

PEDRO MONTT LEIVA

**A**tualmente, um consenso fundamental obtido no campo da educação entre os países da América Latina e do Caribe reflete-se claramente no Projeto Regional de Educação da UNESCO: “Promover mudanças nas políticas educativas, a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes para assegurar aprendizagens de qualidade, tendentes ao desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida” (UNESCO, 2002:8). Para alcançar esse objetivo, um princípio importante é que “a formulação, execução e avaliação das políticas educacionais tenham como centro promover mudanças nos diferentes atores envolvidos e nas relações que se estabelecem entre eles” (UNESCO, 2002:9). Isso supõe – indica o Projeto Regional – passar “da linguagem dos atores à dos autores. O termo ator dá a idéia de executar o papel de um libreto previamente estabelecido, enquanto que autor significa pessoa que cria, que define seu papel e que é causa de uma mudança ou ação” (UNESCO, 2002:9).

Nesse sentido, “os alunos não são o objeto da educação, mas sujeitos de direitos a uma educação que potencialize ao máximo o desenvolvimento deles como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (UNESCO, 2002:10). Mas, não obstante, sustenta o Projeto Regional, “ainda persiste uma cultura muito arraigada de considerar os alunos meros receptores e reprodutores de informação e não como sujeitos ativos na construção de conhecimentos” (UNESCO, 2002:10). “A educação – afirma o Projeto Regional da UNESCO – há de ter como centro os alunos e considerá-los protagonistas de sua aprendizagem, e não receptores do ensino” (UNESCO, 2002:15).

O protagonismo exige a consideração dos alunos e alunas em seu processo formativo. Não obstante isso, boa parte do ordenamento dos estabelecimentos escolares secundários, como também das políticas desse grau, é construído ignorando os jovens. Dessa forma, o protagonismo dos estudantes em seus centros escolares fica altamente restringido, chegando inclusive a tornar invisível suas pessoas e sua cultura juvenil (Cfr. BAEZA CORREA, 2001).

A impossibilidade do protagonismo dos jovens em seus centros escolares converte esses centros – em mais de uma ocasião – em espaços formadores surdos e descontextualizados: não escutam os jovens que são seus alunos, nem consideram a realidade histórica e social deles. Muitas vezes, “fala-se deles”, dos jovens, mas poucas vezes “se fala com eles”. Essa falta de diálogo com os jovens conduz a uma visão sobre os alunos(as) altamente simplificada. Ademais, experimenta-se a interação pedagógica sem considerar o aluno um sujeito autônomo, com uma identidade própria e situado em um tempo e um espaço. A realidade da cultura juvenil não está à margem das grandes mudanças culturais mundiais. Portanto, não dar atenção à cultura juvenil implica formar pessoas sem consideração de seu contexto.

A educação secundária possui distintas denominações e abarca diferentes tempos nos países da América Latina e do Caribe. Enquanto para alguns é uma etapa que dura quatro anos, para outros é maior ou menor. Daí a necessidade de assumir, para efeitos de comparação internacional, que a educação secundária tem relação com a escolaridade pós-primária, que abarca a população situada entre os 13-14 e os 17-18 anos,<sup>1</sup> de forma inclusiva. Falar, portanto, de educação secundária é falar principalmente de jovens.

A crise da escola secundária, que coloca os jovens no centro, se expressa principalmente em um tríptico processo: (a) massificação que gera expectativas e frustrações que põem em questão seu sentido; (b) uma alta segmentação interna, que dá conta não somente de qualidades distintas, mas de vivências

- 
1. Ver a respeito Beatriz Macedo e Raquel Katzkowicz (2000). *Educación Secundaria: Balance y Prospectiva*. Documento de Discussão para o Seminário sobre Prospectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe, organizado pela UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000. Pode-se ver também a esse respeito o trabalho de João Batista Araújo e Oliveira (2000). *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad*. Documento de Apoio para o mesmo Seminário, no qual se indica que “o termo ‘nível secundário’ se refere àqueles estudos posteriores ao nível primário, cuja duração varia de 3 a 6 anos e inclui os alunos nos grupos de 13-14 a 16-18 anos” (p. 4). Definição que é assumida neste artigo.

e expectativas muito diferenciadas; e, por último, (c) uma falta de diálogo entre a cultura escolar e a cultura juvenil, que termina negando o protagonismo aos jovens, os quais se supõe serem o centro da atividade educativa.

## I. MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E MUDANÇAS CULTURAIS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

**H**oje, a educação secundária, considerando-se o segmento de idade acima indicado, apresenta como uma de suas características mais definidoras a existência de um processo de ampliação de cobertura. A tendência geral observada nos países da América Latina e do Caribe é a de que esse grupo etário cresce anualmente em escolaridade, de tal modo que, em muitos países da região, a educação secundária está deixando de ser um espaço de elite e se encontra em um claro processo de massificação.<sup>2</sup>

Um trabalho recente de Claudia Jacinto (2006) mostra que na maioria dos países latino-americanos aumentou a frequência escolar da população que vai dos 13 aos 19 anos. A tabela abaixo mostra alguns dos dados reunidos por essa autora:

**Tabela I.** *Frequência escolar em áreas urbanas. População 13 a 19 anos.*

País	Ano	Total	Ano	Total
Equador	1990	77,2	2002	73,3
Honduras	1990	57,7	2002	68,3
Uruguai	1990	70,6	2002	76,5
México	1992	62,7	2004	68,0
Chile	1990	78,6	2003	85,3
Costa Rica	1990	68,6	2002	76,9
Brasil	1990	64,6	2003	78,4

**Fonte:** Elaboração de Claudia Jacinto com base em dados do Panorama Social 2005 da CEPAL.

2. O Informe *Panorama Educativo de las Américas*, do Projeto Regional de Indicadores Educativos (resultante da II Cúpula das Américas), indica que a taxa líquida de matrícula em educação secundária, na América Latina e no Caribe, alcançaria 54%. Com uma dispersão que vai de 20% no Haiti a 100% em Barbados.

Esse processo de massificação traz consigo desafios e exigências em pelo menos três esferas: do estudante jovem, do estabelecimento escolar e do sistema educacional em geral.

### 1.1 O estudante jovem

O processo de massificação da educação secundária atual contribui de imediato para a criação de juventude. Hoje, os integrantes do grupo etário que recebe educação secundária podem retardar cada vez mais sua passagem para as responsabilidades da vida adulta. Prolonga-se no tempo a dependência familiar, e são mais tardios o ingresso no mundo do trabalho e a saída da família de origem.

Na atualidade, os limites demográficos para definir juventude, aquela estratégica saída diante da impossibilidade de chegar a um acordo sobre o conceito de juventude, estão postos em questão. A definição operacional de que jovem é aquela pessoa que tem entre 15 e 24 anos está superada; muitas pesquisas e estudos já estendem a juventude até os 29 anos (como é o caso da Pesquisa Nacional de Juventude no Chile) e a tendência parece ir no sentido do aumento desse limite. A idade deixou de ser um parâmetro fundamental que distingue socialmente uma fase de outra e ganha cada vez mais importância o fator de “passagem ou trânsito”.<sup>3</sup>

A massificação da escolaridade gerou paulatinamente uma forte associação entre educação secundária e juventude. A vida cotidiana, de uma população cada vez maior, está estruturada em função de sua condição de estudante. O mundo intersubjetivo criado no interior dos estabelecimentos escolares e os endogrupos que nele se formam fazem com que a vivência escolar seja “natural” à vida juvenil.

A associação fácil entre educação secundária e juventude gera uma primeira consequência social: quem não está integrado ao sistema escolar está em

---

3. Ken Roberts (2003:13-28) argumenta que os problemas e prioridades para a sociologia da juventude devem se concentrar na atualidade nas transições, já que estas, em si mesmas, são inerentes ao ser jovem, e não as idades, que podem variar e variam significativamente. Dentro do conjunto amplo de transições, em uma publicação recente do Banco Mundial (2006), *Informe sobre el desarrollo mundial. El desarrollo y la próxima generación*, sustenta-se que “As decisões que os jovens adotam durante cinco fases de transição – continuar estudando, começar a trabalhar, adotar um estilo de vida saudável, formar uma família e exercer os direitos cívicos – são as que repercutem em maior medida, a longo prazo, sobre a maneira de dar segurança ao capital humano, desenvolvê-lo e pô-lo em ação” (BANCO MUNDIAL, 2006:2).

falta. O não estar presente no mecanismo de integração social que é a escola ou liceu é visto como um desvio do ideal social (SAPIAINS ARRUE e ZULETA PASTOR, 2001:53-72). Obviamente, esta é uma consequência de tipo quantitativa, que simplifica a realidade, em que se parte do dado de que a maioria é a normalidade e as exceções, desvios da norma. Mas a massificação do ensino secundário não é um processo em que se avança de idêntica maneira em todos os grupos sociais. Os que estão majoritariamente fora do sistema são os jovens de setores pobres, de setores rurais e preferentemente indígenas.

Voltando ao quadro de exemplificação já apresentado, mas complementando-o agora com dados do nível socioeconômico dos estudantes, fica claro o que dizemos.

**Tabela 2.** *Frequência escolar em áreas urbanas. População 13 a 19 anos, segundo quintil de renda per capita do lar.*

País	Ano	Total	20% mais rico	20% mais pobre
Equador	1990	77,2	84,5	78,1
	2002	73,3	87,3	68,1
Honduras	1990	57,7	79,2	51,2
	2002	68,3	85,8	50,0
Uruguai	1990	70,6	89,4	60,5
	2002	76,5	94,9	64,2
México	1992	62,7	80,7	55,6
	2004	68,0	86,2	62,2
Chile	1990	78,6	98,6	74,3
	2003	85,3	94,1	81,4
Costa Rica	1990	68,6	86,2	57,9
	2002	76,9	90,2	72,9
Brasil	1990	64,6	86,7	56,1
	2003	78,4	90,5	74,5

**Fonte:** Elaboração de Claudia Jacinto com base em dados do Panorama Social 2005 da CEPAL.

Acrescente-se a isso que a capacidade do sistema não é acompanhada por integração e possibilidade de retenção, situação que traz consigo – unido ao que já foi dito – o fato de a deserção do sistema gerar um sentimento de perda, dado o alto reconhecimento da escola como o principal lugar para a obtenção de uma identidade juvenil positiva sobre si mesmo e reconhecida socialmente.

## 1.2 A instituição escolar

A massificação da educação secundária constitui, além disso, um processo em que a instituição escolar dá uma resposta lenta no que se refere à capacidade de modificação para adaptar-se às mudanças ocorridas. Uma vez que, durante muito tempo, a educação secundária foi privativa de uma elite e de uns poucos “bolsistas”, mantém-se uma imagem canônica do aluno, que fica defasada com a chegada de uma população de características diferentes.

Em muitos países ainda se mantém uma visão dos alunos da educação secundária como sujeitos sem maiores responsabilidades, o que é próprio de setores acomodados da sociedade. Em conseqüência, algumas programações escolares não consideram situações de trabalho (ou exigências próprias de algumas estações do ano no campo), ou de maternidade em idade precoce.

Situação que fica mais complexa quando se tendem a extrapolar modos pertinentes de trabalho com crianças para um grupo em idade juvenil. Em alguns países, com o aumento dos anos de educação primária obrigatória (de 6 a 8 anos de educação básica, por exemplo) tendeu-se a uma infantilização dos que estão nos últimos anos do ensino básico, quando, na realidade, possuem uma idade própria do mundo juvenil.

De acordo com conhecimentos já acumulados, existem diferenças substantivas entre educação primária e educação secundária<sup>4</sup> na forma como é experimentada por parte do estudante. Reconhecem-se mudanças: (a) nas “esferas de justiça”; (b) na espera de reciprocidade; (c) na necessidade de desenvolver uma estratégia escolar e (d) no desenvolvimento de uma subjetividade não-escolar. Essas diferenças muitas vezes não são reconhecidas, muito menos estimuladas, para que se avance na autonomia e no protagonismo juvenil.

Na passagem da educação primária à educação secundária, se supõe a existência de uma diversidade nas “esferas de justiça”. Enquanto o mundo da infância e da escola básica está organizado em torno de uma grande “unidade normativa” que rege tanto a esfera escolar como a família, o mundo da educação secundária é regido pela percepção de que existem diversas esferas de justiça: uma regra se aplica no recreio, outra entre os amigos e outra dentro da sala de aula.

---

4. Coincidindo com Tenti Fanfani (2000), as particularidades observadas na França por Dubet e Martucelli, em certa medida são válidas no contexto escolar urbano da América Latina.

Enquanto que na escola básica a criança tende a representar a autoridade e o professor como algo natural e indiscutido, o adolescente percebe que o colégio secundário constitui um mundo complexo onde existe uma diversidade de atores com interesses e capacidades diferentes, o que exige, na relação entre as pessoas, um princípio de reciprocidade, no qual a relação professor-aluno já não tem um caráter unidirecional (o professor tem todo o poder e faz o que quer, enquanto que o aluno só tem de obedecer), mas há uma relação de deveres e direitos recíprocos entre as partes.

Os alunos e alunas de educação secundária, ao contrário da criança na escola primária (que percebe que basta ser aplicado e obedecer às regras e a seus superiores para ter êxito), descobrem que precisam do desenvolvimento de estratégias diversas para enfrentar com êxito a vida escolar no colégio; os adolescentes percebem que “ser aluno” é algo mais complexo do que seguir certos automatismos, e que para ter êxito é preciso desenvolver uma estratégia, ou seja, é preciso fazer uso do cálculo, definir objetivos e escolher meios adequados a eles, desdobrar a ação no eixo do tempo, saber esperar etc.

Diferentemente das crianças nas escolas, que vivem uma “continuidade relativa” entre seu estatuto de criança e seu estatuto de aluno, os adolescentes desenvolvem uma subjetividade não-escolar. Formam-se uma subjetividade e uma vida coletiva independentes do colégio que afetam a vida escolar; para alguns adolescentes, não é fácil conseguir articular de forma satisfatória esses dois espaços de vida, o que gera, em um mesmo sujeito, uma tensão entre o estudante e o adolescente.

### 1.3 O sistema

A massificação da educação secundária acrescenta a todas as mudanças e tensões anteriores uma realidade de expectativas e frustrações para os filhos das famílias que chegam a ela pela primeira vez. A possibilidade de ingressar na educação secundária gera expectativas nos pais que não têm relação com a realidade da desvalorização da escolaridade. Situação que provoca, na maioria das vezes, em primeiro lugar nos jovens, uma frustração. Os esforços familiares não são compensados, como o eram na época em que somente uma minoria alcançava a educação secundária completa.

A desvalorização da escolaridade secundária, em comparação com os tempos anteriores à sua massificação, implica, além disso, uma perda do sentido e do significado social que tinha em suas origens. De uma responsabilidade de formação das elites (os “herdeiros”, sustentam alguns), converteu-se

em uma “obrigatoriedade social” (não necessariamente obrigatoriedade jurídica) que se torna cada vez mais comum completar. Essa perda de significado social não é alheia ao processo interno que vive o estudante, que, ao contrário de quando estava na educação primária, desenvolveu uma capacidade para se perguntar pelo sentido e significado das instituições das quais participa. A resposta a essa pergunta, instalada no próprio aluno, constituirá, muitas vezes, a base de explicação das condutas que apresenta em sua vida escolar.

## 2. A VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA, UMA REALIDADE ALTAMENTE DIFERENCIADA

**E**mbora se conheça e reconheça que a passagem da educação primária à educação secundária é um trânsito não isento de dificuldades, pois implica uma primeira etapa de “estranheza” frente à nova realidade – uma vez que se ignoram aspectos básicos do novo grau escolar que se inicia, assim como os papéis e as responsabilidades das novas pessoas com que se deve interagir – não existem, em geral, nos estabelecimentos escolares programas de acolhida e muito menos de indução.

Essa etapa de “estranheza”, comum para todos os que vivem a experiência da passagem do primário ao secundário, se agrava notoriamente quando é acompanhada pela mudança de estabelecimento escolar, situação que afeta principalmente os setores mais pobres, já que os filhos de famílias de maior status econômico costumam ingressar em centros educacionais nos quais realizam a totalidade de seus estudos (desde o pré-escolar até o término da educação secundária). Quem experimenta com maior rigor essa etapa de estranheza são os alunos e alunas de setores rurais, já que em muitas ocasiões ela implica a passagem obrigatória do campo para a cidade e, inclusive, do lar para o internato.

Embora o simples ingresso na educação secundária já seja motivo de diferenças, uma das características comuns desse grau de escolaridade na América Latina – junto com o já mencionado processo de massificação ou de clara tendência para ela – é sua notória segmentação. A diferenciação entre estabelecimentos, segundo dependência (públicos ou privados) associado a níveis de renda familiar, faz parte da realidade da educação secundária atual, e isso se expressa em uma diferença na qualidade da formação que os estudantes recebem. Os alunos vão tomando consciência dessa segmentação à medida que vão avançando em sua escolaridade, chegando muitos deles a perceber que não é idêntica a formação entre um estabelecimento e outro, e que o mesmo acontece também entre um estrato social e outro.

A tomada de consciência das diferenças em qualidade leva à geração de expectativas diferentes entre os alunos e, com isso, a uma forma de se relacionar com seu estabelecimento também diferente (Cfr. KESSLER, 2002). Os estudantes de setores mais pobres, que adquirem consciência de que a educação secundária é sua última etapa de estudo, não têm igual forma de relação com os professores e diretores do estabelecimento escolar, os quais vêem essa etapa como uma mera passagem para o ingresso na educação superior e, em particular, na universidade.

Cada grupo social possui um modo particular de experimentar a vivência da educação secundária, onde o futuro se transforma em um organizador do sentido da educação. Em consequência, temos pelo menos três respostas diferentes dos alunos e alunas do secundário à pergunta sobre para que ir ao colégio ou liceu: (a) para um primeiro grupo, a resposta é por uma obrigatoriedade social; (b) para um segundo grupo, a razão obedece a uma situação exclusivamente instrumental; (c) um terceiro grupo afirma que frequenta a escola por amor ao conhecimento. Cada uma dessas respostas está associada principalmente a um grupo social em particular. Sem dúvida, essa associação não é mecânica, nem exclui que um mesmo aluno ou aluna possa expressar uma combinação de respostas.

Assistir aulas “porque sim”, porque não há outra possibilidade, porque faz parte das exigências da idade, faz referência a uma primeira resposta ideal-típica: a “obrigação como sentido”. Essa primeira resposta – e modo de viver a experiência escolar – está associada principalmente àqueles que se situam em setores mais excluídos, nos quais não se prevê um futuro melhor por frequentar aulas, nem tampouco existe uma alternativa melhor para utilizar o tempo.

Para alguns alunos e alunas, a experiência escolar é vivida como um tempo de postergação de benefícios presentes para obter benefícios maiores no futuro, o que faz com que essa resposta ideal-típica seja própria de uma razão instrumental. Se me esforço hoje, conseguirei amanhã “ser alguém na vida”. Essa resposta, e com ela este modo de experimentar a educação secundária, se relaciona com os estratos médios cujo capital econômico, social e cultural lhes permite aspirar à ascensão social. Possuem uma expectativa de futuro que os estratos baixos não têm e que atribui um sentido à educação de uma exigência do presente para a obtenção de recompensa no futuro.

O amor pelo conhecimento é a terceira resposta ideal-típica. O estudar pelo gosto de estudar, sem uma relação interessada, sem um cálculo do benefício futuro, constitui a resposta, com maior probabilidade, dos alunos e alunas de estratos altos, que estão liberados de urgências e pressões relacionadas

com a sobrevivência. Projetam, a partir das experiências familiares anteriores, um futuro sem maiores sobressaltos, e seu amor pelo conhecimento lhes assegura um êxito na carreira escolar, diferente dos que vivem seu presente como um sacrifício em função do futuro.

Essa clara segmentação vertical entre os estratos sociais se sintetiza em uma experiência escolar muito diferenciada. Os alunos e alunas de estratos altos vivem com comodidade sua experiência escolar, e têm confiança na formação recebida; os estudantes de estratos médios vêem uma falta de coordenação de esforços, de concordância entre discurso e prática, que reconhecem que muitos docentes tentam consertar. Por último, os jovens de estratos mais baixos vivem uma experiência escolar muitas vezes caótica, de alta permissividade e com pouca pressão pelo estudo.

Diante dessa realidade altamente diferenciada entre estratos, que provoca uma clara diferenciação na qualidade da formação recebida, mas também da experiência escolar, a percepção dos alunos e alunas também apresenta variações no momento de julgar a qualidade de seus estabelecimentos educacionais (ROSENDE, SALAMANCA, e MACARENA, 2001). Os estudantes de colégios de estrato mais alto utilizam um maior número de categorias para avaliar seu estabelecimento do que os de estratos mais baixos, sendo os primeiros, além disso, mais críticos do que os segundos. Situação que pode tornar inadequada a avaliação comparativa da qualidade dos estabelecimentos a partir do discurso dos alunos e alunas, se não forem considerados a diferença do número de categorias utilizadas e o significado que se atribui a cada uma delas, já que apresentam variações para uma mesma categoria.

Junto à segmentação vertical já indicada de grandes diferenças entre um grupo social e outro, devemos reconhecer também uma clara diferenciação horizontal no interior de cada estrato, que tem conseqüências para os alunos(as). A necessidade de diferenciação da oferta levou, nos estratos altos, a uma grande heterogeneidade nas pautas de formação e de convivência escolar; nos estratos médios, as diferenças obedecem às orientações e capacidades de diretores e professores para gerar projetos educativos e programas de melhora; nos estratos baixos, se tende a estereotipar os estabelecimentos como bons ou ruins de acordo com o compromisso atribuído aos docentes, à disciplina dos alunos, ao trabalho dos diretores e ao apoio dos pais.

Um aspecto que aprofunda ainda mais a desigualdade na forma de experimentar a educação secundária, geralmente aceito hoje, é a diferença e até mesmo o choque lingüístico que ocorre entre o professor e o aluno(a) quando provêm de setores socioculturais diferentes. Os códigos lingüísticos pro-

movidos e difundidos pela cultura escolar são muitas vezes estranhos e precisam ser aprendidos por alguns, principalmente pelos provenientes de setores mais pobres, que recém estão chegando como grupo social à educação secundária, enquanto que para outros são os de seu uso habitual.

O etnocentrismo e a auto-referencialidade do professor, que se incorpora explícita ou implicitamente à relação pedagógica até converter-se em parte fundamental da cultura escolar, impõem de forma invisível uma exigência que deixa em desvantagem os que não têm incorporados os códigos lingüísticos que ele maneja, nem são parte de sua prática cotidiana (Cfr. GÓMEZ, 2001). Essa situação, que afeta gravemente as minorias étnicas da região (associadas a setores rurais e indígenas), muitas vezes é subestimada nos diagnósticos educacionais sobre a realidade dos estratos baixos urbanos, que não são necessariamente diferenciados etnicamente (Cf. MANDUJANO BUSTAMANTE, 2002).

Uma das dificuldades maiores dos alunos(as) dos estratos baixos urbanos, que os prejudica em seu rendimento escolar, é a falta de reconhecimento e aceitação de sua linguagem (que é qualificada de deficiente e incorreta) por parte daqueles que dirigem os processos formativos, o que os deixa carentes de uma língua legítima e, com isso, de uma identidade cultural reconhecida. Deslegitimação que é agravada em muitos casos porque as condutas dos que as praticam se situam no “ponto cego” de sua auto-referencialidade. Situação que faz da vivência escolar dos alunos e alunas de estratos baixos urbanos uma experiência diferente das de outros estratos.

Por último, uma clara expressão das diferenças de como a educação secundária é vivida entre os diversos estratos sociais tem relação com a forma de expressão do mal-estar dos alunos e alunas em seus estabelecimentos educacionais (IIPÉ-UNESCO, 2001). Nas classes mais altas, são mais comuns as agressões verbais e a exigência dos alunos aos adultos, tudo isso sem maior questionamento da norma estabelecida. Nos estratos médios, se repetem as agressões verbais e as perturbações muitas vezes dirigidas à instituição; nesse caso, as normas institucionais são questionadas. No caso dos estratos baixos, há agressões não apenas verbais, mas também físicas, e inclusive às pessoas (não apenas à propriedade); no entanto, as normas são acatadas sem maior discussão, submetendo-se à autoridade.

### 3. A DISTÂNCIA ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA JUVENIL

**E**mbora, como vimos, a idade de cursar a educação secundária seja a própria da idade juvenil, boa parte do ordenamento dos estabelecimentos

escolares desse grau é feito ignorando os jovens. Desse modo, a cultura escolar não somente não integra a cultura juvenil, como muitas vezes lhe fecha as portas e lhe dá as costas.

Em muitos centros escolares, faz-se a interação pedagógica sem considerar que o aluno é um sujeito autônomo, situado em um tempo e um espaço que, embora não o determine, o condiciona poderosamente. Paradoxalmente, essa falta de consideração do contexto se reverte por inteiro no momento em que os educadores explicam as causas dos baixos níveis de sucesso de seus alunos, que atribuem principalmente à própria responsabilidade do estudante (ou falta de responsabilidade), acompanhada pela falta de apoio familiar e de seu contexto social.

A falta de diálogo com os alunos(as) leva a uma visão sobre eles altamente simplificada que se expressa em uma homogeneização dos estudantes, na qual a pessoa desaparece, pois é vista apenas como aluno; uma rotulação que faz distinções entre alunos a partir de estereótipos e de uma desconfiança nos alunos e alunas, já que se acredita que o jovem só agirá corretamente se for vigiado.

Hoje se reconhece o valor da diversidade, mas ainda não se aceita com facilidade a pluralidade dos jovens (seguramente – e com razão – pelo número de alunos por docente e o número de horas de docência direta), e se continua a tratá-los como uma massa uniforme de alunos em que cada um deles carece de uma identidade própria.

Essa situação, que leva a uma falta de aprofundamento na identidade de cada jovem, é complementada – agravando a situação – pela alta valorização que se dá ao conhecimento escolar (os conteúdos dados nas atividades curriculares), acima do conhecimento de si mesmo por parte do aluno. O desenvolvimento afetivo dos alunos(as) não constitui, na maioria dos casos, um tema de preocupação central, ou de uma valorização semelhante à dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem o plano de estudo da educação secundária.

Questões como a gravidez e a paternidade adolescente, por exemplo, que constituem parte da realidade cultural atual, embora hoje sejam tematizadas pelos estabelecimentos escolares, ainda são abordadas como um problema social, não conseguindo interpelar a visão dos estudantes. Em geral, os centros educacionais vêem a gravidez e a paternidade precoce como algo não desejado, quase como um acidente, sem considerar que para mais de uma jovem ou jovem de hoje, aluna(o) de educação secundária, a gravidez ou paternidade pode ser algo buscado (é a geração com mais informação sobre métodos de controle de natalidade) e inclusive não falta quem construa seu projeto de vida

a partir da maternidade/paternidade (Cf. IPE-UNESCO, 2003). Perante essa realidade, a escola não assume na plenitude seu papel formador. Em verdade, a instituição escolar continua considerando o aluno uma criança que requer proteção e não assume as mudanças que hoje são parte da cultura juvenil, para a partir disso educá-los na construção de seus projetos de vida.

Ações de construção cultural, como a produção musical de numerosos jovens, continuam sendo para a cultura escolar condutas extramuros, desaproveitando-se o potencial educativo que elas possuem.<sup>5</sup> Na juventude atual, o produto cultural de maior consumo é a música, e em torno dela criam-se grupos musicais de diversos estilos, que lhes permitem inserir-se em circuitos culturais alternativos mais amplos. A produção musical torna possível que os jovens passem de espectadores passivos a criadores ativos (muitas vezes em contextos que lhes negam a possibilidade da criação); possibilita o exercício de decidir e comprometer-se com o que se escolheu, o que alimenta a responsabilidade; proporciona – ao aderir a um determinado estilo – uma forma alternativa de viver sua condição juvenil, que educa na forma de relacionar-se com os demais e facilita a construção de identidade. A cultura escolar ignora todas essas potencialidades, por falta de diálogo com a cultura juvenil.

A disciplina continua sendo o elemento central que medeia entre a cultura escolar e a cultura juvenil. O elemento ordenador da convivência escolar – na maioria dos estabelecimentos – é a disciplina, que se expressa em uma prática unidirecional de um claro fundamento de caráter adultocêntrico. Situação que não tem tanta relação com os adultos em si mesmos, mas com a matriz em que essa prática se situa, que assume um estilo de relação assimétrica (que em alguns casos acontece também entre alunos). Não é um problema de idade, mas de atitudes, discursos e estilos, que vão configurando e dando vida a uma forma particular de relação, na qual prima a verticalidade.

Não obstante, não se pode deixar de reconhecer que, cada vez mais, se valoriza a necessidade dos professores e diretores construírem uma legitimidade perante os alunos. A unidirecionalidade já não basta em uma sociedade de maior reconhecimento dos direitos das pessoas. Os alunos se sabem sujeitos de direitos e se fazem respeitar. Não se pode deixar de reconhecer a esse respeito que, entre os fenômenos das últimas décadas, se encontra a irrupção da infância e da juventude como protagonistas sociais, o que gera novas demandas e reflexões sobre seus lugares na sociedade, na cultura e na educa-

---

5. Cf. Dayrell, Juarez, *Juventude, Produção Cultural e Escola* Em [www.siape.com.br/seemg/textos/dayrellj001.rtf](http://www.siape.com.br/seemg/textos/dayrellj001.rtf)

ção. A educação deixa de ser uma prática de transmissão de valores e de códigos das velhas gerações para avançar no sentido de uma modalidade de maior autonomia e protagonismo dos alunos e alunas.

Hoje, as relações intergeracionais presentes nos estabelecimentos de educação secundária se debatem entre três vértices de uma tríade que é uma mesma realidade:<sup>6</sup> (a) a de um mundo adulto que vitimiza o mundo juvenil, onde os jovens são invisibilizados ao serem tratados somente como alunos, sem reconhecimento das singularidades pessoais, e onde o poder de decisão está absolutamente em mãos dos adultos; (b) em um segundo vértice, a de um mundo adulto que se debilita frente ao mundo juvenil que se posiciona (cabe aqui, por exemplo, a difícil relação entre o adulto docente e o jovem aluno, na qual este último maneja um acúmulo de informação obtida de Internet maior que a do professor); (c) e em um terceiro vértice, a presença dos medos adultos perante um mundo juvenil que recusa as situações centradas na esfera adulta, que questiona as relações de poder até agora existentes e que busca mudar a assimetria. Todas e cada uma dessas possibilidades estão presentes e influem na relação entre gerações que implica a interação pedagógica professor/diretor – aluno/aluna.

A realidade da cultura juvenil de hoje não está à margem da cultura geral presente na América Latina. Portanto, desatender à cultura juvenil implica formar pessoas sem levar em consideração seu contexto. A desconsideração da cultura juvenil na cultura escolar, junto com as conseqüências antes nomeadas, tem um efeito negativo no clima escolar e, em particular, na possibilidade de um protagonismo estudantil. Uma instituição que acolhe o aluno, que lhe dá oportunidade não somente para dar resposta, mas para que também adote decisões, facilita a identificação com a unidade educativa e gera um espaço mais adequado para o desenvolvimento da própria identidade dele ou da jovem.

#### 4. A MODO DE CONCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA SECUNDÁRIA

**S**er jovem na realidade atual tem profundas diferenças em relação às sociedades passadas, nas quais existiam linhas que assinalavam exatamente o momento de transição da juventude para a idade adulta. Nas sociedades arcai-

---

6. Duarte, Claudio: *Mundos jóvenes, mundos adultos: la generación y reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. Em [www.mineduc.cl/media/lpt/zonas/doc/liceos/mundos\\_jovenes.doc](http://www.mineduc.cl/media/lpt/zonas/doc/liceos/mundos_jovenes.doc)

cas, afirma José Machado Pais (2000), os rituais da circuncisão e, mais tarde, o matrimônio e o início do trabalho eram momentos essenciais para adquirir a condição de adulto. E se dizia do serviço militar que fazia dos moços “homens” (e, em tempo de guerra, também acabava com eles). “Atualmente, as linhas que assinalam as fronteiras entre a juventude e a idade adulta são mais vagas, e os jovens cada vez mais consideram a vida como algo instável, flutuante, descontínuo e reversível” (MACHADO, 2000:91).

A realidade de limites difusos se converte, na juventude, em um dado com o qual se convive sem maior dificuldade, não somente em sua expressão externa, como poderiam ser os espaços de hibridiz cultural, mas na própria vida juvenil, na qual em um mesmo jovem se manifestam, em mais de uma ocasião, condutas que dão conta – principalmente aos olhos dos mais velhos – de uma verdadeira “fragmentação”. Nas palavras de Jesús Martín Barbero (2002), “...talvez nenhuma outra figura como a do fluxo televisivo para percebermos as rupturas e as formas de envolvimento que a nova experiência cultural dos jovens apresenta. A programação televisiva é fortemente marcada, ao mesmo tempo, pela descontinuidade que introduz a permanente fragmentação – cujos modelos em termos estéticos e de rentabilidade se encontram no videoclipe publicitário e musical – e pela fluida mistura que o *zapping*, o controle remoto possibilita ao telespectador, especialmente ao jovem diante do freqüente olhar incômodo do adulto, para armar ‘seu programa’ com fragmentos ou ‘restos’ de esportes, noticiários, concursos, concertos ou filmes” (MARTÍN, 2002: 4).

Essa realidade de trajetórias não lineares e de fragmentação faz da juventude uma experiência distinta da vivida pelo mundo adulto. Algo próprio e diferente, mas que ao mesmo tempo, em seu interior, também se diferencia, não existindo uma, mas diversas culturas juvenis. Nas palavras de Carles Feixa, “em um sentido amplo, as culturas juvenis se referem à maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintivos, localizados no tempo livre ou em espaços intersticiais da vida institucional” (FEIXA, 1998:84). Expressões heterogêneas entre si, que não estão isentas de influências do meio, mas que permitem diferenciar os jovens dos adultos e os jovens entre si.

No interior de cada uma dessas micro-sociedades, diversas manifestações simbólicas são reordenadas e recontextualizadas, obtendo como resultado a construção de um estilo juvenil próprio que se manifesta, principalmente, em uma linguagem como forma de expressão oral distinta da dos adultos, na adoção de uma música, que por seu consumo e criação marca uma identidade

grupais, e, por último, numa estética que identifica visualmente o grupo (cabelos, roupas ou acessórios). O jovem de hoje – como em outras épocas – busca dizer com sua linguagem, música e estética quem ele é, a que grupo adere.

Não se pode deixar de reconhecer que essas condutas possuem, além da busca de uma identidade própria, muito de certa resistência social frente à realidade de um mundo globalizado que uniformiza as condutas das pessoas; de uma sociedade com Estados que cedem seu espaço às leis do mercado e põem em risco as identidades nacionais (que muitas vezes foram constituídas a partir do próprio Estado); do fim das utopias e ideologias que proporcionavam um mega-relato para explicar todos os campos da vida.

A apropriação de certos espaços, verdadeiros territórios juvenis, caracterizados por concentrar bares, praças e campos de futebol, como também a ação do *graffiti* – em que os jovens demarcam seus territórios com os nomes dos grupos com os quais se identificam, sejam musicais ou futebolísticos, mas também com suas marcas próprias (ápodos) – são definitivamente uma afirmação de identidade, de manifestação de sentimentos pessoais ou próprios dos grupos a que pertencem.

Com uma finalidade similar (demonstrar identidade), é possível ver também a apropriação do próprio corpo e a inscrição de seu próprio selo distintivo no uso de perfurações corporais (*piercings*) e tatuagens, o que nos fala de verdadeiras tribos urbanas que, fazendo uso do espaço urbano-corporal com uma grande diversidade de sentidos e significados, constroem identidade em um mundo que obstaculiza seu surgimento.<sup>7</sup> Essas novas manifestações culturais juvenis, de uma verdadeira tribalização como expressão de subjetividade, nascem, ademais, pela busca de afetos, de novos tipos de relações que deixem de lado as construções marcadas pela racionalidade. É uma volta ao tribal, ao afetivo-emocional, próprio da comunidade, compensando a atomização e a desagregação das grandes urbes.

Por último, a essa realidade de trajetórias não lineares e de fragmentação ao menos aparente, que vai dando origem às características próprias da cultura e das culturas juvenis, se somam as características próprias de algumas gerações vídeo-formadas, que nascem entre telas e redes;<sup>8</sup> nas palavras de Castells,

---

7. É importante indicar que estas “resistências”, estas formas de diferenciação e construção de identidade, são muito bem aproveitadas pelas grandes cadeias comerciais, que põem à venda os acessórios que dão identidade (a música com a qual se protesta, entre outros produtos).

8. Ver a respeito: Feixa (2002). Também o trabalho de de la Villa Moral Jiménez e Ovejero Bernal (2005).

habitantes da sociedade rede. Essa situação constitui uma contribuição à diversidade de culturas juvenis. Hoje, diz Castells, “o que está ocorrendo é que a sociabilidade se está transformando mediante o que alguns chamam de privatização da sociabilidade, que é a sociabilidade entre pessoas que constroem laços, não com os que trabalham ou vivem em um mesmo lugar, que coincidem fisicamente, mas com pessoas que se buscam (...). Essa formação de redes pessoais é o que Internet permite desenvolver muito mais fortemente”<sup>9</sup>.

Nessa Sociedade Rede, o movimento estudantil, entre eles o dos estudantes secundários, como todos os movimentos sociais e políticos do mundo de todas as tendências, utiliza a Internet como uma forma privilegiada de ação e de organização. Isso simplesmente quer dizer que a Internet é um instrumento. “Mas, o que é o específico”, se pergunta Castells,<sup>10</sup> “o que confere especificidade à mobilização social a partir do fato de que se faça pela Internet? Bem, há três características que são fundamentais na interação entre a Internet e os movimentos sociais. A primeira é que assistimos na sociedade, fora da Internet, a uma crise das organizações tradicionais estruturadas, consolidadas, tais como partidos, associações de orientação diretamente política, e, além disso, ocorre a emergência de atores sociais, fundamentalmente a partir de coalizões específicas sobre objetivos concretos (...). Ou seja, em geral, na sociedade há um salto dos movimentos sociais organizados aos movimentos sociais em rede com base em coalizões que se constituem em torno de valores e projetos. A Internet é a estrutura organizativa e o instrumento de comunicação<sup>11</sup> que permite a flexibilidade e a temporalidade da mobilização, mas mantendo ao mesmo tempo um caráter de coordenação e uma capacidade de enfoque dessa mobilização.”

A segunda característica é que os movimentos sociais se desenvolvem, cada vez mais, em torno de códigos culturais, de valores, “são movimentos que dependem, sobretudo, da capacidade de comunicação e da capacidade de realizar um recrutamento de apoios e de estímulos mediante essa chamada aos valores, aos princípios e às idéias (...). A transmissão instantânea (através da Internet) de idéias em um marco muito amplo permite a coalizão e a agregação em torno de valores”.<sup>12</sup> A Internet permite, além disso, descobrir com

---

9. Castells, Manuel. *Internet y la sociedad red*. Em <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/castells/print.html>

10. Idem.

11. O são também outras ferramentas tecnológicas como os telefones celulares.

12. Idem

facilidade aqueles movimentos sociais que não se constituem em torno do que dizem que são. “A terceira característica específica dos movimentos sociais é que, cada vez mais, o poder funciona em redes globais, e as pessoas têm sua vivência e constroem seus valores, suas trincheiras de resistência e de alternativa em sociedades locais. (...) A Internet permite a articulação dos projetos alternativos locais mediante protestos globais, que acabam aterrissando em algum lugar, mas que se constituem, se organizam e se desenvolvem a partir da conexão Internet, ou seja, conexão global de movimentos locais e de vivências locais. A Internet é a conexão global-local, que é a nova forma de controle e de mobilização social em nossa sociedade”.<sup>13</sup>

Apesar da enorme diversidade que atualmente caracteriza a cultura juvenil, Juan Carlos Tedesco (2003) sustenta que ela “registra alguns elementos comuns que são contrários, antagônicos, ou ao menos muito diferentes dos que a cultura escolar privilegia. A cultura juvenil atribui muita importância ao corpo, à música, às formas personalizadas de religião, ao predomínio da imagem, à empatia com as novas tecnologias de comunicação, à afetividade como dimensão da personalidade e das relações sociais, e ao presente como dimensão temporal fundamental. Essa nova concepção cultural implica, de algum modo, uma perda da importância de certos elementos centrais e clássicos da cultura escolar, como são o predomínio da leitura; a valorização do conhecimento e do trabalho sistemático; a postergação de satisfações; a valorização do passado, como patrimônio a transmitir, e do futuro, como projeto para o qual é preciso se formar” (TEDESCO, 2003).

Uma educação de qualidade exige reconhecer atores e autores implicados. Exige, no caso dos estudantes, escutar sua voz (BAEZA CORREA, 2002), que se articula a partir de sentimentos e vivências, que não necessariamente se expressam nos códigos acostumados do mundo adulto. É uma linguagem própria que, para escutá-la, é preciso reconhecê-la previamente. Nas escolas e liceus não há somente alunos(as), há jovens, cidadãos e cidadãs, com uma série de direitos e deveres. Seu valor não radica na potencialidade de ser cidadãos do futuro: são cidadãos e cidadãs agora. Decorre disso a necessidade de conhecer e abrir espaço na cultura escolar para a presença da cultura juvenil, uma cultura vigorosa e às vezes ambígua, viva e impertinente, que muitas vezes se deixa transitar apenas pelas margens, ficando como uma “agregada” na casa que também lhe pertence. Sem um conhecimento sociológico dos alunos e alunas de hoje, é difícil conseguir uma educação de qualidade.

---

13. Idem.

## DEMOCRACIA DIRETA: NOVA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

O movimento dos estudantes secundários das recentes manifestações realizadas no Chile chamou poderosamente a atenção de alguns e a outros desconcertou mais ainda devido à sua forma de estruturação interna, na qual os dirigentes são substituídos por porta-vozes e as decisões não são adotadas nas cúpulas, mas em assembléias.

### I. DEMOCRACIA DIRETA, UM VELHO TEMA DE NOVO PRESENTE

A democracia direta, entendida basicamente como uma forma de democracia em que os cidadãos participam diretamente do processo de tomada de decisões, possui uma longa história. Ela remonta à antiga democracia ateniense (500 a.C.), mas na qual só participavam da assembléia os varões. Com o passar do tempo, essa forma de democracia se perdeu e foi substituída por um sistema de representantes eleitos pelos cidadãos, conhecido como democracia representativa. No mundo atual, muitos movimentos políticos buscam a evolução do atual sistema de democracia representativa vigente para algum tipo de democracia mais direta ou deliberativa.

Em tempos modernos, a aparição da informática fez com que muitos pensassem em voltar à idéia de uma democracia direta. Surgiu como resultado, de um lado, da inconformidade do cidadão médio com a atuação de seus representantes e, por outro, da disponibilidade atual de meios telemáticos que torna possível o ideal de que todos os cidadãos expressem sua vontade.

Os que reivindicam a democracia direta se opõem à democracia representativa, afirmando que ela se baseia na eleição de “representantes” que, uma vez eleitos, se arrogam o direito de “representar”, sem nenhum mecanismo que assegure o controle desses “dirigentes” por parte das bases que os elegeram.

As críticas à democracia direta, por sua vez, se concentram em questionar sua praticidade e eficiência; afirmam que decidir por meio de assembléias

é lento e custoso, o que provoca fadiga e depois apatia (se cairia em um “assembleísmo estéril”). Outra desvantagem é que as assembleias podem desembocar em demagogia: acaba-se por escutar os que mais falam ou têm mais facilidade para expressar seus pontos de vista. Por último, questiona-se também a dificuldade para tratar temas complexos por esse meio (é mais fácil para perguntas curtas e respostas dicotômicas), o que pode gerar a escolha de políticas incoerentes.

A resposta a essas críticas passa pelas possibilidades da Internet como meio para recolher a opinião e que, nas democracias representativas, nada assegura que possam ser escutadas todas as vozes (dominam os profissionais da política); além disso, o problema de decisões inconsistentes também está presente nessa fórmula.

## 2. NOVAS FORMAS DE SE ORGANIZAR PARA FAZER POLÍTICA

**A** margem do debate teórico sobre os aspectos fortes e fracos de uma democracia direta na sociedade atual, um dado irrefutável é que em diferentes movimentos sociais em geral, e de maneira muito saliente no movimento estudantil, os princípios que dão vida à democracia direta se instalaram paulatinamente e, ao que parece, gozam de boa saúde e possuem uma esperança de vida que vaticina que se deve aprender a conhecer, respeitar e valorizar essa modalidade de gestão.

Como se estruturam e operam as organizações que assumem e tratam de viver em seu interior a democracia direta?

### 2.1 *O modo geral de se organizar*

As organizações geradas ou que assumem a lógica da democracia direta possuem uma estrutura em que a participação de todos os integrantes da organização é facilitada por sua horizontalidade, pela relevância da base, pela consideração de espaços micro (naturais às pessoas, como são seus próprios cursos, o que facilita a discussão de seus problemas mais próximos) e pela existência de mecanismos de controle para assegurar o respeito às decisões tomadas.

Como exemplo, uma organização representativa dessa modalidade é o CGR (Conselho Geral de Representantes), organização que representa os estudantes da Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade de Chile, que se apresenta como uma “experiência alentadora para todo o movimento estudantil chileno, secundário ou universitário”. O CGR

*se estrutura a partir das bases de cada curso, estabelece uma série de mecanismos de controle de parte dos estudantes na hora das decisões que se tomam, e propõe deixar o poder dessas decisões em suas mãos. O sistema é o seguinte: cada curso e carreira da faculdade discute em uma assembléia os problemas locais ou gerais do movimento estudantil. Depois, as decisões, propostas e votações que cada curso vote são expressas por seus porta-vozes, que são totalmente revogáveis, e que devem levar a voz da assembléia a cada instância superior de decisão, às assembléias de faculdade (ao CGR) ou, por exemplo, à FECH. As decisões expressam assim a decisão e os interesses do conjunto dos estudantes. Além disso, cada estudante pode assistir às reuniões de carreira ou ao CGR de faculdade, para dar suas opiniões e para poder 'controlar' que os delegados expressem fielmente as decisões, as posições e o voto que representam.<sup>14</sup>*

Situação muito similar à Assembléia Coordenadora de Estudantes Secundários, que está claramente consignada no relato de sua origem.

*O primeiro foi estabelecer o desnecessário que é uma organização estudantil sem tecido social que a impulsiona. Portanto, construir a partir de cima, com os cérebros dirigentes trabalhando a mil por hora escrevendo declarações, isso foi descartado. A ACES não é uma 'coordenadora de presidentes de CCAA', mas uma de estudantes organizados, o que ressalta a importância de construir movimento em micro nos liceus, como base do que se produz acima. Somente uma organização real nas bases possibilitará que em algum momento se volte a falar de federação representativa, e a construção desse tecido fundamental será tarefa de todos os que trabalhem na ACES (...) A autonomia é um princípio reitor, assim como a horizontalidade, que deve ser entendida como 'ação direta de massas', o contrário de delegar essa ação a um dirigente. Por isso, não se estabelece hierarquização nem direção central como necessidade. Cada setor que se integra tem a mesma importância. As decisões são tomadas embaixo, em assembléias de livre convocação. As clássicas diretorias e suas funções e atribuições são substituídas por comissões executivas que se ajustam às resoluções tomadas por todos e as executam publicamente.<sup>15</sup>*

- 
14. Una organización de democracia directa estudiantil. La experiencia del CGR. Clase contra Clase Nº 34, 05-04-2002 por: Miguel, L. Em <http://www.clasecontraclase.cl/periodico.php?nota=134>
  15. Comisión Congreso 2001, Documento de Discusión: Historia ACES. Em [www.nodo50.org/aces/documentos/documento\\_feses.htm](http://www.nodo50.org/aces/documentos/documento_feses.htm)

## 2.2 *As características comuns das organizações de democracia direta*

Numerando as mudanças que traz essa estruturação distinta ao caráter já tradicional das organizações tanto políticas como sociais, se pode indicar o seguinte:

Inversão da lógica piramidal tradicional, em que o vértice superior constitui o ponto maior de energia. Nas organizações de estrutura tradicional, é na cúpula que descansa habitualmente (não necessariamente reconhecido no discurso explícito) a tarefa de propor, motivar, conduzir e inclusive avaliar; situações todas que justificam o qualificativo de “dirigente” para aqueles que dirigem. Nas organizações com democracia direta, os dirigentes são substituídos por “porta-vozes”, que dão a conhecer a voz de seus representados. Sua tarefa não é dirigir, mas ser portador da voz da assembléia.

Diferentemente dos dirigentes, os porta-vozes são “porta-vozes revogáveis”, isto é, paira sempre sobre eles a possibilidade de sua troca rápida. Isso os diferencia da tarefa de direção, na qual o dirigente é eleito por um período, em geral, não pequeno de tempo, e revogar seu mandato não é um trâmite fácil.

Além disso, a possibilidade de um alto e rápido controle sobre os porta-vozes ajuda a manter uma forte disciplina de respeito dos acordos, entre eles, a manutenção do silêncio quando assim foi decidido.

Os porta-vozes, como um entre seus pares, cumprem uma tarefa a mais dentro da organização, que articula em seu interior um tecido complexo que possibilita que seus integrantes participem de numerosas áreas e comissões de trabalho. Situação que contribui para o envolvimento e a identificação com a organização.

A valorização da igualdade gera, no interior das organizações, um cuidado com a presença feminina nas tarefas de representação. Cuida-se que na atividade de porta-voz, assim como na distribuição de tarefas diversas, exista equilíbrio em termos de gênero.

A rede interna de trabalho das organizações com democracia direta utiliza permanentemente os meios tecnológicos para o planejamento e discussão de suas ações, as quais, uma vez executadas – utilizando novamente os meios tecnológicos – são avaliadas e difundidas. Para este fim, os telefones celulares, a Internet, o chat, os blogs, as fotos digitais etc., são utilizados em massa e com versatilidade.

A aprendizagem e a incorporação do valor da comunicação tornam essas organizações peritas no envio de mensagens para os outros, e não somente na

comunicação interna. Frases curtas e fotos impactantes fazem parte da agenda de comunicação diária com aqueles que pretendem atingir, incluídos os meios de comunicação de massa.

### 3. O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA RELAÇÃO COM OS MOVIMENTOS POLÍTICOS

**A**s organizações estudantis que assumem a lógica de uma democracia direta, em geral, não se inserem nem aderem a um partido político em particular, e mantêm uma autonomia em relação às organizações partidárias. Conduta que está de acordo com seu discurso de respeito das diferenças e da igualdade das pessoas. Isso não implica que os integrantes dessas organizações não possuam posições político-partidárias, mas sim que suas posições são um detalhe a mais no diálogo interno, na democracia da organização.

Isso tampouco implica que essas organizações não tenham opções políticas. O comum é que as organizações de democracia direta possuam opções políticas claras, mas seu discurso sobre essa questão diferencia entre a política e o político. A primeira é valorizada e considerada inerente à vida social e, inclusive, são questionados aqueles que não adotam uma posição política ou tratam de se passar como apolíticos. Quanto ao segundo, como organizações (como um todo maior do que a soma de suas individualidades), muitas vezes repudiam o político como um vício das democracias representativas, que termina se convertendo em um espaço alheio, distante e até profissionalizado, que gira sobre si mesmo, distanciando-se da vida e das necessidades das pessoas.

Um aspecto importante a considerar é que no interior das organizações que assumem essa forma de estruturação convivem as organizações partidárias tradicionais com outras e novas formas de agrupação juvenil. Desse modo, coletivos culturais, até adesões musicais e/ou equipes de futebol, se articulam e criam vínculos complexos em função do interesse que os levou a se organizar.

### 4. CONHECER E RESPEITAR, MAS NÃO IDEALIZAR

**C**onhecer como hoje se estruturam as organizações juvenis é uma necessidade fundamental para o diálogo com os jovens. Respeitar sua forma de organização e, portanto, seus tempos e suas modalidades de tomada de decisão, implica também uma mudança para quem interage com eles, já que os

obriga a sair de suas lógicas tradicionais aprendidas e assumidas em suas próprias estruturas organizativas também tradicionais.

As organizações que assumem em sua estruturação a democracia direta, como toda organização humana, não estão isentas de manipulações internas e de distâncias consideráveis entre seus discursos e suas práticas. Quem não está? O importante é não cair em suspeitas estigmatizadoras, que ensurdecem o diálogo, se falam entre si, mas não se escutam; nem tampouco em idealizações, que terminam em um monólogo, onde um se silencia admirado com o outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAEZA CORREA, Jorge. Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. In: UNESCO: *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano*. Santiago de Chile, 2002. Na Internet em <http://www.cidpa.org/txt/articulos/Unescoart%EDculo.doc>
- \_\_\_\_\_. La visibilidad del joven en la cultura escolar: la transición del rol de estudiante al oficio de alumno(a). *Revista JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*. Año 5, n. 14, p. 110-131, Instituto de la Juventud de México: Ediciones Nueva Época, maio/ago. 2001.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial*. El desarrollo y la próxima generación. Banco Mundial, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *Internet y la sociedad red*. Em <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/castells/print.html>
- COMISIÓN CONGRESO 2001, Documento de Discusión: Historia ACES. Em [www.nodo50.org/aces/documentos/documento\\_feses.htm](http://www.nodo50.org/aces/documentos/documento_feses.htm)
- DAYRELL, Juarez. *Juventude, Produção Cultural e Escola*. Em [www.siape.com.br/seemg/textos/dayrellj001.rtf](http://www.siape.com.br/seemg/textos/dayrellj001.rtf)
- DUARTE, Claudio. *Mundos jóvenes, mundos adultos: la generación y reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo*. Una mirada desde la convivencia escolar. Em [www.mineduc.cl/media/lpt/zonas/doc/liceos/mundos\\_jovenes.doc](http://www.mineduc.cl/media/lpt/zonas/doc/liceos/mundos_jovenes.doc)
- FEIXA, Carles. *Generació@ A joventut ao Segle XXI*. Observatori Català de la Joventut, Aportacions 12, Barcelona, 2002.
- GÓMEZ, Luis Fernando. Privilegio reconocimiento y evaluación de leguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. n. 2, Colombia, nov. 2001. Em [www.um.edu.co/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm](http://www.um.edu.co/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm)
- IIPE-UNESCO. ¿Alumnos o madres y padres adolescentes? *Informes Periódicos Publicación* n. 17, ago. 2003. Em [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe17\\_madresadolesc.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe17_madresadolesc.pdf)

- IPEE-UNESCO. Violencia en Ámbitos educativos. *Informes Periodísticos Publicación* n. 1, Argentina, jul. 2001. Em [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe01\\_violencia.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/prensa/informes/pdfs/informe01_violencia.pdf)
- JACINTO, Claudia. *La escuela media*. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana, 2006.
- KESSLER, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada*. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPEE) – UNESCO, 2002. Em [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf)
- MACEDO, Beatriz, KATZKOWICZ, Raquel. *Educación Secundaria: balance y prospectiva*. Documento de Discussão para o Seminário sobre Prospectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe, organizado pela UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000.
- MANDUJANO BUSTAMANTE, Fernando. El salvaje en el aula: los problemas de lenguaje e identidad en el rendimiento de estudiantes pobres urbanos. *Revista Sepiensa*, Chile. 2002. Em: [www.sepiensa.cl/listas\\_articulos/articulos\\_seprensa/2002/02\\_febrero\\_2002/20020221\\_fram.html](http://www.sepiensa.cl/listas_articulos/articulos_seprensa/2002/02_febrero_2002/20020221_fram.html)
- MIGUEL, L. Una organización de democracia directa estudiantil. La experiencia del CGR. *Clase contra Clase* n. 34, 05-04-2002. Em <http://www.clasecontraclase.cl/periodico.php?nota=134>
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad*. Documento de Apoio para o Seminário sobre Prospectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe, organizado pela UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto 2000.
- ROBERTS, Ken. Problems and priorities for the Sociology of Youth. In: BENNETT, Andy, CIESLIK, Mark, MILES, Steven (Eds.). *Researching Youth*. Palgrave Macmillan. Grã-Bretanha, 2003. p. 13-28.
- ROSENDE, Villarroel, SALAMANCA, Gladis Urenda, MACARENA. *Los discursos de las alumnas acerca de la escuela: un estudio comparativo*. 2001. Em <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/06/GLADYS-VILLARROEL.doc>
- SAPIAINS ARRÚÉ, Rodolfo, ZULETA PASTOR, Pablo Pablo. Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Revista Última Década* n. 15, p. 53-72, CIDPA Viña del Mar, Chile, out. 2001. Em [www.cidpa.org/txt/15art\\_02.doc](http://www.cidpa.org/txt/15art_02.doc)
- TEDESCO, Juan Carlos. Problemas y tendencias de reforma en América Latina. In: RAMA, Germán (Ed.). *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2003.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*, 2000. Em [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf)

UNESCO. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Primeira reunião intergovernamental do Projeto Regional, Havana, Cuba, 14-16 de novembro de 2002.

VILLA MORAL JIMÉNEZ, María de la, OVEJERO BERNAL, Anastasio. Iuventus digitalis y Iuventus ludens como tipologías psicosociológicas de jóvenes contemporáneas. *Intervención Psicosocial*, v. 14, n. 2, p. 161-175, 2005.