

Percepções de estudantes e coordenação escolar acerca da adolescência, protagonismo/participação juvenil e escola

Perceptions of students and school coordination about adolescence, youth protagonism/participation and school

Perceptions des élèves et coordination scolaire sur l'adolescence, le protagonisme /la participation des jeunes et l'école

Elenice Procópio Araújo^{[a]*} & Celso Francisco Tondin^{[b]*}

^[a] Sesi – Serviço Social da Indústria, Governador Valadares e Ipatinga; Faculdade Pitágoras, Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil.

^[b] Departamento de Psicologia (DPSIC), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil.

Resumo

A partir dos anos 1990, a ideia do/a protagonismo/participação permite vislumbrar o/a adolescente pobre como agente social. Objetiva-se compreender as percepções de estudantes e da coordenação escolar sobre adolescência, protagonismo/participação juvenil e o papel da escola no desenvolvimento da cidadania emancipatória. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública brasileira, com a participação da coordenação escolar (diretora, vice-diretora e especialista/pedagoga) e 15 estudantes, do 9.º ano do ensino fundamental ao 3.º ano do ensino médio. Na análise do discurso, constatou-se que, na visão dos/as adolescentes, suas questões são pouco valorizadas pelos/as adultos/as, restando àqueles/as lidar com elas. Enquanto alguns/mas estudantes não veem sentido na escola, outros/as esperam que ela melhore suas vidas, embora ela seja tida apenas como meio de alcançar poder econômico e felicidade individual. Percebe-se, pelo discurso da coordenação escolar, que as práticas de ensino são conteudistas, sem sentido e pouco favorecedoras do pensamento crítico. Na visão dos/as estudantes, ações escolares pautadas pelo acolhimento, descontração e reflexão, como gincanas e grêmios estudantil, estimulam a participação deles/as. Propostas emancipatórias demandam percepções sobre adolescência e educação de mesmo teor, iniciativas pautadas na dialogicidade e medidas estruturais e estruturantes da sociedade.

Palavras-chave: adolescência, protagonismo juvenil, participação juvenil, emancipação, juventude

Abstract

Since the 1990s, the idea of protagonism/participation allows us to glimpse the poor adolescent as a social agent. The objective is to understand the perceptions of students and school coordination

* *Correspondência:* Praça Dom Helvécio, 74, Fábricas, CEP: 36301-160, São João del-Rei, MG, Brasil.

E-mail: elenicep.araujo@hotmail.com

** *E-mail:* celso-tondin@ufsj.edu.br

about adolescence, youth protagonism/participation and the role of the school in the development of emancipatory citizenship. This is action research conducted in a Brazilian public school, with the school coordination (school principal, vice-director and specialist/pedagogue) and 15 adolescent students, from the 9th grade of elementary school to the 3rd year of middle school. Through discourse analysis, it was found that, in the view of adolescents, their issues are undervalued by adults, leaving those to deal with them. While some students see no meaning in school, others expect it to improve their lives, although it is seen only as a means of achieving economic power and individual happiness. Through the discourse of school coordination, it is perceived that teaching practices are content-based, meaningless and little favouring critical thinking. In the students' view, school actions guided by welcoming, relaxation and reflection, such as gymkhanas and student union, stimulate their participation. Emancipatory proposals require perceptions about adolescence and education of the same nature, initiatives based on dialogicity and structural and structuring measures of society.

Keywords: adolescence, youth protagonism, youth participation, emancipation, youth

Résumé

Depuis les années 1990, l'idée du protagonisme/participation nous permet d'entrevoir l'adolescent pauvre comme un agent social. L'objectif est de comprendre les perceptions des étudiants et de la coordination scolaire sur l'adolescence, rôle/participation des jeunes et le rôle de l'école dans le développement de la citoyenneté émancipatrice. Il s'agit d'une recherche-action menée dans une école publique brésilienne, avec la coordination scolaire (directeur, directeur adjoint et spécialiste/pédagogue) et de 15 élèves, de la 9ème année d'école primaire à la 3ème année du lycée. Dans l'analyse du discours, il a été constaté que, de l'avis des adolescents, leurs questions sont sous-évaluées par les adultes, laissant ceux qui s'en occupent. Alors que certains élèves ne voient aucun sens à l'école, d'autres s'attendent à ce qu'elle améliore leur vie, bien qu'elle ne soit considérée que comme un moyen d'atteindre le pouvoir économique et le bonheur individuel. On perçoit, à travers le discours de la coordination scolaire, que les pratiques d'enseignement sont contéudistes, dénuées de sens et peu favorisant la pensée critique. De l'avis des élèves, les actions scolaires guidées par l'accueil, la détente et la réflexion, telles que les gymkhanas et les associations étudiantes, stimulent leur participation. Les propositions émancipatrices exigent des perceptions de l'adolescence et de l'éducation du même contenu, des initiatives basées sur la dialogisation et des mesures structurelles et structurantes de la société.

Mots-clés: adolescence, rôle des jeunes, participation des jeunes, émancipation, jeunesse

Introdução

Protagonismo ou participação juvenil são termos encontrados na literatura (Adriano, 2015; Dayrell et al., 2010; Dias, 2016; Ferreira, 2012; Gandolfo, 2005; Mendes & Santos, 2014; Oliveira & Oliveira, 2017; Pizzol, 2005; Sanchez, 2007; Vento et al., 2013; Vianna, 2016; Zibas et al., 2005), de maneira muito ambígua, com vários usos e significados, com distintos fins políticos ou educacionais. Protagonismo juvenil, o mais utilizado (Adriano, 2015; Dias, 2016; Ferreira, 2012; Gandolfo, 2005; Guedes, 2007; Mendes & Santos, 2014; Oliveira & Oliveira, 2017; Pizzol, 2005; Sanchez, 2007; Vento et al., 2013; Vianna, 2016; Zibas et al., 2005), ora se alia ora se diferencia de participação juvenil. Neste estudo, protagonismo/participação juvenil são

utilizados como sinônimos, associando-os à prática pedagógica escolar baseada na legislação educacional nacional brasileira que se utiliza deles.

R. Souza (2009) identifica que a utilização do termo protagonismo juvenil, no Brasil, começou na década de 1990 por organizações do terceiro setor para se referirem à juventude pobre, com a conotação de capacidade intrínseca de ser ator principal da própria história. A discussão teve pouca repercussão acadêmica, estando mais presente em documentos de organizações não governamentais (ONGs) e de governos.

Stamato (2008) resgata que a legislação brasileira concebe o protagonismo juvenil como empoderamento do/a jovem enquanto agente ativo/a na construção da juventude como categoria social consciente de seu papel na sociedade, rompendo com a imagem de apatia e alienação que lhe é atribuída, e a convoca para o debate público, por ser parte do problema e de sua solução. Ribas Jr. (2004) refere que se busca, assim, superar o estereótipo de jovem rebelde em busca de sua liberdade, como sinônimo de satisfação pessoal, e alienado/a das questões sociais.

Entretanto, R. Souza (2009) problematiza o discurso político que apresenta o/a jovem como detentor/a de grande responsabilidade, alertando que ele/a não é o único ator no enfrentamento dos problemas sociais. Stamato (2008) assevera que esse discurso salvacionista se sustenta na ideia de que o/a jovem tem o dever de salvar a si e à sociedade. Por isso, é importante aprofundar o debate sobre os aspectos psicológicos, sociais e políticos que constituem o discurso do protagonismo e da participação.

C. Silva e Lopes (2009), numa revisão da literatura sobre o uso dos termos adolescência e juventude no Brasil, lembram que adolescente é o adotado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069 (1990), para se referir aos indivíduos entre 12 e 18 anos de idade, e utilizado pela Psicologia, que considera as experiências subjetivas. Juventude é mais utilizado na Sociologia para descrever as coletividades e os processos sociais e históricos, e pelo Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n.º 12.852 (2013), que demarca a faixa etária de 15 a 29 anos de idade. Nota-se que, quando se trata de positivizar direitos, é necessário delimitar idade, por implicar no acesso a programas e ações.

Ambos os termos, adolescência e juventude, se referem a um momento da vida entre a infância e a vida adulta, constituído por dimensões sócio-históricas, culturais, políticas e econômicas. Costa e Vieira (2006) consideram que a definição clássica – de etapa de trânsito entre infância e idade adulta – diz mais do que a juventude não é do que aquilo que é, numa generalização que ignora a heterogeneidade das situações concretas. Nessa direção, Pais (1990) atenta para as possíveis ou relativas similaridades entre os/as jovens ou grupos sociais de jovens, mas também, e principalmente, às diferenças sociais entre eles/as.

Enfim, não há um paradigma hegemônico para definir adolescência e juventude e elas não podem ser definidas por si mesmas, mas como fenômeno multidimensional. Ou seja,

adolescências e juventudes (no plural) são múltiplas e não universais, e se relacionam ao contexto econômico, social, histórico e cultural, e à própria conceituação que adolescentes e jovens fazem de si mesmos/as, sendo necessário situar sempre de que adolescente ou jovem se fala (Costa & Vieira, 2006).

Neste estudo, utiliza-se os termos jovem e juventude para se referir a uma categoria social ampla, e o termo adolescência para se referir aos/às participantes da pesquisa, realizada no âmbito da educação básica¹, por ser o adotado pelo ECA e utilizado para definir, nas políticas públicas brasileiras, indivíduos de 12 a 18 anos incompletos.

Stamato (2008) indica que as desigualdades de classe, etnia, gênero, moradia e estilos de vida determinam a constituição de variados tipos de juventudes (e adolescências), com diferenciadas condições de desenvolvimento e possibilidades de inserção e participação social. Carece, então, de se reconhecer a juventude em sua singularidade, em relação às outras fases da vida e em sua diversidade. Costa e Vieira (2006) entendem que essa complexidade conceitual deve ser considerada na formulação e implementação de políticas públicas, tomando esse público não como objeto de estudo, mas como partícipe na ação sobre a realidade.

Diversas pesquisas analisam o/a protagonismo/participação juvenil existente na escola (Adriano, 2015; Dayrell et al., 2010; Guedes, 2007; Mendes & Santos, 2014; Oliveira & Oliveira, 2017; M. Silva et al., 2010; T. Silva, 2009; Vento et al., 2013; Vianna, 2016). Também a relação de práticas protagonistas/participativas com a formação de professores/as (Dias, 2016; Gandolfo, 2005), projetos com os/as estudantes e/ou famílias (Pasquali, 2014; Zibas et al., 2007), e as perspectivas dos atores envolvidos (Pizzol, 2005). Tais estudos demonstram como o/a protagonismo/participação é estimulado/a ou desestimulado/a na escola, abordando sua eficácia e como é visto/a na escola. Apontam ainda, elementos necessários para a implementação de projetos protagonistas/participativos (concepções de adolescência/juventude, educação e escola, ainda condições adequadas para tais iniciativas) bem como os obstáculos para sua realização (concepções conservadoras acerca de estudantes e educação, e condições antidemocráticas) e as vantagens de sua implementação (maior participação de todos/as, corresponsabilização coletiva e maior eficácia na realização da função da escola).

Neste estudo, será utilizado o termo protagonismo/participação juvenil quando se falar da perspectiva adotada pelos/as autores/as, de maneira a destacar que o protagonismo sem participação é esvaziado de sentido, assim como a participação por si só também não assegura o protagonismo juvenil.

¹ A educação básica obrigatória, no Brasil, compreende indivíduos de 4 a 17 anos de idade, divididos em três etapas de ensino: educação infantil (1.º e 2.º períodos); ensino fundamental, anos iniciais (1.º ao 5.º ano) e anos finais (6.º ao 9.º ano); e ensino médio (1.º ao 3.º ano).

Algumas das pesquisas citadas discorrem sobre as concepções teóricas de adolescência e/ou juventude e de protagonismo/participação juvenil que adotam. No entanto, eventualmente investigam as percepções dos/as participantes sobre o tema. Westheimer e Khane (2004), com base na teoria democrática, descrevem três concepções de cidadão “bom” (pessoalmente responsável, cidadania participativa e cidadania orientada à justiça) e suas implicações nas políticas educacionais para a democracia. Asseveram que uma ideologia conservadora de cidadania persiste em projetos de ensino para a democracia, não sem consequências políticas. Por isso, é importante o debate sobre as percepções dos diferentes atores escolares acerca dos aspectos implicados na dinâmica institucional e nas práticas escolares, estas entendidas como a construção do conhecimento e cidadania através de variadas estratégias.

Este artigo decorre da dissertação de mestrado intitulada *[Protagonismo/Participação juvenil e práticas pedagógicas no contexto escolar](#)*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil. E o presente trabalho tem como objetivo compreender as percepções de estudantes e da coordenação escolar sobre a adolescência, o/a protagonismo/participação juvenil e o papel da escola no desenvolvimento da perspectiva emancipatória.

Metodologia

É um estudo de caráter qualitativo que usou a metodologia da pesquisa-ação. A escolha se deu no sentido de que o/a protagonismo/participação leva em conta questões cotidianas a serem resolvidas, o que exige a participação das pessoas, no caso os/as estudantes adolescentes e coordenação escolar. Thiollent (2000) explica que se trata de “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (p. 7), e que exige uma relação de ampla interação entre pesquisadores/as e pessoas envolvidas na realidade em questão.

Local da pesquisa

Escola pública de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais, Brasil, escolhida a partir dos critérios: tipo da escola, pública, por ter como princípio a participação da comunidade escolar e pela intenção de que o estudo contribua com tal intento; a oferta do ensino médio, última etapa da educação básica e período escolar em que os/as estudantes já estão na adolescência; que atendesse as camadas populares, pelo compromisso dos/as autores/as com a realidade destes segmentos sociais; e demonstração de abertura da equipe

escolar para o desenvolvimento do projeto, pelo tipo de pesquisa, que demanda envolvimento para transformações da realidade.

A escola funciona em dois turnos e o ensino médio é ofertado no matutino, turno em que a investigação aconteceu. Na ocasião, neste turno havia duas turmas de 9º ano do ensino fundamental e cinco turmas de ensino médio, que englobavam 232 estudantes e 26 profissionais.

Participantes

Integrantes da coordenação escolar (diretora, vice-diretora e especialista/pedagoga) – todas do sexo feminino – e 15 estudantes (11 do sexo feminino e quatro do sexo masculino), com idades entre 14 e 18 anos. A inclusão da coordenação se deu pela compreensão da escola como espaço que necessita de práticas coletivas participativas, e o papel fundamental desta instância nesse processo; e dos/as estudantes, por serem compreendidos/as enquanto seres ativos em seu processo de aprendizagem e por participarem do grêmio estudantil e/ou serem representantes de turma, estratégias de caráter participativo definidas pelo órgão de gestão da educação.

Técnicas de construção de dados

A pesquisa-ação, base deste artigo, foi dividida em três momentos: a investigação, a tematização e a programação/ação. Na etapa da pesquisa relatada neste artigo, a tematização, o grupo focal foi o instrumento realizado tanto com a coordenação quanto com os/as estudantes, de maneira a colher subsídios para compreender as percepções de tais participantes, que são tomadas no trabalho como base das práticas escolares existentes naquele contexto. Para Ressel et al. (2008), o grupo focal visa à obtenção de informações de caráter qualitativo em profundidade através da discussão a respeito de um tema particular que se dá a partir de estímulos do/a pesquisador/a. Flick (2009) explica que tal técnica favorece a interação e argumentação dos/as participantes, que podem expressar opiniões, questões e preocupações, evidenciando múltiplas vozes sobre uma questão.

Flick (2009) destaca que é possível identificar se o grupo focal é mais espontâneo ou mais estruturado a partir da análise da postura do/a pesquisador/a, se este/a é mais ou menos ativo/a no processo. Constatou-se que os grupos foram mais espontâneos, visto que os/as participantes interagiam sem necessidade constante de intervenção.

Procedimentos

Baldissera (2001) explica que a pesquisa-ação cumpre uma sequência metodológica baseada na concepção de educação libertadora. O estudo iniciou com a “investigação”, que produziu conhecimento, compreensão da problemática em questão e percepção coletiva acerca dela. Na “tematização” aconteceram os grupos focais, quando há ação reflexiva entre a produção de conhecimento da realidade em diálogo com o referencial teórico, focando na compreensão das percepções de elementos fundamentais à mudança desejada. E na “programação/ação” aconteceram oficinas emancipatórias, isto é, a ação propriamente dita dos/as participantes por meio do planejamento de práticas pedagógicas que estimulam o/a protagonismo/participação juvenil.

Neste artigo, são apresentados elementos referentes à segunda etapa (tematização). Nela, foram realizados, no decorrer de um mês, quatro encontros com os/as estudantes, com participação média de sete pessoas e duração média de 42 minutos; também, um encontro coletivo, solicitado por eles/as e coordenação escolar, com duração de 40 minutos, para construção de uma “ponte” entre todos/as eles/as, de modo a expressarem indignações, opiniões e propostas. Após, aconteceram, no decorrer de um mês, três encontros com a coordenação escolar, com duração média de 35 minutos, em que participaram, conforme disponibilidade delas, duas das três profissionais a cada vez. Os encontros foram dinamizados com o uso das seguintes questões:

- O que é ser adolescente?
- O que o/a adolescente faz na escola?
- O que é o/a protagonismo/participação juvenil?
- O/a adolescente participa das práticas escolares?
- O que você faz para participar das questões escolares?
- Quais práticas pedagógicas levam ao/à protagonismo/participação juvenil?

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Unidades Educacionais São João del-Rei². Contou com anuência institucional, assinatura de termo de assentimento dos/as dos/as estudantes e do termo de consentimento livre e esclarecido dos seus pais/responsáveis e das profissionais.

Tratamento dos dados

Os encontros de grupo focal foram gravados em áudio e, para análise, foram transcritos e o material organizado com base na análise do discurso (AD), em que não se trabalha com o conteúdo do texto, mas com os seus sentidos, que são produzidos. A ideologia, segundo Pêcheux (2012), é um posicionamento do indivíduo quando se vincula a um discurso, que é

² CAAE 11693919.8.0000.5151

produzido pela fala – que tem uma relação com o contexto sócio-histórico – e pela língua – materialização da fala, pelos planos material e simbólico. Dessa forma, segundo tal autor, a AD considera a heterogeneidade do discurso e pretende fazer uma releitura dele.

O discurso das pessoas está sob as condições de sua produção, ou seja, o sujeito não é dono dele, mas assujeitado por ele e ao coletivo, por meio da interiorização do conhecimento, que é uma construção coletiva. Por isso, nessa análise consideram-se as circunstâncias de sua enunciação (Pêcheux, 2012), isto é, a política educacional do governo (do estado de Minas Gerais) de gestão democrática das escolas e como é implementada na escola onde a pesquisa aconteceu. São apresentadas as condições concretas a partir das quais determinados discursos são produzidos e os sentidos compartilhados coletivamente, e como são expressos pelos/as participantes de modo singular. Dessa maneira, são discutidos elementos das percepções sobre adolescência, protagonismo/participação juvenil e escola, veiculados por eles/as.

Como a quantidade de estudantes e de profissionais é pequena, eles/as não estão identificados/as de forma alguma (letras, números, nomes fictícios) a fim de não incorrer na quebra de anonimato.

Resultados

A) A adolescência...

... para os/as estudantes

Em geral, os/as estudantes percebem a adolescência como um período confuso, principalmente por acontecer diversas descobertas sobre si e sobre o mundo. Buscam a independência dos/as pais/mães/responsáveis nas questões financeiras e atividades cotidianas (horários de saída e volta para casa, namoro, tarefas domésticas, etc.):

fase meio difícil porque, não é que a gente é completamente adulto e não é que a gente é criança. Então, às vezes a gente quer ser tratado um pouco mais como adulto e tratam a gente como criança, e quando a gente pede para relevar, tratam a gente como se fosse adulto. Isso é muito chato.

Dizem que, por vezes, lhes é exigido que aceitem passivamente as imposições dos/as adultos/as e, por outras, que sejam responsáveis e autônomos/as para resolverem suas próprias questões. Essa controvérsia aumenta quando solicitam ajuda e os/as adultos/as não dão importância aos seus problemas. Sentem-se incompreendidos/as e confusos/as com isso, pois lhes dizem que seus/suas pais/mães e professores/as são referência para auxiliá-los/as.

Em contrapartida, relatam parcerias com adultos/as que lhes proporcionam apoio e segurança.

Referem a existência de uma visão negativa sobre a adolescência. Os/as adultos/as em geral os/as caracterizam como “aborrecentes”, “rebeldes” e “impulsivos”; e os/as professores/as os/as veem como desinteressados/as, mas não compreendem as dificuldades que eles/as vivenciam fora da escola, o que pode levá-los/as a se sentirem incapazes para o estudo. Avaliam que os/as adultos/as adotam mais ações coercitivas do que incentivadoras, recaindo sobre eles/as a responsabilidade pela aprendizagem, como se fosse uma questão de eles/as quererem ou não aprender. Dizem que muitos/as estudantes “não querem nada com os estudos”, mas ponderam que há professores/as que pouco auxiliam, pois os/as tratam ora com muito ora com nenhum rigor. E que a afinidade, respeito e parceria entre educadores/as e educandos/as varia muito conforme a turma e cada docente.

Qualificam que a vivência da adolescência é diferente para cada um/a e isso se deve a necessidades específicas, o que leva a que cada adolescente aja conforme a situação, e concluem que não é possível julgar como “certo” ou “errado” o que a pessoa faz na escola e na sociedade. Justificam que a adolescência, como um período “confuso”, por si só é um agravante para as situações problemáticas.

Assinalam que questões recorrentes na adolescência, como a depressão, a gravidez e as violências, não têm sido abordadas de maneira eficaz na escola, contribuindo para a existência de casos de tentativa de suicídio. Conversar sobre a adolescência foi importante para eles/as, tanto que no encontro do grupo focal propuseram discussão semelhante com os/as demais colegas.

Há adolescentes que trabalham (como cuidadora de crianças, cabeleireiro/a, ajudante em loja e em feira de rua). Referem que a frequência escolar e a rotina de trabalho resultam em cansaço, o que atrapalha o desempenho no trabalho, e não o contrário, ou seja, que o trabalho atrapalha o estudo. Tomam o trabalho como possibilidade de independência da família, pois a remuneração viabiliza a realização de alguns desejos de consumo.

... para a coordenação escolar

De maneira geral, as profissionais definem a adolescência como um período de transformações físicas, psicológicas e biológicas, que afetam o comportamento do indivíduo, principalmente na escola. “Eles vivem esse momento de conflito, né? De mudança deles e a gente vive também esse momento de conflito, de confusões, de que eles estão querendo também se impor, impor sua identidade”, diz uma profissional.

Indicam que os/as estudantes adolescentes apresentam uma diversidade de personalidades, valores e perspectivas de vida advinda principalmente do meio familiar. E

também problemas pessoais que afetam a maneira como elas devem agir com cada um/a deles/as, o que torna o trabalho pedagógico uma “luta diária”.

Com essa perspectiva, apontam que diversas questões da adolescência, para além da aprendizagem escolar, perpassam o trabalho que desenvolvem, as quais:

Primeiro vai para o professor, do professor vem para a gente [coordenação escolar] e assim, às vezes a gente não está preparado para lidar com todas elas, né? E é complicado porque a gente tem uma legislação para cumprir, a gente tem a norma, tudo para cumprir e nem tudo a gente vai levar só para esse lado só do entendimento, só da conversa, porque a gente tem coisas também a cumprir. Então tem dia que é fácil conversar, chamar, fazer esse papel assim, às vezes, até de psicólogo, de mãe que a gente tem que fazer. Mas, não é todo dia que a gente tem também esse tempo hábil para isso, né?

Destaca-se que concebem uma influência negativa da família no comportamento dos/as filhos/as adolescentes e que a escola acaba por assumir “o papel do não”, da imposição de regras, horários e normas que deveriam vir da educação familiar. Opinam que isso acontece porque os/as pais/mães/responsáveis “estão cada vez mais permissivos” na criação dos/as filhos/as.

Muitos/as profissionais entendem que os/as estudantes já estão aptos/as a lidar sozinhos/as com questões que os/as afetam. Por isso, entendem que a função de ensinar somente se realiza junto a quem deseja aprender, sem que tenham que se empenhar para conquistar espaço e vínculo com todos/as eles/as.

B) O/a protagonismo/participação juvenil...

... para os/as estudantes

A maioria dos/as estudantes salienta a desvalorização de suas opiniões em comparação com as dos/as adultos/as:

Sendo adolescente você não pode dar opinião sobre assuntos que, particularmente meus pais, familiares acham que sabem mais por serem adultos e não escutam a gente que está estudando, está passando, sabe? Eu acho que a gente tem pouca voz lá fora. Aqui eu já acho que a gente tem um pouco mais de voz, por ser uma escola eles têm justamente que escutar o estudante. Não adianta fazer, montar a escola, estar ali e não pegarem opinião de estudante, sabe?

Outro/a estudante opina: “Eu acho que na escola não escuta tanto quanto. Mas em

questão tipo assim, na sociedade lá fora eles também pensam essas coisas que a gente é adolescente, que eles são adultos e que eles entendem mais”.

Mesmo que os/as estudantes se sintam menos ouvidos/as em diversos contextos, consideram a escola um ambiente mais aberto (mas não totalmente) a escutá-los/as. Caracterizam que o/a protagonismo/participação deles/as seria “a participação, a voz do estudante na escola”. No entanto, quando questionados/as sobre como isso ocorre, referem a não existência desta voz:

Às vezes a gente quer fazer uma coisa, mas a gente não tem aquele, tipo assim, a gente tem aquele entusiasmo de fazer, mas a gente não tem aquela oportunidade e eles não abrem um espaço ou alguma coisa para gente fazer o que a gente quer. Entendeu? Eles montam um projeto deles e querem que a gente faça as coisas do jeito deles. Entendeu? Se é para gente ir com uma roupa, a gente tem que ir com aquela roupa, se a gente quer ir de uniforme branco, a gente tem que ir com o amarelo. Entendeu? É uma questão [de] eles não ouvirem a opinião da gente. Eles querem montar o projeto, a gente tem que seguir. Eu sei que tem as regras que a gente tem que seguir e obedecer, mas eles também podem perguntar para a gente o que a gente acha.

Sobre o que poderiam ser ouvidos/as, os/as estudantes apontam:

Vai ter um projeto na escola, vai ter uma coisa na escola, eu acho que mesmo que eles deveriam tipo, não é perguntar, mas ouvir a sua opinião, o que que a gente acha de diferente, um projeto diferente na escola.

Portanto, constata-se há poucas possibilidades de protagonismo/participação dos/as estudantes na escola, e estas se concentram na liderança de turma (eleição de um/a estudante pela turma para representá-la), grêmios estudantis (eleição, por todo o corpo discente da escola, de um grupo de estudantes organizados/as como chapa), e gincanas de competição de habilidades motoras e cognitivas entre as turmas – que ocorrem poucas vezes durante o ano letivo.

... para a coordenação escolar

As profissionais entendem que o/a protagonismo/participação juvenil é uma “propaganda do governo”, pois não ocorre de fato na escola. Relacionam o que chamam de “falácia” à falta de investimentos e ineficácia na implementação de projetos:

Igual esse seu projeto (de pesquisa) de falar desse papel do jovem, da participação, do protagonismo, é difícil porque uma escola que não tem essa estrutura, não tem um chamativo para o jovem, porque

o jovem precisa disso, algo que estimule, a gente não tem.

Apesar das barreiras para a realização dos trabalhos que buscam envolver os/as estudantes, avaliam que: “Todo o trabalho que você faz com adolescente, ele surte efeito e não é pouco não, mas também não é fácil fazer esse trabalho”. Acrescentam:

E é um desafio muito grande, mas na hora que a gente consegue também um êxito, que seja de um, enfim, é muito prazeroso também. A gente acaba tendo que entrar no mundo deles e a partir do momento que você entra no mundo deles, parece que fica mais fácil para eles expressarem, não de uma forma tão revoltante, mas fica mais fácil para a gente também. É lógico e como a gente já falou, você não consegue pegar todos, impossível. Mas na hora que você consegue ver o mundo deles e eles, você trazer o seu mundo, é muito bom.

Em consonância com a opinião dos/as estudantes, dizem sobre as atividades escolares em que estes/as se envolvem mais ou menos:

Quando eles identificam com alguma coisa que eles gostam, eles abraçam, mesmo que ir ali, têm atenção e querem participar. Mas nem sempre para todas as ações da escola a gente tem esse mesmo envolvimento, esse mesmo querer, esse mesmo olhar, e aí, às vezes, tem dia que é muito bom, e tem dia que é muito difícil.

Entretanto, mesmo sabendo que há ações mais mobilizadoras, justificam a impossibilidade de realização mais frequente dessas:

A escola não vive só desses momentos leves, a gente tem burocracia também, a gente tem papel, a gente tem regra, tem que ser a parte do não, a parte de fazer, às vezes, aquilo que a família não faz, até para o bem deles.

C) A escola

... para os/as estudantes

Consideram a escola um “ambiente tóxico”, visto que é permeado por “fofoca, julgamentos, desrespeito e brigas”. Alguns/mas afirmam que não gostam de estudar e o fazem por serem obrigados/as. Outros/as dizem: “o que deixa a escola ruim são as pessoas” e que ela “é algo bom para o futuro”.

Muitos/as avaliam que a escola em “nada” contribui para as suas vidas, outros/as indicam

que ela interfere no “aprender a ler e a escrever”. Ainda, alguns/mas opinam que: “no *YouTube* você aprende a fazer tudo, não precisa da escola”; “eu acho que falta mais tecnologia na escola”; ao que um/a estudante rebate: “Se não tivesse escola, não iria ter quem fez a tecnologia toda virar essa coisa maravilhosa, que facilita o futuro da gente.”

Apresentam uma visão de escola voltada ao mercado de trabalho:

Ah, se você estudar muito eu acho que você consegue um trabalho bom, pronto. E se você não estudar você trabalha no supermercado para o resto da vida; se você não estudar você vai pedir trabalho para a pessoa que estudou.

Esperam dos/as professores/as posturas mais “maduras” que as suas, o que nem sempre ocorre. Como exemplo, na eleição da diretoria da escola, rixas e preferências entre os/as profissionais foram percebidas pelos/as estudantes e impactaram negativamente o andamento institucional:

Então tem muito professor aqui que não tem maturidade sabe, de saber lidar. Gente, tem aluno que não tem maturidade, então o que os professores têm que fazer? Eles têm que trazer hábitos para escola que vão ajudar os alunos a ser maduro.

Problematizam algumas atividades escolares. Como exemplo, uma palestra sobre drogas conduzida por docentes de uma faculdade: “Pra mim tinha que ser algo mais aprofundado, com exemplo que aquilo ali foi muita coisa que a gente vê todo dia. É coisa que o professor entra na sala e fala: não use drogas! Foi praticamente isso”. E também pode-se elencar a comemoração da Páscoa, em que circulou um discurso religioso como caminho para a solução de problemas vivenciados pelos/as jovens.

Em contrapartida, referem outras atividades como atrativas e envolventes. Por exemplo, o Dia do/a Estudante, em que aconteceram brincadeiras, como soletrando e *quiz* de perguntas e respostas sobre conhecimentos gerais e específicos de matérias.

Eu acho que quando tem palestras, tinha que ser mais divertidas, interagindo mais com os alunos, porque só uma pessoa lá na frente falando, ninguém presta atenção. Agora se a pessoa começar a interagir com os alunos, aí mostram interesse.

Citam também, uma gincana, sobre a qual uma aluna diz: “dá gosto de vir pra cá”.

Relatam palestras promovidas pelos/as próprios/as estudantes, sobre *bullying* e sexualidade, temas que necessitam discutir. Na opinião deles/as, “são alunos, falando com alunos”, e “a gente sabe do que a gente vive e passa”. E que, em atividades mais interativas, os/as professores/as também se envolvem mais e se descontraem.

... para a coordenação escolar

As profissionais associam a escola ao cumprimento de leis e normas. Sobremaneira, a veem como instituição com poucas perspectivas de mudança, pois isso requer grande investimento do governo e das famílias, o que está “cada vez mais difícil de acontecer”.

Conscientes de seu papel no planejamento escolar, lamentam o não cumprimento de atividades propostas. E reconhecem que muitos planos não são seguidos pela própria coordenação, nem construídos em conjunto, restando inconsistentes e pouco exequíveis.

Dizem que os/as professores/as atentam para a desorganização escolar, porém, acontece um módulo coletivo mensal (de quatro horas), que não é suficiente para lidarem com o problema. É visível uma condição de trabalho que não promove espaços para trocas entre eles/as e é comum que ocupem o tempo de descanso com tarefas escolares. Há iniciativas individuais, como rodas de conversa e projetos de algumas disciplinas, que não são ampliadas para o conjunto dos/as professores/as.

Há atividades que não são devidamente apresentadas e discutidas com os/as estudantes, o que retira deles/as a possibilidade de se envolverem naquilo que eles/as próprios/as irão executar. Esse não envolvimento despotencializa as iniciativas e leva ao desânimo coletivo. Ocorrem também ações pontuais, sem objetivos acordados e expectativas compartilhadas, gerando desorganização e pouco resultado.

Discussão

Os/as estudantes sentem que suas questões são pouco valorizadas pelos/as adultos/as e a coordenação consideram-nas complexas demais e não as tomam como objeto de trabalho, deixando para os/as próprios/as estudantes lidarem com elas. Nesse cenário, constata-se uma autonomia relativa do/a adolescente, pois é chamado/a à autonomia da vida adulta ao mesmo tempo que é tratado/a com a heteronomia da infância (Costa & Vieira, 2006), o que demonstra que a adolescência ainda não é vista, pela maioria dos/as profissionais, como período específico do processo de desenvolvimento humano e que demanda práticas pedagógicas condizentes que impliquem no/a protagonismo/participação dos/as educandos/as, mas como um período em que eles/as são “mini adultos/as”. Nota-se, enfim, em relação ao tratamento dos/as adolescentes, a não garantia de um preceito fundamental do ECA (Lei n.º 8.069, 1990) que é o de considerá-los/as enquanto pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Além desse descrédito, identifica-se um imaginário negativo acerca da adolescência, sustentado numa visão naturalizante que estereotipa este período da vida (Tomio & Facci,

2009). Noutra perspectiva, da psicologia sócio-histórica, a adolescência é considerada um período criado historicamente, que tem sua representação e significação na realidade que a interpreta, tomando “o psiquismo humano como algo que se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais” (Bock, 2004, p. 26).

Os/as estudantes consideram que a adolescência acarreta mais desvantagens do que vantagens. Essa percepção é asseverada à medida que os/as adultos/as lidam com eles/as na perspectiva naturalizante e liberal de adolescência (Bock, 2004), fazendo que os/as discentes reproduzam os discursos da escola e da família que indicam que ser adolescente por si só é algo ruim e apregoam que depende somente deles/as melhorar suas atitudes, perspectivas e ideais (Araújo & S. Souza, 2016).

Dessa forma, como defende Pais (2005), no campo da Sociologia é pertinente tomar as vivências dos/as adolescentes a partir da própria perspectiva deles/as, vê-los/as com suas “caras”, suas identidades individuais e grupais; superando o olhar adultocêntrico que busca a integração das novas gerações ao meio social sem reconhecer a diversidade que as constituem. Ou, como argumenta Bock (2004), no âmbito da psicologia – numa perspectiva sociocultural –, compreendendo os contextos e necessidades específicas deles/as, como as questões da depressão, gravidez e violências, referidas pelos/as estudantes como negligenciadas pela escola.

Considerá-las, no bojo das práticas pedagógicas, contribui para a experiência dialógica e desenvolvimento de sujeitos conscientes de si e do mundo. Entretanto, quando a escola descontextualiza as demandas, que são histórica, social, econômica e culturalmente determinadas, cumpre a função de reprodutora da estrutura social desigual, cuja manutenção depende da despotencialização do papel de transformação que eles podem assumir (R. Souza, 2009).

Ao contrário de alguns/mas estudantes que não veem sentido na escola, outros/as esperam que ela melhore suas vidas. Entretanto, veiculam uma concepção individualista e mercantilista de educação, pois a escola é vista apenas como meio de chegar aos “melhores empregos”, que lhes proporcionam poder econômico e felicidade. Isso perpetua a associação, enraizada no sistema capitalista, do capital intelectual à capacidade de consumo e realização pessoal (Mendes & Santos, 2014). Nota-se, assim, a pouca incidência do ideário de escola enquanto instituição que educa para a convivência e construção de relações com base no diálogo, isto é, como lugar de formação humana global (Cunha 2006).

Nota-se a não consonância entre o ideal que os/as estudantes têm de educador/a e as formas de expressão utilizadas por alguns/mas profissionais da escola. Os/as discentes esperam “maturidade” nas relações, mas isso nem sempre acontece, o que afeta o prestígio e a autoridade docentes. Almejam ainda que os/as professores/as se envolvam mais no processo de ensino-aprendizagem e na realidade deles/as, de modo a haver mais interação na escola.

Sobre isso, Freire (1996) posiciona-se sabiamente: ensinar exige que o/a educador/a corporifique as palavras, e que, ao escutar o/a educando/a, aprenda a falar com ele/a, e tal escuta exige compreensão e horizontalidade.

Os/as profissionais apresentam uma visão bastante engessada da escola, enunciando o cumprimento de tarefas e legislações em práticas de ensino conteudistas, sem sentido e pouco favorecedoras do pensamento crítico e reflexivo. Destaca-se um discurso que culpabiliza as famílias e o Estado, o que retira a responsabilidade conjunta destes atores. Considerando que os significados e sentidos emocionais que a cultura atribui a objetos e processos são internalizados pelo indivíduo (Leite, 2008), é preocupante que a escola adquira teor negativo para os/as profissionais, pois sendo ela um meio de desenvolvimento dos/as estudantes, os efeitos negativos se estenderão a estes/as, dificultando o processo de ensino-aprendizagem e as relações entre todos/as.

Ao contrário, como também expresso por participantes deste estudo, quando a escola promove ações – como o Dia do/a Estudante – que primam pelo acolhimento, descontração e participação, numa condução que favorece a discussão e reflexão, os/as estudantes se envolvem. Por serem vivências e questões que compartilham, as atividades adquirem importância para eles/as. Desse modo, a escola ganha novo sentido, atrelado ao desenvolvimento humano integral, e se concretiza o respeito à autonomia e à dignidade dos/as educandos/as, dever ético da prática docente (Freire, 1996).

Para que aconteça uma educação voltada ao desenvolvimento do/a protagonismo/participação, Ribas Jr. (2004) defende o planejamento, avaliação, tomada de decisão e condução de processos de ação, o que se assemelha às ideias de Paulo Freire dos sujeitos construir sua própria história a fim de transformar a desigualdade social. Essa postura contrasta sobremaneira com discursos proibicionista e religioso – por vezes veiculados na escola –, por serem incoerentes com uma educação para a cidadania emancipatória.

É notável que os/as estudantes refiram que a escola oferece maior abertura às suas formas de expressão do que outros espaços. No entanto, ainda não se sentem incluídos/as nas práticas escolares; e sinalizam o grêmio estudantil e representação de turma como oportunidades de protagonismo/participação, embora tais instâncias participativas acabem sendo dispositivos burocratizados que não refletem as demandas deles/as, sendo pouco explorado seu potencial papel de indutor de mudanças na escola (Lima et al., 2012). Também, os/as participantes, ao rememorarem atividades escolares que usaram recursos lúdicos, expressam que sua dinamicidade e integração favoreceu a interação entre educadores/as e educandos/as e a compreensão das demandas estudantis (Guedes, 2007).

A hierarquia de idade afeta negativamente as relações interpessoais, tanto na escola quanto fora dela, pois em diversas situações o fato de serem adolescentes desqualifica a

posição deles/as, mesmo quando seus argumentos são mais pertinentes do que os dos/as adultos/as. Desse modo, o/a protagonismo/participação torna-se mera representação física do/a jovem, uma formalidade nas práticas pedagógicas e instâncias de participação, pois os/as adolescentes são vistos/as como menos capazes de opinar sobre as questões que os/as envolvem (Costa & Vieira, 2006).

A percepção das profissionais de que a cultura de não participação/protagonismo é apenas fruto do (evidente) não investimento governamental enseja o descompromisso delas com essa perspectiva de educação. Ao esperarem que algo aconteça de fora para dentro da escola, desconsideram as mudanças internas necessárias e secundarizam a imprescindível construção coletiva e ativa dos atores no contexto concreto da escola (Stamato, 2008).

A realização de práticas escolares que favoreçam o/a protagonismo/participação dos/as estudantes é atrelada pelas profissionais, principalmente, a bens materiais, como os aparelhos tecnológicos; sem destacar outros aspectos, como o planejamento de ações de perspectiva mais reflexiva e a formação continuada dos/as educadores/as. Diferentemente, Stamato (2008) argumenta que a proposta pedagógica de fortalecer o protagonismo só pode ocorrer em grupo, visto que é uma ação que se dá no e para o coletivo, resgatando o individual presente no social e vice-versa. Porém, um conjunto de condições e perspectivas presentes no contexto escolar pesquisado despotencializa o/a protagonismo/participação; questões burocráticas se sobrepõem às educacionais e pedagógicas, o que resulta no fato de uma educação emancipatória pouco se realizar.

Tais apontamentos não buscam responsabilizar somente os/as profissionais. Compreende-se a responsabilidade do Estado e da sociedade nesse contexto, afinal, há uma autonomia relativa no campo pedagógico. Nessa direção, Bernstein (1996), no âmbito da teoria do dispositivo pedagógico, argumenta que o discurso real (original) – no caso, do órgão gestor da educação acerca do/a protagonismo/participação – passa por uma transformação, criando um discurso recontextualizado, o da escola em si. Isto é, ele é reinterpretado, pois a escola é um campo recontextualizador pedagógico, a partir das suas condições objetivas e subjetivas.

A percepção das profissionais de que as experiências dos/as estudantes e suas famílias são obstáculo para a/o participação/protagonismo juvenil na escola revela um discurso de culpabilização desses entes, e também corrobora para o desinvestimento em processos democratizantes. Ao eximir a responsabilização da rede de relações como um todo, se afasta no horizonte a ideia de que o desenvolvimento global dos/as educandos/as se dá no atravessamento das experiências (e não em acontecimentos ou conteúdos pontuais; Costa & Vieira, 2006).

Ademais, a compreensão do que significa participar influencia nas ações com esse fim. Estar presente, por exemplo, não garante a participação dos/as estudantes na escola, e a não-participação deles/as também pode ser uma ação política estratégica à medida que rejeitam as

possibilidades estreitas existentes para tal. Também, reduzir a participação à tomada de decisões é problemático, pois a gestão escolar é mais do que tomar decisões; trata-se de democratizá-la, o que se faz ampliando a participação em todos os processos políticos da escola e da sociedade.

Isso só ocorre, de fato, se os sujeitos dispuserem das condições adequadas, tendo acesso à dimensão macro da instituição. Ou seja, a participação por si só não consolida a democracia, pois depende de formas coletivas e dialogadas que garantam a compreensão mais complexa do contexto escolar por meio de instrumentos e processos de gestão escolar (R. Souza, 2009). Ou, como assevera Stack (2012) – a partir da noção de cidadania que vai além da relação das pessoas com o Estado –, a participação carece da noção de que ser cidadã/o é viver em sociedade que, no caso da escola, tem a ver com as formas como as pessoas convivem neste espaço.

Na direção de ampliar as possibilidades de diálogo entre profissionais e adolescentes, A. Souza e Dutra-Thomé (2014) ressaltam a importância de ouvir o que o/a próprio/a adolescente diz sobre suas vivências, de maneira a considerar sua opinião na elaboração de programas educativos. Afinal, cidadania pressupõe reconhecimento comunitário de pertença, intersubjetividade e trajetividade (Pais, 2005).

Camacho (2004) indica que, no âmbito da cultura escolar, faltam ações voltadas aos interesses e vivências dos/as estudantes, como também percebido na escola em estudo. Assim, os/as adolescentes participantes não se sentem incluídos/as nas práticas escolares e respondem com desvalorização e esvaziamento do sentido da escola, questionando a efetividade do processo de escolarização em suas trajetórias de vida.

É fundamental que os/as profissionais compreendam que seu papel na construção de práticas escolares de cunho protagonista/participativo não é algo impossível e é efetivo na formação dos/as estudantes, mas esse processo requer muito esforço coletivo e disposição para mudanças. As percepções dos/as participantes sinalizam para a identificação de entraves, ao passo que anunciam potências nesse cenário. Dessa forma, é preciso conceber, tal como Stamato (2008), que resgatar o/a educador/a como elemento principal de mediação do processo político-pedagógico que emancipa o/a adolescente/jovem e o/a insere na sociedade é um princípio desse movimento como práxis sócio-histórica.

Lima et al. (2012) consideram a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais que orienta ações apreendidas para que o indivíduo se constitua enquanto ser humano, sujeito de sua própria história. Colocar isso em prática não é tarefa fácil na escola, tanto que aqueles/as que assumem propósitos democráticos da educação, que defendem metas participativas e orientadas à justiça, reclamam que estão lutando uma batalha árdua (Cuban & Shipps, 2000).

Enfim, a gestão democrática, base de práticas emancipatórias, para ser legítima deve fazer

valer a participação e a democracia sem demagogia, considerando as questões contextuais, as relações humanas concretas e as singularidades que se expressam nos territórios.

Considerações finais

Numa conjuntura de emergências sociais e visão econômica neo/ultraliberal, os/as adolescentes, ao se tornarem preocupação da opinião pública, são incluídos/as na vida social numa perspectiva individualizante e salvacionista, em que cabe a eles/as buscarem em si mesmos/as os recursos cognitivos e afetivos que possibilitem uma melhoria de sua vida e da sociedade onde vivem. Outra perspectiva, do/a protagonismo/participação, de base emancipatória, encontra obstáculos para ser efetivada, na escola, quando as práticas pedagógicas não estão alinhadas a percepções sobre adolescência e de educação escolar de mesmo teor, pois ainda serão verticalizadas, tradicionais e autoritárias. Por isso, arguimos pela atenção ao modo como propostas emancipatórias são promovidas, pois necessitam de ações diárias pautadas na dialogicidade e também de medidas estruturais e estruturantes da sociedade.

Concordamos com Monteiro e Ferreira (2011) acerca do papel do conflito nas práticas escolares, numa educação que não o nega nem o evita, mas o toma como valor particular e gerenciável em prol da construção de sujeitos democráticos e cidadãos. Ou seja, uma escola que age na superação de perspectivas voltadas para o consenso em prol da dissidência e que, no contexto da diversidade que a compõe, forja a educação política de modo a contribuir para uma democracia plural e participativa.

Antes de tudo, será que num ambiente educacional em que os/as profissionais não são protagonistas/participativos há possibilidade de serem mediadores/as de processos emancipatórios junto aos/às adolescentes? Tal questionamento nos parece fulcral dado que, além do/a educador/a precisar conceber o/a adolescente como agente ativo/a diante das dificuldades e potencialidades que vivencia, e mudar sua maneira de ver, entender e agir em relação a ele/a, essa perspectiva requer que o/a docente também seja assim tratado/a pelos órgãos gestores, por meio de políticas educacionais de mesmo teor.

Entendemos, enfim, que a responsabilidade dos/as profissionais no incremento da perspectiva pedagógica do/a protagonismo/participação juvenil está para além da assimilação de algumas noções e conceitos acerca do tema, demanda um comprometimento com a causa da dignidade plena do/a adolescente como sujeito de direitos.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências bibliográficas

- Adriano, Stephanye (2015). *O protagonismo juvenil no espaço escolar: Desafios, possibilidades e as contribuições do Serviço Social* [Trabalho de conclusão de curso de Serviço Social não publicado]. Universidade Católica de Brasília.
- Araújo, Elenice, & Souza, Stela (2016). Projeto de vida: Um estudo exploratório sobre o protagonismo juvenil. *Boletim do CDPHA*, 26, 286-287.
- Baldissera, Adelina (2001). Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.
<https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>
- Bernstein, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Vozes.
- Bock, Ana (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26-43.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>
- Camacho, Luiza (2004). A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, 22(2), 325-343. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>
- Costa, Antonio, & Vieira, Maria (2006). *Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação* (2.ª ed.). FTD; Fundação Odebrecht.
- Cuban, Larry, & Shipp, Dorothy (Eds.). (2000). *Reconstructing the common good in education: Coping with intractable American dilemmas*. Stanford University Press.
- Cunha, Maria do Socorro (2006). *A política, as relações de poder na escola e a formação para a cidadania* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná]. Biblioteca PUCPR. <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/220352>
- Dayrell, Juarez, Gomes, Nilma, & Leão, Geraldo (2010). Escola e participação juvenil: É possível esse diálogo? *Educar em Revista*, 38, 237-252. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300016>
- Dias, Francisco (2016). *O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: O caso EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3068>
- Ferreira, Sônia (2012). *O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador: Compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9265>
- Flick, Uwe (2009). *Grupos focais*. Bookman; Artmed.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gandolfo, Maria Ângela (2005). *Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade*

- de experiências de protagonismo juvenil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME - Repositório Digital UFRGS.
<http://hdl.handle.net/10183/8057>
- Guedes, Gilmar (2007). *A escola de ensino médio público noturno: Uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN.
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14109>
- Lei n.º 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. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm
- Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm
- Leite, Sérgio (Ed.). (2008). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Casa do Psicólogo.
- Lima, Paulo, Aranda, Maria Alice, & Lima, Antonio (2012). Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ensaio*, 14(1), 51-64.
<https://doi.org/10.1590/1983-21172012140104>
- Mendes, Margareth, & Santos, Vanildes (2014). Juventudes: Construindo sonhos e protagonismo na educação. *Revista Aprendizagem em EAD*, 3(1), 1-24.
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/4955>
- Monteiro, Hugo, & Ferreira, Pedro (2011). Unpolite citizenship: The non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education*, 10(4), 5-11.
<https://doi.org/10.4119/jsse-576>
- Oliveira, Marcia, & Oliveira, Elvira (2017). Demandas e protagonismo juvenil: Políticas curriculares no ensino médio. *HOLOS*, 3, 185-195.
<https://doi.org/10.15628/holos.2017.5744>
- Pais, José M. (1990). A construção sociológica da juventude: Alguns contributos. *Análise Social*, XXV(1.º-2.º; 105-106), 139-165.
- Pais, José M. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=519>
- Pasquali, Matheus (2014). *Juventude e participação: Os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas-SP* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCAR.
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2804>
- Pêcheux, Michel (2012). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Pontes.
- Pizzol, Gustavo Dal (2005). *Protagonismo juvenil: Significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio-oeste catarinense* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC.

- <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102489>
- Ressel, Lúcia, Beck, Carmem, Gualda, Dulce, Hoffmann, Izabel, Silva, Rosângela, & Sehnem, Graciela (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4), 779-786. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>
- Ribas Jr., Fabio (2004). *Educação e protagonismo juvenil*. Prattein. https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf
- Sanchez, Gina (2007). *O Programa Escola da Família e o protagonismo juvenil: Um panorama de 2003 a 2006* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90064>
- Silva, Carla, & Lopes, Roseli (2009). Adolescência e juventude: Entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2), 87-106. <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>
- Silva, Marta, Mello, Débora, & Carlos, Diene (2010). O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 12(2), 287-93. <http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n2/v12n2a09.htm>
- Silva, Thais (2009). *Protagonismo na adolescência: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano* [Dissertação de Mestrado em Educação]. Repositório da Universidade Federal do Paraná. http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M09_gamasilva.pdf
- Souza, Ana, & Dutra-Thomé, Luciana (2014). Participação juvenil: Encontros para a promoção de protagonismo. In Luísa Habigzang, Eva Diniz, & Sílvia Koller (Eds.). *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (pp. 193-209). Artmed.
- Souza, Regina (2009). Protagonismo juvenil: O discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(1), 1-28. <https://doi.org/10.17921/2176-5626.n1p%25p>
- Stack, Trevor (2012). Beyond the state? Civil sociality and other notions of citizenship. *Citizenship Studies*, 16(7), 871-885. <https://doi.org/10.1080/13621025.2012.716197>
- Stamato, Maria Izabel (2008). *Protagonismo juvenil: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17308>
- Thiollent, Michel (2000). *Metodologia da pesquisa-ação* (10.ª ed.). Cortez, 2000.
- Tomio, Noeli, & Facci, Marilda (2009). Adolescência: Uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99. <https://doi.org/10.4025/tpe.v12i1.14059>
- Vento, Marisa, Araújo, Jaqueline, & Santos, Thayná (2013). *O protagonismo juvenil nos movimentos de representação estudantil*. Relatório de pesquisa PIBIC/PIBITI/CNPq/IFG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Luziânia.
- Vianna, Elisete (2016). *O despertar para a autonomia, protagonismo e alteridade sob a concepção da Pedagogia Salesiana e de Paulo Freire: Um estudo de caso na Escola Salesiana São José - Campinas, SP* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário

Salesiano de São Paulo]. Plataforma Sucupira.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4113599

Westheimer, Joel, & Kahne, Joseph (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Zibas, Dagmar, Ferretti, Celso, & Tartuce, Gisela (2005). O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 45-87.

<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2443>