família e entra em um espaço público no qual possuem interesses em comum deixando um mundo de desigualdades (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) parece não ser uma experiência vivenciada pelo grupo que foi excluído e, de certa forma, subalternizado por aqueles que deveriam ser seus iguais. Tal atitude excludente parece não ter sido contestada nos registros analisados, dando-nos a ideia de subordinação dos estudantes ao que foi definido no estatuto.

Os registros aqui expostos demonstraram movimentos diferenciados de poder que giraram em torno de duas concepções: o poder com o intuito de controle, domínio, exercido de formas relativamente sutis, e o poder que refletia autoridade, voz de mando. A origem, entretanto, desse poder que se relaciona com o grêmio nos parece vir de instâncias externas (os representantes da SEEDUC-RJ) , quando nos referimos às relações de poder implícitas e internas (a direção do CEPB e o grêmio) quando nos referimos às relações de poder explícitas.

4.3 **Concepções de Juventude**

Como já destacado, o Colégio Estadual Pedra Bonita é uma instituição escolar que oferecia, no período da pesquisa, as modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio[51]. Nesse sentido, pensando esse espaço como um lugar majoritariamente jovem e também considerando que a juventude tem sido concebida de diferentes formas por diferentes segmentos da sociedade, ao mesmo tempo em que sua identificação atravessa e é atravessada por diferentes campos do conhecimento, sendo assim, objeto de disputa no meio acadêmico-educacional,

[51] Segundo informações obtidas no site www.qedu.org.br, o Colégio Estadual Pedra Bonita ainda oferecia o 8º e 9º anos em 2015 e apenas o 9ºano em 2016, cuja terminalidade se deu em 2017.

assim como na sociedade em geral, procuramos localizar possíveis enunciações da identificação da juventude vindouras dos segmentos presentes no Colégio e os dos que interagem com a instituição no cotidiano.

Para tanto, foi elaborada a categoria *Concepções de juventude*, visando abordar as concepções de juventude enunciadas pelos diferentes segmentos do CEPB em suas relações internas e externas, em busca de respostas a uma das questões desta pesquisa: que identificações da juventude é desse modo enunciada?

Retomando discussões já desenvolvidas no capítulo 1 desta dissertação, uma das concepções de juventude amplamente difundida no senso comum é a ideia de que essa é uma fase da vida em que o indivíduo apresenta um caráter natural de transgressão, mas também capaz de realizar mudanças, transformações positivas para a sociedade (CARRANO, 2012). No Brasil, essa identificação se articula com uma visão da juventude do movimento estudantil dos anos de 1960 e 1970, sobre a qual se sustenta a imagem exemplar do jovem como um sujeito naturalmente rebelde e revolucionário. Essa concepção de juventude associada ao movimento que se intensificou nessas décadas perdura e, em algumas situações, aparece nos discursos provenientes até mesmo de estudantes.

O grêmio estudantil do CEPB, em um dos seus textos[52] incluídos em sua rede social parece enunciar tal visão da juventude com a seguinte citação: "Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética".[53] Tal frase reapareceu em uma faixa com o logotipo e nome do grêmio carregada por dois alunos do CEPB no desfile cívico do município de Itaboraí[54].

A concepção de juventude nesse texto parece ir ao encontro das enunciações presentes no senso comum de que o caráter ousado daqueles que buscam transformações profundas na sociedade é uma condição juvenil (CARRANO, 2012). Ao afirmar a incoerência entre ser jovem e a ausência desse desejo transformador, pressupondo uma hereditariedade no termo "contradição genética", o grêmio tende a reafirmar a crença de que essa condição revolucionária é uma herança recebida e naturalmente manifestada por todos os sujeitos considerados jovens.

Essa hereditariedade também emerge do mito do movimento estudantil dos anos de 1960 tido como referência para as gerações posteriores, o que acabaria por gerar um fardo para

---

52 Disponível em: <https://www.facebook.com/1542637156042745/posts/1625073494465777>. Acesso em: 20 ago. 2020.

53 Tal frase é atribuída, no texto e na faixa, ao médico revolucionário Ernesto Che Guevara, conhecida figura da Revolução Cubana.

54 Disponível em: <facebook.com/photo?fbid=468740196803831&set=pcb.468740473470470>. Acesso em: 05 nov.2020.

essas gerações (CARDOSO, 2005), tidas muitas vezes como apáticas, por não se adequarem a esse perfil mítico. Exclui-se, desse modo, a possibilidade de o jovem apresentar características conservadoras atuando para a manutenção do que já está posto, bem como confundindo a participação política com a própria noção de juventude (SOUZA, 2009).

Essa identificação da juventude nos anos de 1980 contribuiu para a percepção de uma juventude apática, posto que o movimento estudantil do passado é tomado como referência. No lugar de serem reconhecidos como formas diferentes de mobilização as ações coletivas juvenis são invisibilizadas por não se aliarem às instituições tradicionais como partidos políticos e sindicatos. Por outro lado, em direção politicamente distinta, constrói-se outra concepção de juventude, a partir da noção de protagonismo juvenil.

O termo protagonismo é utilizado nos cartazes já mencionados no item anterior, (Figura 5), em que a Secretaria de Educação incentiva as escolas a formarem grêmios estudantis, atribuindo a tal entidade o estímulo ao "protagonismo dos estudantes", pontuando ainda que o grêmio "pode ser importante parceiro da gestão escolar".

A despeito de ser um conceito com muitos significados, a noção de protagonismo juvenil vinculada a determinada concepção de atuação social se repete em vários documentos de órgãos internacionais de programas e projetos direcionados aos jovens, a partir da década de 1990 (SOUZA, 2009), em que se destaca a desresponsabilização do Estado quanto à criação de políticas direcionadas à juventude. Ao protagonismo juvenil é atribuída a inserção da pessoa jovem na vida democrática, a partir da busca da satisfação de interesses individuais, por meio do desenvolvimento de competências que permitam atingir seus objetivos pessoais. Nessa perspectiva, propõe-se que a atuação isolada irá impactar o meio em que o jovem vive, inclusive pela negociação dos seus interesses com outros atores sociais.

Para Souza (2009), a expressão protagonismo juvenil tem sido usada para expressar uma espécie de pedagogia, um método para deslocar o jovem de uma suposta passividade social para uma posição de atuação e de construção de seus conhecimentos, e também para trazer à lembrança características que seriam inatas ao indivíduo jovem, mais uma vez fundamentada na ideia do mito da geração dos anos de 1960. Trata-se, portanto, de uma expectativa de uma participação política da juventude não mais baseada no movimento estudantil de 1968.

Considerando que o grêmio estudantil, segundo o próprio texto do cartaz, é uma entidade "que representa o interesse dos estudantes", a menção de que ele motiva o protagonismo desses jovens pode sinalizar o interesse em formar grêmios que incentivem uma atuação política individualista. De fato, como visto no item anterior, as ações coletivas de contestação política não pareciam encontrar aceitação por parte da SEEDUC – RJ.

No conceito de protagonismo juvenil, “percebe-se justamente a valorização ideológica da juventude passiva, adaptada aos locais alocados ao seu pretenso protagonismo na estrutura pensada e construída pelas gerações anteriores” (SOUZA, 2009). O convite aos jovens de se ter sucesso naquilo que lhes é permitido, com regras, diferencia-se, de forma significativa, das ações diretas dos jovens contestadores (SOUSA, 2014), como, por exemplo, no caso das ocupações de escolas por estudantes em 2016.Verifica-se, portanto, por parte dos estudantes, uma enunciação que se aproxima da concepção de juventude como uma fase da vida em que o espírito revolucionário é inerente, uma condição juvenil, naturalmente transgressora.

De outro lado, registra-se a enunciação por parte da SEEDUC-RJ de uma juventude voltada para a resolução de problemas individuais, do grupo ou da instituição, sem envolvimentos mais profundos para a modificação de políticas de estrutura da sociedade, atendendo a uma perspectiva neoliberal do protagonismo juvenil, conforme Souza (2009) descreve, e que busca o enquadramento da atuação política desses jovens em moldes politicamente conservadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando assumi a direção geral do Colégio Estadual Pedra Bonita sabia que muitos desafios iriam impactar minha caminhada como professora. Além das rotinas administrativas e financeiras que acompanham cotidianamente quem ocupa essa função, outros aprendizados me fizeram ter um olhar diferenciado do espaço escolar, para além das obrigações gerenciais e curriculares.

O que eu não poderia deixar de perceber, ao longo dos pouco mais de três anos que estive nessa função, é que a escola é um espaço de disputa. Essa percepção se fortaleceu após a formação do grêmio com o qual mantive uma relação estreita. Outras disputas tomaram forma e, após pensar e repensar, decidi não participar do novo processo eleitoral para a direção do Colégio, o que implicaria, se eleita, mais pelo menos três anos como diretora.

A minha decisão se ancorava também no desejo de cursar o mestrado e voltar à universidade. Conforme relatado na introdução desta dissertação, interpelada por uma professora da escola sobre a minha proximidade com o grêmio e como esse poderia ser um tema do meu projeto de pesquisa, com o quê concordei.

Dessa forma, esta dissertação busca contribuir para os estudos sobre participação política estudantil, objetivo que foi trabalhado a partir de uma questão central: quais sentidos pode assumir o grêmio estudantil diante das diversas formas de movimentos juvenis que estão emergindo na atualidade? Essa questão foi abordada por meio do desenvolvimento de um estudo de caso, que teve como foco de pesquisa o grêmio estudantil do Colégio Estadual Pedra Bonita, localizado na cidade de Itaboraí, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Discutir participação política estudantil implica transitar entre as teorizações sobre juventude e democracia na escola. Nesse sentido, a noção de juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014) subsidiou as reflexões sobre as diferentes formas de ser jovem, buscando-se não simplificar uma identificação complexa, aprisionando-a em uma faixa etária e em expectativas estereotipadas, conforme discursos do senso comum (ABRAMO, 2005). Pretendemos, desse modo, colocar em prática a proposição do estudioso português da juventude, José Machado Pais, de que os jovens “sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, seu quotidiano” (PAIS, 2003, p.70).

Minhas análises também partiram de uma visão distinta das concepções apontadas por especialistas como mais comuns quando as relações entre democracia e educação são abordadas: a educação para a democracia e a educação por meio da democracia (BIESTA, 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Concordando com Biesta (2013), a relação entre educação e democracia irá depender da visão que temos sobre a pessoa democrática, e, nesta pesquisa, buscamos nos distanciar de abordagens instrumentalistas da educação, que a concebem como uma ferramenta para preparar o sujeito para a vida democrática, seja por capacitá-lo com conhecimentos sobre os processos democráticos, seja por criar experiências democráticas na escola, atribuindo ao educador a formação do sujeito democrático.

Privilegiou-se, dessa forma, a concepção política da pessoa democrática defendida por Hanna Arendt, apropriada por Biesta (2013), que age e interage dentro das partes, estabelece uma igualdade introduzindo seus inícios, e permitindo que outros também introduzam suas iniciativas, em um ambiente de pluralidade e diferenças. Arendt sustenta também, ainda segundo Biesta (2013), que a subjetivação democrática acontece nessa ação e não antes ou depois, como propõem as concepções instrumentalistas da educação democrática.

Dessa forma, essa exortação de Arendt acerca do momento em que são adotados os inícios do sujeito democrático se aproxima da visão da instituição do "político" proposta por Jacques Rancière (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014): dá-se no contexto democrático, "em que alguém se apresenta dentro de uma comunidade e de suas partes [...], como uma parte que não pertence a ela e não é qualificada (para falar, agir...) nessa comunidade" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 135).

Em acordo com essas abordagens teóricas, iniciamos o estudo de caso mencionado acima., sem, contudo, haver qualquer pretensão em esgotar o debate acerca da participação política estudantil, que foi problematizada nos limites do caso focalizado. Entretanto, consideramos que tais problematizações poderão se articular e se somar a outros trabalhos que estabeleçam discussões em torno desse tema.

Foram compilados, no estudo, os documentos físicos produzidos pelo grêmio estudantil, como o estatuto, atas de apuração de urnas de eleições, ata da fundação do grêmio, editais de convocação para reuniões, ofícios, cartas de advertência de membros do grêmio, descrições de projetos, abaixo-assinados, certificados, e-mails e fotos de ações comunitárias, bem como as atas registradas no referido caderno. Em um outro momento, acessamos as páginas do *Facebook* do grêmio e o do Colégio buscando imagens e postagens que também pudessem nos auxiliar nos questionamentos propostos por esta pesquisa.

O *corpus* empírico compilado foi problematizado conforme os preceitos da Análise de Conteúdo, sendo organizado segundo as seguintes categorias: *Atividades do grêmio* que se desdobraram em Locais, Globais e Global no Local, *Relações de poder*, que se apresentavam de forma implícita ou explícita e reações do grêmio, e *Concepções de juventude.*

Tais categorias basearam a busca de respostas às questões que nortearam a trajetória da pesquisa: qual o papel do grêmio nas questões mais específicas da escola e nas questões mais amplas da sociedade? A escola desenvolve estratégias para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar? Que identificações da juventude é desse modo enunciada?

Na busca de respostas a tais questões, verificamos, no material compilado, o que ele podia trazer de respostas para as questões da pesquisa o caso do grêmio estudantil do Colégio Estadual Pedra Bonita dentro de suas ações, relações e concepções de certa forma registradas naqueles textos e imagens. No caso estudado, verificamos uma demanda de ações, atividades voltadas para questões locais em que os estudantes se organizavam para suprir alguma necessidade da comunidade.

Por exemplo, o torneio de futsal, em que se podem apontar sinais de despolitização, o projeto da festa das crianças, que supria de forma temporária e pontual uma carência de espaços de lazer, a pintura da escola feita pelos alunos com material doado sem a participação do Estado, a solicitação de proteção policial diante da violência no entorno da escola - todas essas ocorrências levam a identificar uma aparente apatia diante das questões políticas mais globais da sociedade, como o sexismo, o machismo e o racismo estruturais, a garantia do direito ao lazer para crianças, a falta de infraestrutura da escola e verbas públicas direcionadas para saná-la, a violência advinda de questões mais profundas do abandono sob o qual a cidade estava submetida, a ausência desse grêmio de mobilizações políticas em um ano de escolas ocupadas.

O grêmio, nesses casos, parece atuar como "protagonista" de ações que se voltam para sanar uma necessidade local, da comunidade ou da instituição, aparentemente se aproximando do discurso do protagonismo juvenil sobre o qual Souza (2009) nos adverte. Uma perspectiva voltada para ações de cunho assistencialista e de voluntariado, sem envolvimento em questões mais amplas que problematizem o cerne das demandas apresentadas.

Por outro lado, temas com traços mais evidentemente políticos, aqui denominados como globais, aparecem como preocupações do grêmio em outros momentos, tais como a questão da PEC 241, do movimento Escola sem Partido, da violência de gênero, das políticas públicas educacionais, além de se constatar a presença de membros da entidade em encontros nacionais do movimento estudantil.

Observa-se, portanto, que o grêmio estava também conectado a temas mais amplos da sociedade, não tendo uma atuação estritamente local: estavam articulados com o movimento estudantil nacional, e se mobilizavam com questões que estavam interessando outras formas de movimento estudantil, como as questões de gênero, a LGBTfobia e a questão racial.

Em alguns registros, verificamos que essa conexão se apresentou de forma simultânea, isto é, questões de ordem política mais ampla de alguma forma presentes em atividades locais, como as palestras que traziam esses temas que eram globais. A ameaça do fechamento da escola e a tentativa da direção em acabar com a Semana do Curso Normal, por exemplo, traziam questões mais amplas, como a política de fechamento de escolas e a democracia na escola.

Dessa forma, tais análises apontam para o envolvimento do grêmio em ações de caráter assistencialista, mas também para ações de caráter político e contestador, transitando então entre os dois âmbitos aqui propostos (*global* e *local*), e, em algumas situações, contemplando os dois.

No caso estudado, as relações travadas entre o grêmio e os diferentes segmentos de poder do colégio, bem como as instâncias acima desse patamar em alguns eventos pareceu-nos trazer uma pretensão, por parte de tais instâncias, de subalternização da entidade estudantil, de forma implícita ou explícita. Os convites da Diretoria Regional da SEEDUC-RJ, para apresentação do grêmio a outras escolas com o intuito de formar novos grêmios, o Encontro de Grêmios de Itaboraí e a Semana do Grêmio Estudantil, foram eventos marcados pela presença da Secretaria de Educação ou pensados por ela.

Entendemos que as reuniões realizadas para que o grêmio apresentasse suas ações foram planejadas para integrar esse grupo ao que já estava posto, revelando o que interpretamos como uma possível intenção de controle, buscando transformar o grêmio em um instrumento para alcançar seus objetivos, privando a entidade de suas próprias iniciativas e destituindo as suas oportunidades de ação e subjetivação (BIESTA, 2014).

Não localizamos registros de estratégias desenvolvidas pela escola para deliberar juntamente com o grêmio sobre questões da comunidade escolar, o que pode ser exemplificado pela decisão da então nova direção de acabar com a Semana do Curso Normal. O que podemos depreender dessas relações é que, pelos documentos a que tivemos acesso, elas não criaram espaços "para os estudantes tomarem iniciativa" (BIESTA, 2013, p. 2262).

Quanto às enunciações da juventude, encontramos mais de uma no *corpus* compilado. De um lado, a Secretaria de Educação projetava uma juventude nos moldes do discurso do protagonismo juvenil, voltado para ações individualistas com objetivos pessoais, e focadas no desenvolvimento de habilidades como o empreendedorismo, sob uma perspectiva social assistencialista (SOUZA, 2009).

De outro lado, encontramos, por parte dos alunos do grêmio, uma visão romantizada da juventude, atribuindo a ela uma natureza transgressora, como herança genética. Uma imagem

congelada de uma juventude participativa e revolucionária, possivelmente influenciada pelo "mito" do jovem, configurado nas décadas de 1960 e 1970 (CARDOSO, 2005).

Por fim, em que pesem as restrições do alcance das conclusões de um estudo de caso, destacamos, como importante construção desta pesquisa, que o grêmio estudantil focalizado apontava para relativo vigor da sua presença no contexto escolar em que se inseria, podendo assumir posturas políticas diversas, ora mais contestadoras do *status quo*, ora mais subordinadas às autoridades educacionais. Trata-se, sobretudo, de lugar de disputa, que parece poder conviver com outras formas de participação política estudantil, sem substituí-las ou por elas serem ultrapassadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. Cenas juvenis. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5-6, maio-dez. 1997, p. 25-36.

ABRAMO, H. W. *Identidades juvenis*: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: Pinheiro, D.; RIBEIRO, E.; VENTURI, G. et al. (Org.). *Agenda Juventude Brasil* : leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro : UNIRIO, 2016. p. 19 – 59.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (coord.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.19-39.

AGEBAILLE, E. *Escola sem Partido*: O que é, como age, para que serve? In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola "sem" partido* : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. 144 p.

ALAGOAS. Projeto de Lei n° 7800 de 5 de Maio de 2016. Institui no âmbito do sistema e o programa "Escola Livre". Disponível em: < https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 07 out. 2020.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? Revista Brasileira de Educação. Goiânia, v. 22, 2017, n. 71.

ANTUNES, A. Ocupar, lutar, resistir. Saúde, Educação, Trabalho. Revista Poli. Rio de Janeiro, Ano VIII, n. 44, mar./abr. 2016, p. 4-10. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/ocupar-lutar-resistir. Acesso em: 01 ago. 2019.

APPLE, M.W.; BEANE, J. A. *Democratic schools*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

ARENDT, H. The human condition. Chicago: The University of Chicago Press, 1977b.
BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Edição Kindle.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, set-dez, 2012, p.808-825.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.180.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em 01 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 07 jan 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 4464, de 9 de Novembro de 1964, dispõe sofre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. Lei n° 6680, de 16 de Agosto de 1979, dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128340/lei-6680-79>. Acesso em 01 ago. 2019.

BRASIL, Lei nº 7398, de 4 de Novembro de 1985, Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: 14ª ed, Brasília; Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jul. 2005, v. CXLII, n. 125, p. 1-2.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em : 28 set. 2017.

BRASIL. Lei 13.433/2004 de 06 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a livre organização de Grêmios Estudantis. *Diário Oficial do Estado do Ceará*. Poder Executivo, Fortaleza, CE, 09 de Jan. 2004. Disponível em: < https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3872-lei-n-13-433-de-06-01-04-d-o-de-09-01-04>. Acesso em 26 jun. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7180, de 24 de fevereiro de 2014, que inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 01 nov.2020.

BRASIL. Lei 15.667/2015 de 12 de Janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Poder Executivo, São Paulo, SP, 13 de jan. 2015. p.4. Disponível em: < http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20150113&Caderno=Legislativo&NumeroPagina=4>. Acessado em 26 jun. 2019.

BRASIL. Lei 1.949/1992 de 08 de janeiro de 1992. /assegura a livre organização dos estudantes na forma que menciona. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 01 de Set. 1992. Disponível em:< https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151149/lei-1949-92#art-3>. Acessado em 26 jun. 2019.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial de União, Brasília, 16 jul. 1990, v. CXXVIII, n. 135, p. 1-15.

BONIFACIO, R. e RIBEIRO, E. *Corrupção e participação política no Brasil*: diagnósticos e consequências. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2016, n.20, pp.7-42. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n20/2178-4884-rbcpol-20-00007.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

BRENNER, A. K. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 239–266, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8652067. Acesso em: 28 out. 2020.

CABRAL NETO, A. *Democracia*: velhas e novas controvérsias. Estudos de Psicologia, São Paulo, SP, 2(2), p. 287-312, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a05v02n2.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CALÇADE, P. *Influência do Escola Partido cresceu nas eleições?* Nova Escola. [on line] 22 de nov de 2018. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/13291/influencia-do-escola-sem-partido-cresceu-nas-eleicoes>Acesso em: 20 de Jul de 2020.

CARDOSO, I. *A geração dos anos 60*: o peso de uma herança. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 17, 2005. n. 2, p. 93- 107, nov. 2005.

CARLOS, A.G. *Grêmio estudantil e participação do estudante*. 2006, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARR, W.; HARTNETT, A. *Education and the struggle for democracy*: the politics of educational ideas. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1996.

CARRANO, P. Jovens e participação política. In: SPOSITO, M.P. (Coord.). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRANO, P. *A participação social e política de jovens no Brasil*: considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão - Ano XV - nº 27, p. 83-100, 2012.

CASTRO, M. M de.; AMARAL, D. P. do. Estudantes em cena: a ocupação como estratégia política pela gestão democrática no Rio de Janeiro. e-mosaicos. Rio de Janeiro, v.8, n.17, jan-abr 2019.

CORTI, A.P.O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. da. *Ocupar e resistir*: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educ. Soc.* [online]. vol.37, 2016, n.137, p.1159-1176, out-dez, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01159.pdf. Acesso em: 20 jun.2020.

CORROCHANO, M.C.; DOWBOR, M.; JARDIM, F. A. A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? Laplage em Revista. Sorocaba, vol.4, 2018, n.1, jan-abr, p. 50-66.

COUTINHO, L. G. ; ANDRADE, C. B. de . O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? ETD: Educação Temática Digital [on line], v. 19, 2017, n. especial, p. 48-63, jan-mar 2017. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647736/15182>. Acesso em: 20 jun 2020.

CRUZ, Beatriz O. *Modernização e produção do espaço:* transformações sócio-espaciais do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro em Itaboraí. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

DAGNINO, E. "¿*Sociedade civil, participação e cidadania*: de que estamos falando?" In: MATO, D. (coord.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. RBE: Revista Brasileira de Educação. N.24 , p. 40-52 , Set -Out-Nov-Dez, 2003. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020. Disponível em:< https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12838/13532>. Acesso em: 20 jun 2020.

DAYRELL, J.; GOMES, N.L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? Educar em Revista [on line], 2010, n.38, p. 237-252, set-dez 2010.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. *Juventude e Ensino Médio*: quem é esse aluno que chega a escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.101-133.

DEWEY, J. Democracy and education. New York: The Free Press, 1966.

DIANI, M. Participação. In: Dicionário do Pensamento Social do Século XX/ editado por William Outhwait et al.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 558-559, 1996.

DRP. *Material do Grêmio* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luteratura@yahoo.com.br> em 19 mar. 2018.

EGE. Estatuto do Grêmio Estudantil. 1 ed. Itaboraí, 2015. 11p.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. Campanuci. Breve análise das redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola "sem" partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. 144 p.

ESTUDANTIL, grêmio. Reunião extraordinária – Grêmio – Professores Pedagógicos – Coordenação Pedagógica – Curso Normal [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cepb@gmail.com> em 08 de nov. de 2018.

ELLIS, S. ATHAYDE, A.T. The biggest corruption scandal in Latin America's history. 26 de out 2018. (09m15s). Disponível em: < https://www.youtube.com/results?search_query=the+biggest+corruption+vox>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERNANDES, F. da C.R. *Políticas Curriculares para o Curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro:* o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente. 2018.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GUTMANN, A. Democratic education. Princeton, NJ: Princeton University, 1987.

HELD, D. *Models of democracy*. Cambridge: Polity Press, 1987.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Revista do Centro de Educação UFSM. Rio Grande do Sul, v. 44, 2019.

HOERTEL, R. *PAC abandonado em Itaboraí*: empresa alega que fez acordo amigável com prefeitura para parar obras. Jornal Extra. Rio de Janeiro, 22 de maio de 2012. Disponível em: < https://extra.globo.com/noticias/rio/pac-abandonado-em-itaborai-empresa-alega-que-fez-acordo-amigavel-com-prefeitura-para-parar-obras-4964669.html> Acesso em: 20 de Jul de 2020.

IBGE. Cidades@.Itaboraí. *Panorama:* População estimada: 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama >. Acesso em: 20 abr. 2018.

LEITE, M. *Para desconstruir a adolescência e a juventude*: textos e contextos na educação escolar. In: LEITE, M. GABRIEL, C. T. (Org.). Linguagem, discurso, pesquisa e educação. Rio de Janeiro: De Petrus, 2015. p. 281-307.

LEITE, M. No *"Colégio dos alunos, por alunos, para alunos"*: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. esp., p. 23-47, jan./mar. 2017. Disponível em: <

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647807/15181>. Acesso em: 04 set. 2017.

LEÓN, O. D. *Adolescência e juventude*: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de. (coord.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-19.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

MARAFON, G. Atlas Geográfico: Município de Itaboraí. Rio de Janeiro: Eduerj, 2016.

MARQUEZINO, G.M.S.; ARAÚJO, J.de. Uma análise da inserção do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) no distrito de Itambi/ Itaboraí – RJ e suas implicações no contexto socioambiental. Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife, V. 03, N. 02, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MEC, 2004. *Conselhos Escolares*: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, nov, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELUCCI, A; FABRINI, A. L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Feltrineli, 1992.

MERRIAN, S. B. *Qualitative rechearch and case study aplications in education* . San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22. n.37, p. 7-32, 1999.

ONU-Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobrechearchre os Direitos da Criança*. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> . Acesso em 25/ jun.2020.

PADUAN, R. A obra mais enrolada do Brasil é o Comperj. Revista Exame. Junho de 2013. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/a-obra-mais-enrolada-do-brasil/>. Acesso em : 03 jun 2020.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise social*, vol. XXV, 1990, p.139-165.

PAIS, J. M. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique, 1998.

RANCIÈRE, J. Who is the subject of the rights of man. *South Atlantic Quarterly*, v. 103, n. 2/3, p. 297-310, 2004a.

RANCIÈRE, J. O ódio à democracia. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

REDAÇÃO. Construções abandonadas deixam moradores em alerta. O SÃO GONÇALO. Agosto de 2017. Disponível em: < https://www.osaogoncalo.com.br/cadernos/26996/construcoes-abandonadas-deixam-moradores-em-alerta> Acesso em: 10 ago. 2020.

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Edição Kindle.

RIMA-COMPERJ. Relatório de Impacto Ambiental. Disponível em: < https://petrobras.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A6E07964136B60A0141605BFDFE70FC > Acesso em: 20 de Jul de 2020.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 7197 de 8 de janeiro de 2016. Institui no âmbito do Estado do Rio de Janeiro a "Semana do Grêmio Estudantil". Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/01017f90ba503d61032564fe0066ea5b/219c195d872cef4c83257f3e00561172?OpenDocument.>. Acesso em: 10 ago 2020.

SALDANHA, A. O mito do poder jovem. In: GROPPO, L.A; ZAIDAN FILHO, M.; MACHADO, O. L. (Org.). *Juventude e movimento estudantil*: ontem e hoje**.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, p.36-47.

SANTOS, R.C. *A democracia capturada:* poder econômico poluidor da democracia brasileira: sistemas de controle. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Direito Político). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.

SAWICKI, F. SIMÉANT, J. Inventário da sociologia do engajamento militante. Nota crítica sobre algumas tendências recentes dos trabalhos franceses. Sociologias. Porto Alegre, ano 13, nº 28, set./dez. 2011, p. 200-255.

Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação, Prefeitura Municipal de Itaboraí. Cadernos ITADADOS 2005/2006. Itaboraí: Prefeitura Municipal de Itaboraí; 2007. Disponível em: < https://legislaitaborai.com.br/leis/cadernos_itadados.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SEVERO, R. G.; SEGUNDO, M. A. C. S. *#OCUPATUDORS*: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. *ETD - Educação Temática Digital* [online], vol.19, 2016, n.1, p.73-98, jan-mar, 2017. Disponível: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647792/15201>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SIMÕES, José Alberto. Explorando terrenos digitais: metodologias de investigação qualitativa online e offline em práticas culturais e de participação juvenis. In: Pesquisar

jovens : caminhos e desafios metodológicos / org. Vítor Sérgio Ferreira. - Lisboa : ICS. Imprensa de Ciências Socias, 2017, p.111-134.

SOUSA, J. T. P. *Juventudes e movimentos juvenis da América Latina e Caribe: a experiência contemporânea da política entre jovens no Sul do Brasil*. Relatório. Sousa, J. T. P. (coord.), 2014.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1(1): p. 1-28, 2009.

SOUZA, R.T.de. *Políticas públicas de educação infantil no município de Itaboraí-RJ*: ampliação e acesso à creche. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2019.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. de S. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. Educ. Soc. Campinas v. 37 nº 137 p. 1009-1028 out-dez 2016.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação In: XXII Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu. RBE: Revista Brasileira de Educação. n. 13, Jan-Abr/2000, p73-94.

THUSWOHL, Maurício. Desmonte da rede pública do Rio já conta com 231 escolas fechadas. 2017. Disponível em: <http:www.redbrasiltual.com.br/educao/2017/2desmonte-dared-publica-do rio-jaconta-com-231-escolas-fechadas>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TOMMASI, L. Enfoques y prácticas de trabajo con los jóvenes; una mirada de las organizaciones no gubernamentales brasileñas. Jóvenes Revista de Estudios sobre Juventud. México, DF, n. 22, p. 48-69, jan./jun. 2005.

TORRES, C. M. R. *A União Nacional dos Estudantes*: história, educação e política no Brasil na década de 1960. In: XI ANPED Sul. 2016. Curitiba-PA. Reunião Científica Regional da ANPED. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_CARLA-MICHELE-RAMOS-TORRES.pdf>. Acesso em: 20 jun 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. Políticas públicas de/para/com juventudes. 2. imp. Brasília: UNESCO, 2005. VILLALBA, P. 'Protagonista juvenil' é sinônimo de cidadão.

WEBER, M. A política como vocação. In: MILLS, C. W.; GERTH, H. H. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake .Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016.