



A juventude e seu protagonismo em uma escola pública de Florianópolis

Amanda Bessa da Silva

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Florianópolis, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-8737-4387>

Zuleica Pretto

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6111-1041>

Introdução

O tema deste estudo é protagonismo e juventude, escolha efetuada a partir de reflexões emergentes no campo da psicologia acerca da infância/adolescência, participação social, educação e cidadania. Os jovens se reconhecem como protagonistas? Quais condições a escola oferece para que jovens sejam protagonistas? Qual o papel da escola na potencialização do protagonismo? Para entendermos essa questão, é importante lembrarmos brevemente da história das crianças e adolescentes.

Apesar de situada em territorialidade e temporalidade históricas eurocentradas, impedindo procedimentos analíticos e interpretativos generalizáveis, Ariès (2006) nos oferece pistas para compreendermos, por aproximação, a construção histórica e social das infâncias e adolescências. No período de grandes transformações históricas, do século XII ao XVII, o autor mencionado afirma que a noção de infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário social das sociedades ocidentais. As crianças teriam equivalência aos jovens e adultos por terem seus cotidianos indiferenciados dos deles, sem um cuidado especial para suas necessidades ou reconhecimento de suas particularidades.

Com a mudança demográfica, econômica, religiosa e política, a construção de uma infância que necessitava de atenção especializada e proteção ganhou corpo, alterando as relações familiares, afetivas e as práticas sociais destinadas a esse público. Entre essas, gradativamente houve a correlação estreita das crianças com a vida doméstica, sua inclusão em instituições como a escola, e, com isso, sua exclusão da participação na vida pública e coletiva (PIRES; BRANCO, 2007). A distância posta entre as pessoas novas e a participação social faz com que crianças e adolescentes sejam desautorizados a expressarem suas opiniões, o que restringe ou impede o aprendizado da partilha de ideias, bem como das diversas possibilidades de participação no mundo (CASTRO, 2001). Esse é um dos fatores importantes para compreensão do protagonismo juvenil, o qual aponta, também, a importância de incluir a perspectiva dos jovens nas pesquisas.

Acreditamos que a categoria juventude não é determinada por uma idade fixa, como indicam estatutos, organizações e leis federais, nem se dá de modo único e universal (ZANELLA *et al.*, 2013). Antes, entendemos que essa experiência geracional, encontrando-se localizada em condições sociomateriais específicas, se faz plural e diversa. Para pensar esse aspecto, é importante compreender a interseccionalidade que marca a relação das pessoas com o mundo, suas condições de classe, de gênero e sexualidade, de geração, de raça/etnia, seus territórios, bem como a articulação entre todos elas (RIBEIRO, 2017; AKOTIRENE, 2018).

De acordo com a Política Nacional da Juventude (PNJ), a experiência da juventude “é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos” (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2006, p. 5). Embora muito recorrente na literatura especializada da área, e com forte influência de certa leitura etapista e sequencial da Psicologia do Desenvolvimento Humano, essa concepção tende a fixar a juventude em determinados estratos etários. Esta tendência, que é teórica, metodológica e analítica, por vezes resulta na descomplexificação e na despolitização da categoria juventude, pois “ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso – por opção ou por origem – em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências” (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2006, p. 5).

Já a expressão protagonismo, nesse cenário de debate, frequentemente tem sido concebida em associação aos termos jovem e juventude para fazer referência “à sua participação social visando a superação das adversidades vividas por eles e suas famílias” (SOUSA; XIMENES, 2019, p. 3). Pires e Branco (2007) explicam que a palavra tem origem no grego *protagonistés*, o ator principal do teatro. O protago-nismo juvenil, então, seria uma ação formativa que acontece por meio da ação de jovens, os quais participam socialmente para construir a cidadania, as políticas públicas, fazem parte de movimentos estudantis e outras formas de militância (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Embora não unânime, a utilização dessa concepção de protagonismo tem sido amplamente utilizada no sentido de perspectivar e favorecer a participação social ativa dos jovens, sobretudo daqueles tributários das classes menos favorecidas. Frente à necessidade de enfrentar problemas de exclusão social da juventude brasileira, essa abordagem se apresenta como um modo político estratégico de conceber o jovem como um sujeito de direito e agente ativo do desenvolvimento social (ABRAMO, 2005). Notadamente, inferimos que este termo é atravessado por múltiplas possibilidades de significação social, cultural e política; característica que tanto o torna uma categoria analítica plural quanto um “fértil objeto de estudo” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Contemporaneamente, também se percebe o emprego teórico e prático da categoria protagonismo juvenil fortemente associado à ideia de participação. E esta, por sua vez, poderia ocorrer em diversos horizontes da vida pública; como é o caso dos contextos escolares e educacionais, políticos, religiosos, culturais e organizacionais. Mas é preciso reconhecer as contradições que o uso do termo carrega em si, sobretudo quando associado à relação direta e causal entre protagonismo e participação. Isso porque as sociedades somente superaríamos suas contradições e se moveriam rumo à democratização radical por meio da participação popular (FREIRE, 2008), não havendo, nesse sentido, uma relação causal e/ou espontânea na relação entre protagonismo e participação social, mas sim uma relação política. Afinal, é a participação popular nas decisões políticas que permite às massas, até então imersas em dada realidade, renunciar à condição de expectadoras e exigir uma educação voltada à decisão e à responsabilidade social e política (FREIRE, 2008).

É importante lembrar que existem diferentes modelos de participação que revelam justamente o oposto do protagonismo juvenil. Entre eles: a participação manipulada, controlada pelos adultos; a participação simbólica, em que a presença dos jovens ocorre apenas como uma representação dissimulada; e a participação decorativa ou alegórica, na qual os jovens estão presentes, mas sem exercer influência real (COSTA, 2000). A participação geradora de protagonismo é um exercício de voz ativa, de não silenciamento, de decisão, de direito à cidadania que “se acha em relação direta e necessária com a prática educativa-emancipatória” (FREIRE, 2008, p.73). Portanto, o sentido ético-político do protagonismo juvenil, que pode ser erigido pela educação, requer a atuação dos jovens por meio de uma inserção construtiva em questões que os atingem no seu microcosmo ou mesmo questões sociais mais amplas; e é aí que reside o poder transformador do protagonismo popular.

Escola e protagonismo juvenil

No cenário escolar, a noção de protagonismo juvenil tem sido compreendida como um processo no qual o jovem é o elemento central da prática educativa. A atuação juvenil ativa em todas as etapas da sua experiência de escolarização é decisiva para proporcionar uma participação significativa e o pertencimento aos ambientes políticos, sociais e institucionais que se traduzem na sua realidade mais imediata. Promover rotinas e experiências de participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais da escola, segundo Costa (2000), seria uma maneira efetiva de favorecer a construção da autonomia do jovem por meio do seu protagonismo. Além disso, uma concepção política e pedagógica de protagonismo juvenil deve pressupor que essa experiência implica no necessário e sistemático diálogo com a comunidade, pois sem conhecer o entorno da escola, suas demandas e seus problemas, a educação não fará sentido aos educandos, tampouco aos educadores (BRUNI, 2017).

Ao discutir a relação entre protagonismo juvenil e educação formal no Brasil, Costa (2001, p. 9) utiliza o termo protagonismo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. Para o referido autor, essa concepção de protagonismo, na prática educativa, culminaria em um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa onde a dimensão do ensino, tradicionalmente centrado no docente, cede espaço para uma experiência protagonizada pelos estudantes; acompanhados pelo docente. Por essa razão, a escola seria considerada “como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)” (COSTA, 2001, p. 39). Enquanto lugar do dissenso, negociação, colaboração e afirmação das diferentes formas de vida/pensamento; a sala de aula não mais “formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 1987, p. 135). Ela seria o ponto de irradiação do protagonismo juvenil, pois geralmente é o primeiro espaço público frequentado de modo sistemático pela maioria das pessoas. Eis por que os processos de escolarização carregariam em si o potencial de serem uma experiência de partilha justa do poder. E o protagonismo juvenil seria uma forma de “democratização do poder” (FREIRE, 2008, p. 74), na e pela educação escolar.

Com essas contribuições, somadas às mudanças sociais e políticas que envolvem os jovens, propomos observar os espaços pelos quais esses atores circulam em seu cotidiano, como no caso da escola (foco do debate aqui proposto), considerada hoje um direito, cuja oferta consiste num dever do estado e das famílias.

A escola, a partir do século XVIII, tornou-se o espaço social destinado à construção de sociabilidades e civilidades, bem como de preparação para o mundo de trabalho. Arendt (2016) entende que a escola é um local privilegiado para a inserção das crianças e jovens na aprendizagem para a vida pública. Entretanto, segundo Pfeiffer (2001, p. 30), essa instituição exerce um tipo de poder que, historicamente, busca “homogeneizar sentidos, produzindo consenso, apagando a diversidade”. A esse respeito, Foucault (2003, p. 182) também oferece decisivas referências que permitem “[...] captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações. Lá onde se torna capilar, manifesto nas suas formas e instituições mais regionais e locais”. Isso nos ajuda a compreender o quanto o poder da disciplina exercido pelas instituições escolares produz realidade, campos de inteligibilidades, rituais da verdade, corpos e subjetividades, isto é, o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987).

Assim, por um lado, apresenta-se aos estudantes perspectivas absolutas de mundo, de comportamento e de subjetividade, correspondentes a padrões universais e hegemônicos dominantes, que pouco dialogam com as suas experiências de vida; e, por outro lado, permite-se pouca participação na construção de seus ambientes escolares e processos de aprendizagem.

É importante marcar que crianças e adolescentes compartilham o mundo com os adultos, o percebem e, ao mesmo tempo, são capazes de falar sobre ele, de criticá-lo e mudá-lo (PRETTO, 2021). Apesar disso, a crítica foucaultiana à escola demonstra como o “olhar panóptico” que ela exerce sobre os corpos dos estudantes expressa a maneira como a disciplina faz “(...) funcionar o espaço escolar enquanto uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 134) e de fazer obedecer; contrariamente a uma política pedagógica participativo-protagonizante.

Por outro lado, Freire (1980) e Arendt (2016) salientam a condição de nossa existência de não apenas estarmos no mundo, mas estarmos “com” o mundo, o que resultaria na expansão da participação de cada um nas realidades vivenciadas. A escola é uma instituição social que impacta a cultura, história e o tempo em que se está vivendo. Ela tem a função de cuidar, educar e formar para a cidadania. Daí porque a participação ativa dos estudantes nos seus processos de escolarização, bem como nas decisões que envolvem os rumos da vida escolar, se torna um direito inalienável. A garantia desse direito é dever irrefutável da escola, já que é por meio dele que o protagonismo juvenil se torna uma experiência de liberdade concreta, isto é, um mecanismo promotor de justiça, inclusão social e cidadania.

Nessa busca pelo reconhecimento da expansão da participação na construção da realidade e pensando a juventude como criadora, cabe perguntar: os jovens percebem a escola como potencializadora de protagonismo?

É necessário refletir que nem sempre existe o incentivo à participação dos estudantes nos processos de decisão no ambiente escolar, mesmo havendo dispositivos voltados a essa finalidade, como o grêmio estudantil, os conselhos de classe e a reunião de pais e educadores (MARTINS; DAYRELL, 2013); essa situação dialoga com a falta de inclusão dos jovens no debate de questões relacionadas às políticas de forma ampla. Na visão de Santos (2018) e Pretto (2021), tais questões seriam mais efetivas se os jovens fizessem parte dos processos de decisão, visto que eles têm demandas direcionadas ao Estado, o que representa um desafio tanto para a sociedade quanto para os governantes. O envolvimento ativo das crianças, adolescentes e jovens nos seus processos de escolarização, desde as experiências mais micropedagógicas em sala de aula até aqueles que envolvem esferas mais globais no sistema escolar, seria um caminho potente para a criação de uma cultura de protagonismo educacional e social.

Em busca do reconhecimento de produções sobre a temática, realizamos um levantamento de artigos publicados em bases de dados científicas, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), usando as seguintes palavras-chave: protagonismo, participação social e autonomia associadas a crianças, adolescentes, infantil, juventude e escola. Resultante dessa investigação, que ocorreu em fevereiro de 2019, 12 artigos foram analisados. Notamos que esse material foi publicado entre os anos de 2004 a 2018, demonstrando ser um tema que vem sendo debatido e pesquisado com maior ênfase desde o início do século XXI, principalmente nas áreas de educação, psicologia, pedagogia, filosofia, história e ciências sociais.

Entendemos que, na psicologia, em especial, o debate sobre protagonismo deve ser considerado importante, pois essa área do conhecimento estuda a constituição das pessoas e sua relação com o mundo (BOCK, 2008).

Notamos, em publicações encontradas nas referidas bases de dados, que a adolescência frequentemente está associada a algo que está à margem da sociedade – privação de liberdade, infrações, violência, drogas, adoecimento etc. Existem poucos artigos que falam de uma juventude protagonista responsável por construir. Assim, termos como *participação social*, *autonomia e liberdade* são pouco pesquisados na infância e na adolescência. Das pesquisas encontradas, apenas três utilizaram como método a pesquisa de campo.

A partir dessas reflexões, buscamos analisar se os jovens identificam a escola como potencializadora de protagonismo. Para tal, foi investigado junto aos jovens se eles identificam que são e podem ser protagonistas, se eles se reconhecem como parte e são engajados nos projetos que a escola oferece. Além de investigar se esses jovens participam e querem participar dos projetos escolares, refletimos sobre a importância da escola no desenvolvimento do protagonismo e da participação social dos jovens, uma vez que esse ambiente pode favorecer tanto o acesso ao conhecimento quanto a relação dos jovens com a arte, a cultura e a política.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa, exploratória, de campo e com corte transversal, com o objetivo de possibilitar a aproximação com os pontos de vista dos jovens sobre um tema pouco explorado em seus cotidianos. A técnica do grupo focal foi entendida como ideal, uma vez que os participantes têm a oportunidade de debaterem coletivamente a partir de questões provocadas pelas pesquisadoras. Para realizar o grupo focal, é necessário que haja “alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 7).

O presente estudo foi realizado em uma escola pública da Região Metropolitana de Florianópolis, em quatro encontros com duração aproximada de 45 minutos, visto a disponibilidade da coordenadora e da professora em ceder um horário para a realização das atividades. Foram respeitados os cuidados éticos relativos à participação de seres humanos em pesquisas, tais como as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, 2016), sendo o estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (protocolo 3.525.807).

Os participantes da pesquisa estavam matriculados no 1º ano do ensino médio e integravam o Ensino Médio Inovador (EMI), programa do governo federal que vinha sendo inserido nas escolas públicas de forma experimental, culminando com a proposta da reforma do ensino médio brasileiro, sob a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). No contraturno do período de aula realizavam atividades de cultura e esporte.

O grupo focal foi realizado com oito jovens, sendo dois meninos e seis meninas, entre 15 e 17 anos, que demonstraram interesse espontâneo em participar da pesquisa após o convite feito à turma. De acordo com suas autodescrições, três se identificaram como pardos, quatro como brancos e uma jovem como negra. O tempo de frequência na escola variou de dois meses a três anos. Sete dos participantes frequentavam aulas de

teatro, e um deles aulas de basquete – projetos oferecidos pelo EMI no contraturno. Uma das participantes integrava um grupo de dança não pertencente à escola e trabalhava como babá. Os nomes utilizados ao longo da análise são pseudônimos e foram escolhas dos próprios jovens, a saber: Pedro, Julinha, Gomes, Déborah, Ludwig, Leh, Zamaclei, Tolentino.

O grupo focal aconteceu no pátio da escola, em um local onde os jovens se sentiam mais confortáveis e que resguardasse ao máximo suas declarações. Os encontros foram gravados em áudio, transcritos e registrados em diário de campo. Além do levantamento das informações pessoais de cada jovem e da turma, foram trabalhados temas como: cotidiano escolar, práticas escolares, juventude, protagonismo e a participação social.

As informações provenientes dos encontros foram submetidas à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Ao transcrever as falas dos jovens, foram correlacionados os objetivos da pesquisa, os achados no campo e o referencial teórico estudado. Partindo dessa organização inicial, seguiu-se para a categorização das informações, demarcando as convergências e divergências acerca das temáticas abordadas – o cotidiano escolar, a noção de juventude, de protagonismo, de participação social e as práticas estimuladoras do protagonismo.

O cotidiano escolar no EMI

Para iniciar a análise dos achados no campo, consideramos fundamental conhecer o cotidiano dos jovens e a especificidade de seu currículo escolar. Os participantes têm aula todos os dias da semana, no período vespertino, e duas vezes na semana, pela manhã, realizam atividades relacionadas ao EMI. Observamos que eles seguem a rotina social mais ampla, possuem seu tempo segmentado e com horários pré-estabelecidos. Essa sistematização do cotidiano, segundo Foucault (1987), influencia na constituição dos sujeitos e nos modos como as instituições operam.

O EMI é um programa do governo federal que tem como objetivo oferecer um currículo que, conforme o art. 3º da Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), promova a iniciação científica, valorize a relação entre teoria e prática, utilize novas tecnologias e diversas metodologias, além de buscar o desenvolvimento do protagonismo. Esse projeto deve se efetivar por meio de atividades como: acompanhamento pedagógico (língua portuguesa e matemática); iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital; e protagonismo juvenil.

Conforme relatos dos jovens, foi possível notar que a escola ainda está se adaptando ao EMI. Isso porque, a premissa de realizar aulas mais dinâmicas e com maior experimentação e prática não tem sido ainda uma realidade, visto que as aulas não se diferenciam substancialmente das do ensino regular.

Os jovens contaram que aceitaram fazer parte do novo currículo sem saber como as aulas ocorreriam, e que não foi uma escolha espontânea, porque foram convocados pela coordenação. Essa situação nos leva a refletir sobre as condições para o protagonismo nesse projeto do EMI, assim como na maioria das atividades propostas aos jovens pela instituição escolar. De acordo com Castro (2001, p. 29), “um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é [...] considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes”. Para além das leis, é imprescindível

para práticas de participação social efetiva, a cooperação entre jovens, crianças e adultos, em que se validem as ações e a tomada de decisão de todos, sendo a escola um espaço potente para trabalhar esse processo (PRETTO, 2021).

Os jovens destacaram que se sentiam tratados de maneira diferente por professores e coordenadores por fazerem parte do EMI. Um dos pontos destacados foi a exigência por maior responsabilidade, como observado na fala do participante Pedro: “no EMI eles te tratam como se tu fosse mais velho [...] como se a gente tivesse um olhar diferente”. Além desse ponto, a grande quantidade de trabalhos e informações que geram cobranças provenientes da escola faz com que se sintam desconfortáveis e sobrecarregados. Os jovens citaram também o caráter de “experimentação” do projeto: “tudo que eles querem experimentar eles jogam para a gente” (Julinha); “só que eles não percebem que a gente não aguenta, sabe?” (Pedro). Nesse sentido, eles relataram que se viam tratados como se precisassem fazer tudo demarcado, “que nem uns ratinhos”, conforme fala da participante Julinha.

Relações e conflitos

Os jovens problematizaram a postura dos professores em relação à resolução de problemas individuais; eles se sentem humilhados com essa forma de comunicação, que ocorre na frente da turma, sem cuidados, o que torna a escola um lugar não acolhedor: “eu só não gosto da postura de alguns professores em humilhar a gente, a gente já é humilhado o tempo todo aqui dentro [...] ficam falando um monte de coisa” (Julinha). Diante dessas falas da jovem, é possível perceber que tal forma de comunicação torna a escola menos atrativa, gerando constrangimentos e não permitindo a abordagem direta e aberta sobre as situações em sala de aula.

Durante os encontros, os participantes alegaram que as coordenadoras e professores não consideram a raiz do problema, apenas as notas baixas e os comportamentos ditos inadequados: “eles querem ver da gente não é o que a gente é” (Julinha). Analisar as situações olhando apenas para o indivíduo, sem reconhecer a complexidade de sua vida (a interseccionalidade constitutiva), leva a entender a aprendizagem como dependente apenas dos jovens, desconsiderando o contexto mais amplo e a própria dinâmica da escola, como analisa Rego (1995).

Os temas propostos pelos jovens são desconsiderados e desrespeitados, segundo suas percepções. Um dos participantes relata que a hierarquia impede que sejam escutados, “a gente querendo ou não ainda é uma classe social abaixo deles e pra eles a gente ainda não tem a mesma experiência, eles acham que o que eles pensam está sempre certo” (Pedro). Observamos que a voz dos adultos tende a ser preponderante, havendo pouco diálogo. Assim, a questão geracional impacta no cotidiano escolar, visto que nestes casos, por serem mais velhos e terem uma posição de poder, os professores não reconhecem os jovens. Além disso, notamos que eles querem um tratamento mais igualitário, como pessoas capazes de tomar decisões: “e não como se a gente fosse molequinho irresponsável; eu acho que ia melhorar a situação” (Pedro).

Para Rego (1995, p. 90), “o adulto é considerado o homem acabado, pronto e completo”; aquele a quem se deve seguir e quem deve “ser exigente e rigoroso na tarefa de direcionar, punir, treinar, vigiar, organizar conteúdos”. Nessa mesma linha, Foucault (1987, p. 106) adverte que o papel da escola e dos educadores, neste sentido, ocorre para “formar indivíduos submissos [...] às limitações do corpo implicam entre o que é punido

e o que pune uma relação bem particular”. É possível notar, com isso, um prejuízo nas relações entre aluno-professor, pois mantêm-se relações desiguais ao invés de criar um espaço democrático, de maior horizontalidade.

Ao mesmo tempo, os participantes reconhecem que alguns professores o enxergam como são. Eles veem “potencial na gente, não querem que a escola seja como é” (Julinha). Nesses casos, os professores procuram escutá-los e lidar com a turma com base em suas realidades. Ao dar exemplo de uma docente, a participante ainda explica: “ela vai lidando com a gente, como se a gente fosse gente, e não como se a gente fosse um bando de gado e vai e faz tal coisa, vai pra lá e faz isso” (Julinha). Diante disso, observamos que quando os jovens se sentem valorizados tendem a valorizar também os professores. Eles igualmente percebem quando são auxiliados por professores, como aqueles que permitem a impressão dos trabalhos na escola de forma gratuita e em horários flexíveis.

Além disso, os jovens avaliam a sala de aula a partir de dois aspectos: o primeiro é a necessidade de haver uma troca e colaboração entre professores e alunos; o segundo diz respeito ao processo de aprendizagem, conforme a fala a seguir: “só que a única coisa que ela faz é escrever no quadro e passar conteúdo, e a única coisa que eu não faço em sala é copiar; prestaria atenção se ela explicasse, se ela viesse conversar, fizesse um debate, eu ia ficar lá e ficar atento, e eu ia participar das aulas” (Pedro). Fica evidente que, quando os participantes percebem maior horizontalidade na relação com os professores, eles se mostram mais receptivos às solicitações. Isso revela que buscam alianças, pessoas que os apoiem e os escutem. No entanto, quando a didática se afasta de seu cotidiano e realidade social, com o discurso do professor assumindo uma posição dominante, tornam-se passivos na relação, sendo percebidos como imaturos e inexperientes (FREIRE, 1980).

Essa forma de ensino não promove a apropriação e interesse pelo conhecimento e pela aula, mas apresenta uma ambiguidade, como expressa Pedro: “e a gente é jovem; coisa que a gente não tem interesse, a gente não corre atrás, mesmo se for importante, a gente não corre, porque a gente não tem interesse, daí se a gente tivesse um pouquinho de interesse só, já era o suficiente para participar da aula toda, eu acho”. A escola, nesse processo, tem sido muitas vezes espaço de “sonoridade da palavra, memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua” (FREIRE, 1980, p. 95), o que a torna um dispositivo de alienação e hierarquização. Além disso, os jovens, ao iniciarem a assunção de responsabilidades e terem alteradas suas exigências e obrigações por “estarem crescendo”, não conseguem lidar da melhor forma com as atividades escolares.

Dessa forma, defendemos a necessidade de métodos mais criativos por parte das educadoras, visto que, por meio deles, é possível trabalhar “na transformação estética de espaços, saberes e fazeres [...] com disponibilidade de abertura à pluralidade de cores, sabores, saberes e texturas com que a vida é tecida” (ZANELLA; MOLON, 2007, p. 264). Pensando as aulas e o aprendizado para além de apostilas e livros, os objetivos educacionais poderiam ser mais facilmente alcançados, além de fazerem mais sentido para os jovens. Avaliamos que isso cumpriria melhor a tarefa político-pedagógica dos educadores, pois, como ressalta Freire (1980, p. 43), é indispensável “garantir o diálogo, cultivar as reflexões críticas sobre a realidade, instigar o interesse e correlacionar a cultura, a política, as artes e a sociedade”.

Além do processo de ensino-aprendizagem, os jovens mencionaram os espaços físicos da escola onde gostavam de passar o tempo, vivenciando a aprendizagem de maneira mais descontraída com professores e colegas — como o Laboratório de Artes, a Biblioteca, e o espaço onde ficam os *puffs*, por exemplo. Esses são espaços em que a dinâmica dos relacionamentos se transforma, já que não estão em carteiras enfileiradas e submetidos a uma postura disciplinada. Segundo Foucault (1987, p. 118), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”. Assim, os espaços tradicionais de ensinar, como as salas de aula com carteiras enfileiradas, comumente não permitem ao corpo movimento e criação, além de gerar uma relação estreita e inflexível entre as regras da escola e a necessidade de aprender.

Algumas situações podem gerar conflitos no contexto escolar. Um exemplo disso é o relato sobre uma das coordenadoras de pátio, que questiona o que os jovens estão fazendo na escola e solicita a organização do espaço que está sendo utilizado:

Às vezes a gente vem fazer trabalho, aí a gente vai e quer usar o computador, por exemplo, às vezes ele tá em manutenção, ou a sala está lotada e as coordenadoras vêm e falam: “da onde vocês são, o que vocês estão fazendo aqui? Não pode ficar aqui, têm que ir embora. Ou fiquem na Biblioteca, e isso e aquilo” (Ludwig).

Relatos como o supracitado nos levam a entender que tudo que foge a um padrão de aulas formais dentro de sala de aula deve ser investigado, o que torna difícil a permanência e o convívio na escola. Acreditamos que essa vigilância hierárquica comumente gera dificuldade de pertencimento ao espaço escolar.

A escola possui duas entradas principais, mas apenas uma está liberada, o que obriga os participantes a darem a volta pelo prédio para acessar o ambiente, gerando insatisfação e questionamentos: “ficar mandando a gente dar a volta no colégio quando sabem que é perigoso, eles não estão preocupados que eu vim para a escola querendo estudar, e que aconteceu um imprevisto e eu não consegui chegar” (Julinha); “para mim o menor problema de todos é ter que dar a volta na escola quando eu chego atrasado, eles falam que a gente tem que ter um horário e ser responsáveis com isso” (Pedro). Ainda sobre isso, uma das entrevistadas desabafou:

[...] a gente é uma sociedade de robô, todo mundo tem que ter tal nota, não importa se tu passa por um monte de merda em casa, se tu chegou atrasado não interessa o porquê, tu que trabalhou a noite inteira e está cansada, e o menino que estava vendendo droga, ou chegou atrasado porque dormiu demais, são tratados da mesma maneira só que a gente não vive a mesma coisa (Julinha).

A fala supracitada gerou um debate no grupo sobre a escola possuir o dever de ser imparcial ou não. Déborah refletiu: “mas, e uma criança que trabalha, e aí como é que fica? [...]”. Nesse assunto, como em muitos outros, os participantes não acharam alternativas sobre como resolver, ao que Julinha enfatizou: “não tem como eles serem como é para ser, eles não vão saber o que cada um passa dentro de casa, até por ser uma escola tão grande como essa, mas o ideal seria eles terem um controle”.

A vida pessoal dos jovens e outras necessidades de seu cotidiano dificultam a realização de algumas atividades exigidas pela escola. Segundo eles, a compreensão da escola seria importante, o olhar para os casos individuais. Sobre isso, uma das participantes destacou: “a gente não aprende, aí a gente copia e tira a nota, eles não estão preocupados se a gente tá aprendendo, eles estão preocupados se a gente fez” (Julinha). Nessa mesma linha, outro participante salientou:

[...] eu tenho que procurar trabalho, eu tenho outras coisas para fazer, tipo, levo minha namorada em alguns lugares que ela precisa, eu acompanho ela, faço tudo esses bagulhos, levo meus irmãos na escola, daí é puxado demais para ter que ficar se preocupando com tarefa ainda (Pedro).

Podemos notar que a imparcialidade por parte da escola *versus* o reconhecimento das condições singulares de vida gera debate entre os jovens. A escola deve ser imparcial e dar um tratamento igualitário a todas as pessoas, ou será que a singularidade de cada um deveria pesar na hora de compreender o que faz se atrasar, não realizar as atividades, entre outros exemplos trazidos aqui? Como dito, uma escola grande não consegue abarcar as particularidades de todos os estudantes. Mas, a juventude, para além das aulas e das atividades escolares, vivência necessidades sociais e familiares, muitas vezes trabalhando fora ou se preparando para a entrada no mercado de trabalho. Juventude essa que não se define apenas como estudante. Logo, podemos analisar, a partir de “avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2018, p. 14), elementos que são inseparáveis, que compõem a relação das pessoas com o mundo, que indicam um sistema de opressões que se interligam e interagem, atravessando as experiências juvenis.

Ao mesmo tempo em que os participantes falam sobre um controle hegemônico da sociedade e da escola, há um movimento que indica o oposto a isso, um possível descontrole que escapa às pessoas, às educadoras; por exemplo, a segurança dentro da escola. Os jovens destacaram que todos podem entrar na instituição, e que apenas na hora de sair é que as pessoas são questionadas sobre o motivo: “acho engraçado que querem falar de setembro amarelo, de desastre na escola e coisas assim, mas daí eu não vejo nenhuma guardinha que vai nos dar segurança se um aluno entrar armado aqui dentro” (Pedro). Além disso, relatam que sabem que tem alunos armados na escola, mas que nada é feito. Um dos jovens analisa: “se viesse uma pessoa armada mal-intencionada, fazer alguma coisa errada, já teria dado merda e eles não iam nem ter percebido, sabe? [...]” (Pedro). Esse descontrole que ocorre na escola reflete o contexto social mais amplo, diante do qual parece haver pouca margem de ação por parte da escola, expondo um problema histórico complexo.

Para os participantes, a escola reflete e repete o que acontece na sociedade, e isso fica evidente com a afirmação de Julinha: “eu acho que, é sobre o que a gente fala em mudança, mas a gente não muda; e o que a gente tenta mudar está enraizado, a origem das coisas que a gente faz é a mesma”, ou seja, mesmo com o passar do tempo, continuamos a reproduzir padrões. Esse aspecto pode ser associado ao funcionamento da escola, que ainda trata a juventude de forma inferiorizada e desconsiderada. Também está relacionado à maneira como os próprios jovens se percebem: como passivos na resolução de conflitos e no exercício de seu protagonismo (CASTRO, 2001).

Protagonismo e participação social

Em relação ao potencial para resolver problemas cotidianos na escola, duas falas dos jovens se destacam e se complementam. A primeira expressa que, atualmente, não podem solucionar esses problemas, pois não são ouvidos; e a segunda aponta que apenas no futuro, quando forem adultos, poderão participar ativamente: “quando a gente for adulto e tiver voz” (Julinha), ou seja, quando comandarem os espaços que frequentam. Em uma perspectiva de que não possuem autoridade suficiente para enfrentar, os estudantes aceitam práticas com as quais não concordam. Como reflete Foucault (1987, p. 118), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. A obrigatoriedade de estudar resulta aos jovens a obediência e a disciplina, mas ao demonstrarem incômodo e resistência não são compreendidos, sendo, muitas vezes, retaliados por isso.

Isso demonstra que o ambiente escolar exclui os jovens e decide por eles, assim como os pais e outras instâncias sociais. Arendt (2016, p. 128) analisa que essa autoridade visa a orientação dos jovens “através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros”. Como debatido anteriormente, essa afirmação de que o adulto está pronto, como aquele que pode falar e decidir as situações, caberia aos jovens apenas o ouvir e obedecer. A juventude, assim como outros segmentos sociais, é marcada pela exclusão, pela invisibilidade, o que lhe confere o entendimento de ser algo estranho, pois não tem um padrão; falam sobre o mundo e o compreendem de forma específica, desestabilizando a vida em sociedade. Os adultos, por conta disso, acabam se distanciando dos jovens, diminuindo suas potencialidades em ações sociais (CASTRO, 2001). Porém, o objetivo é incluir as perspectivas dos atores desse sistema, rompendo com a imposição dos adultos para as crianças e adolescentes, conforme defendem Pires e Branco (2007).

Neste estudo, os jovens não negaram a possibilidade da resolução de problemas, mas não se reconhecem como agentes, por não serem ouvidos; consideram que teriam que envolver uma pessoa adulta que cobrasse alguma postura da escola. Segundo Pedro, “eles querem agradar o governo, e não a gente. Eles vão fazer o que o governo pedir”. A solução dada acaba sendo tornar-se adulto (CASTRO, 2001), ou envolver adultos que não necessariamente pertençam ao contexto escolar. O debate que segue ilustra essa visão:

- [...] mas será que se a gente fizesse uma manifestação eles mudariam? (Déborah).
- não muda nada (Julinha).
- mas e se fossem bastante pessoas, e não poucas (Déborah).
- igual quando eles faziam manifestação aqui na escola (Ludwig).
- contra o racismo? (Julinha).
- é, parar a escola (Ludwig).
- já fizeram várias vezes, mas eles mudam no começo e depois eles nem ligam mais [...] (Leh).

Situações assim comprometem suas experiências de pertencimento à escola, resultando em questionamentos como este feito por Pedro: “a escola é dos pais ou é dos alunos?”

Acerca do significado de protagonismo, os jovens responderam: “é quem aparece mais?” (Ludwig); “destaque” (Pedro); “é o principal?” (Gomes). Após uma explicação breve sobre o tema, foi indagado se, em algum momento na escola, se sentiam protagonistas. Dois deles disseram que sim, e os outros, ao avaliarem, afirmaram, por fim: “eu tento me afastar disso, eu não gosto de ser protagonista em nada” (Pedro); “eu acho que dependendo, eu tava pensando [...], tipo, dependendo do conflito a gente se torna protagonista”(Julinha); “só que daí não é bem o protagonismo que eu acho que a gente poderia ter” (Pedro).

Para os jovens participantes desta pesquisa, existe uma diferença entre o protagonismo da literatura e o que eles têm na prática, o modo como realmente o expressam. Um dos participantes relatou que o protagonismo deveria ser:

[...] de ter voz, de ir atrás, “ah eu vi um problema aqui e eu vou atrás desse problema, vou resolver, vou falar com gente maior que eu para tentar resolver esse problema”. [...] isso é bem difícil dentro de uma escola como essa, porque como a gente te disse, eles só vão ouvir pessoas superiores a eles, ficam falando que a gente não pode se calar e isso e aquilo, mas daí quando eu respondo, ficam bravos e querem que eu cale a boca, eles apagam a gente (Pedro).

Quando os jovens participam e criticam a realidade da qual fazem parte, vemos mobilizações sociais, tais como os eventos ocorridos no dia 15 de maio de 2019, no Brasil, pela luta contra os cortes de verbas na Educação. Mas, ao mesmo tempo, nos deparamos com falas do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, que os definem como “massa de manobra” e “idiotas úteis” (GLOBO G1, 2019). Juntando isso a uma sociedade que não acredita na mudança social, que atribui suas responsabilidades para os outros, essas falas podem gerar sensação de impotência e conformismo. Isso revela uma visão fragmentada sobre a participação da juventude: a primeira, de que os jovens estão sendo enganados, não percebem sua própria realidade e são incapazes; a segunda, de que não participam e não são engajados. (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Para compreendermos sobre protagonismo e participação social, faz-se necessário esclarecer o conceito de ação. “o agir se caracteriza como o revelar-se frente ao um outro sujeito humano, é pelo agir que nos tornamos humanos na medida em que construímos juntos com outros homens e mulheres o mundo, que é um ‘artifício humano’” (ARENDDT, 1995 *apud* CASTRO, 2001 p. 32).

Castro (2001, p. 32) conclui que “a ação só é possível com o outro, não é possível uma vida política em isolamento”; afinal, quando interagimos com o mundo, em sua pluralidade, nos construímos e reconstruímos historicamente; quando há participação política, “a preocupação não é com o eu, mas com o mundo” (ARENDDT, 1999, p. 349).

É possível visualizar que o protagonismo mostrado através das falas ocorre por meio de conflitos, porque de algum modo chamam a atenção para o que está incomodando. Contudo, a maneira como os jovens protagonizam na escola gera tensões entre todos os envolvidos na relação, mas é o que eles conhecem e sabem que, naquela realidade, funciona. Isso evidencia que não lhes é ensinado como exercer o protagonismo de forma efetiva.

A participação social foi compreendida pelos participantes como a socialização, estar em grupos. Assim, identificaram a pesquisa como um modo de participar socialmente.

Quando questionados sobre outros modos de participação, responderam que seria ajudar os outros, vinculando à caridade e à religião, limpar a praia e pequenas ações principalmente relacionadas ao que está na mídia.

Sobre o grêmio estudantil, mencionaram que apesar de ter um na escola, não fazem parte e não é algo muito falado: “*não é muito aberto não, se tu quer, tu tem que correr atrás*” (Julinha). Acerca das eleições do grêmio, disseram que ocorrem, mas não sabiam se tinha ocorrido no ano em curso, não foram informados. Em relação à liderança de turma, os estudantes disseram que a pessoa não se comunica com o grêmio, apenas com o Conselho de Classe, ou seja, os professores e coordenadoras. Ao falar sobre os representantes, a mesma interlocutora disse que eles fazem mais “[...] um controle da turma. No caso, dos nossos líderes é recolher carteirinha e levar para a coordenação” (Julinha). Assim, o grêmio não os representa e não tem uma vinculação com eles: “talvez eles representem não quem precisa, mas quem eles querem representar” (Julinha).

Boghossian e Minayo (2009) demonstram que a inclusão da juventude nos programas que os afetam como criadores foi discutida em 1989, na Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças, sendo definido que a participação era um direito fundamental dos jovens. Diversos documentos de garantia de direitos e deveres para crianças e adolescentes são postulados como forma de fundar uma nova concepção sobre a juventude, a qual passa a ser compreendida como “protagonista do processo político e sujeito de direitos” (SANTOS, 2018, p. 428). Ou seja, as práticas escolares que englobam decisões sobre os jovens deveriam ser mais acessadas por eles, e cabe ao grêmio estudantil fazer este papel de mediador entre alunos, professoras e coordenadores, facilitando o pertencimento ao espaço escolar e sendo um influenciador para a participação social.

Considerando documentos e leis criados para garantir o direito de participação da juventude nos espaços escolares (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), a participação em grêmios estudantis e conselhos escolares — como previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), no ECA, de 1990 (BRASIL, 1990), e na Política Nacional de Educação (PNE), instituída em 2014 (BRASIL, 2014) — demonstra que os processos educativos vão além de promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania e a qualificação dos jovens para o trabalho.

Os documentos supracitados falam sobre a importância da família na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, do trabalho, da pesquisa, movimentos sociais e estudantis, e em manifestações culturais para a construção da educação. Essa organização estudantil é reafirmada como um direito pela Lei nº 7.398, de 1985 (BRASIL, 1985), cujo principal objetivo envolve as práticas educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais, que devem ser aprovadas nos estatutos dos grêmios.

Algumas ações que poderiam melhorar a vida escolar para os jovens que participaram desta pesquisa estavam relacionadas, em geral, ao modo como deveriam ocorrer as aulas:

[...] então, eu acho que o EMI poderia ser mais dinâmicas de manhã e de tarde aula normal, entendeu? Mais atividades, digamos assim, porque tipo, é de manhã e de tarde como se fosse uma aula normal, só matéria (Gomes).

[...] outro dia a gente chegou tarde em casa da aula, a gente chega, janta e dorme já (Julinha).

[...] eu acho que, eu até entendo o conceito de tarefa para casa, mas eu acho que no EMI não deveria existir, a gente deveria carregar menos livros (Pedro).

[...] a gente poderia ter livro, livro tecnológico, digital (Julinha).

Sobre a autonomia e responsabilidade para decidir sobre ir ou não à escola, Julinha se expressa da seguinte forma: “a gente estava conversando sobre isso outro dia. Se a escola fosse um direito, e não uma obrigação, ia vir quem queria e quem não queria não vinha, sabe”. A partir disso, podemos refletir que os jovens parecem não reconhecer o papel desse ambiente no seu dia a dia, apenas para seu futuro acadêmico e profissional. Logo, esse espaço não lhes gera pertencimento e representatividade.

Por passarem muito tempo na escola, os jovens gostariam de sentir maior bem-estar; por exemplo, ter um espaço para descanso durante o dia, já que precisam aguardar o início das aulas no período da tarde; ter acesso mais frequente a alimentação e lanches, além de materiais para a realização das tarefas escolares. Outro ponto de destaque é o acesso a profissionais de saúde, o que evidencia que acreditam que a educação vai além de aulas expositivas e conteudistas.

Sobre a necessidade da psicologia no ambiente escolar, uma das participantes disse que: “tem o encaminhamento, tem que ter um atendimento imediato para pessoas que têm alguma dificuldade, tipo crise de pânico e ansiedade aqui dentro, eles vão marcar uma consulta em um hospital público, e até que tenha [...]” (Julinha). O Projeto de Lei nº 3688/00 (BRASIL, 2000), que garantiria à rede pública de educação esse serviço, foi vetado pelo presidente Bolsonaro (BRASIL, 2019a). Posteriormente, o Congresso derrubou o veto ao Projeto, o qual foi transformado na Lei Ordinária nº 13935/19 (BRASIL, 2019b), que dispõe sobre os serviços de psicologia e serviço social na educação básica, e segue sendo uma luta dessas profissões.

Considerações finais

Ao realizarmos esta pesquisa com jovens estudantes de uma escola pública, identificamos como eles percebem a realidade escolar, se as políticas públicas e as leis são acessadas por eles, se percebem projetos que a escola realiza e se compreendem que este espaço potencializa seu protagonismo. Constatamos que a forma como os jovens atuavam enquanto protagonistas dentro do contexto escolar é predominantemente por meio dos conflitos. Eles relataram que, de modo geral, não têm na escola um ambiente em que suas falas sejam consideradas válidas e tratadas com igualdade, e que suas solicitações e as mudanças decorrentes delas não persistem, ou seja, suas vozes são negligenciadas.

Devemos pensar sobre a influência que as pesquisadoras podem ter exercido nos discursos dos pesquisados, principalmente por se tratar profissionais da área de psicologia, a quem muitas vezes se fala o que desagrada. Nessa perspectiva, a escola pode realizar ações boas, embora os jovens não tenham comentado. Além disso, a quantidade de encontros pode não ter permitido abranger outros aspectos que envolvem a temática, o que aponta o caráter circunstanciado da pesquisa. Contudo, como este trabalho se propôs a ser uma pesquisa exploratória, sem a pretensão de generalizações, compreendemos que foi possível iniciar uma problematização sobre o tema, de modo particular.

Quanto aos questionamentos levantados durante a realização da pesquisa, acreditamos que a juventude não aparece ligada ao protagonismo, porque muitas vezes a sociedade não apresenta condições para isso. O Estado, a partir de leis e resoluções, busca orientar para o protagonismo, mas, no cotidiano, elas não são executadas de forma efetiva. Isso demonstra as limitações no papel fundamental da escola na potencialização do protagonismo, visto que não depende apenas dos jovens quererem exercer sua cidadania, nem da escola, mas de todas as pessoas que circulam o ambiente educacional, já que a escola reflete a sociedade. Acreditamos que se os jovens tiverem um aprendizado sobre seus protagonismos e suas falas validadas, os ambientes serão mais acolhedores, propiciando aprendizagem e formando vínculos para sua participação.

Ainda em relação ao protagonismo, não podemos minimizar a importância de debatê-lo, temos fome de diminuir os sofrimentos ético-políticos e de que as pessoas jovens se apropriem da potencialidade que possuem frente à participação e transformação social. Notamos que as políticas públicas socioeducacionais devem ser parte de uma política de Estado, e não de uma política de governo. Além disso, os profissionais da educação devem ter acesso, durante e após sua formação, aos projetos e leis que influenciem sua forma de atuação.

O envolvimento dos jovens no grupo focal evidenciou a necessidade de expressão. Ao romper com as imposições dos adultos e incluir os estudantes na reflexão sobre práticas educacionais, foi possível potencializar seu protagonismo no contexto da pesquisa. É fundamental que as produções acadêmicas considerem os pontos de vista dos grupos sobre os quais se pretende refletir, promovendo um diálogo com a diversidade (RIBEIRO, 2017). Assim, buscamos contribuir para uma visão ampliada da juventude, enxergando-a além da vulnerabilidade e reconhecendo-a como criadora. Destacamos a importância de realizar mais pesquisas sobre protagonismo e participação social entre crianças e jovens, aprofundando aspectos e conferindo visibilidade a essa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Coordenação de Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2018.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo Perspectiva, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BOGHOSSIAN, C.O.; MINAYO, M. C. de S. **Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos**. Saúde Soc., v. 18, n. 3, p. 411-423, set. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 04 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 04 set. 2024.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 3688/00**. Substitutivo do senado ao projeto de lei da Câmara n. 60, de 2007 (...). 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=817698&filename=EMS+3688/2000+%3D%3E+PL+3688/2000>. Acesso em: 9 nov. 19.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 set. 2024.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. In: **Diário Oficial da União**, Seção I, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (...). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 09 set. 2024.
- BRASIL. **Bolsonaro veta atendimento de psicólogo e assistente social nas escolas públicas**. 2019a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/596942-bolsonaro-veta-atendimento-de-psicologo-e-assistente-social-nas-escolas-publicas/>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13935/19, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. 2019b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13935-2019-12-11.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRUNI, A. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar.** São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

CASTRO, L. R. de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: 2001. p. 19-46.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas.** São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Disponível em: <file:///C:/Users/danub/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20510.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador.** Belo Horizonte: Universidade, 2001.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio.** Cad. Pesqui., v. 34, n. 122, p. 411-423, Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

FREIRE, P. **Política e educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLOBO G1. Bolsonaro chama manifestantes de ‘idiotas úteis’ e ‘massa de manobra’. In: O Globo (online), 2019. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-das-dez/videos/v/bolsonaro-chama-manifestantes-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra/7618813/>>. Acesso em: 24 mai. 19.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. **Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo.** Educação e Realidade, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PFEIFFER, C. C. Cidade e Sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. P (Org.). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano.** Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 29-33.

- PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. **Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais**. *Paidéia*, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- PRETTO, Z. **As infâncias em um bairro em processo de urbanização: o ponto de vista das crianças**. Curitiba: Appris, 2021.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.
- SANTOS, P. R. dos. **Políticas de Juventude e capacidades estatais no Brasil**. *Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política*, v. 17, n. 39, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v17n39p427>>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- SOUSA, A. M.; XIMENES, V. M. **Políticas públicas e juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres**. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 14, n. 1, 2019.
- ZANELLA, A. V.; MOLON, S. I. **Psicologia [em] contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à [re]invenção da vida**. *Contrapontos*, v. 7, n. 2, p. 255-268, 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/904/758>>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- ZANELLA, A. V. *et al.* **Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011)**. *Estud. Psicol., Natal*, v. 18, n. 2, p. 327-333, jun. 2013.

Resumo A discussão sobre protagonismo juvenil permanece relevante no campo da educação e dos estudos sobre a juventude. A pesquisa apresentada neste artigo analisou se os jovens identificam a escola como potencializadora de protagonismo. Buscou-se conhecer a relação que jovens matriculados no ensino médio de uma escola pública estabeleciam com a escola, suas compreensões sobre a juventude, protagonismo e protagonismo na escola. O estudo caracterizou-se como qualitativo e exploratório, acessando o campo a partir de um grupo focal, cujos achados foram analisados segundo a análise de conteúdo. Percebeu-se que a questão geracional hierarquizada tem influência nas relações escolares e na forma como os jovens atuam como protagonistas na escola, já que poucas vezes percebem suas opiniões ouvidas e sentem que terão espaço de fala apenas quando forem adultos. Observou-se que ter um espaço mais afetivo para expressão juvenil facilita a aprendizagem, a formação de vínculos e as ações de participação social.

Palavras-chave: cotidiano, juventudes, protagonismo, escola pública.

Quiéren vernos no es lo que somos: sobre la juventud y el protagonismo en una escuela pública

Resumen La discusión sobre el protagonismo juvenil está cada vez más presente en el campo de la educación y los estudios de juventud. Conscientes de esta cuestión, la investigación presentada en este artículo analizó si los jóvenes identifican la escuela como potenciadora del protagonismo. Se buscó comprender la relación que los jóvenes matriculados en la secundaria de un colegio público establecen con la escuela, su comprensión de la juventud, el protagonismo y el protagonismo en la escuela. El estudio se caracterizó por ser cualitativo y exploratorio, accediendo al campo a partir de un grupo focal, cuyos hallazgos fueron analizados según análisis de contenido. Se observó que la cuestión jerárquica generacional influye en las relaciones escolares y en la forma en que los jóvenes actúan como protagonistas en la escuela, ya que rara vez encuentran escuchada su opinión y sienten que sólo tendrán espacio para hablar cuando sean adultos. Es de destacar que contar con un espacio más afectivo de expresión juvenil facilitaría el aprendizaje, la formación de vínculos y acciones de participación social.

Palabras clave: a diário, **jóvenes**, protagonismo, escuela **pública**.

They want to see us is not what we are: about youth and leading in a public school.

Abstract The discussion about youth protagonism is increasingly present in the field of education and youth studies. Aware of this issue, the research presented in this article analyzed whether young people identify school as enhancing protagonism. We sought to understand the relationship that young people enrolled in high school at a public school established with the school, their understanding of youth, protagonism and protagonism at school. The study was characterized as qualitative and exploratory, accessing the field from a focus group, whose findings were analyzed according to content analysis. It was noticed that the hierarchical generational issue influences school relationships and the way in which young people act as protagonists at school, as they rarely feel their opinions heard and feel that they will only have space to speak when they are adults. It is noteworthy that having a more affective space for youth expression would facilitate learning, the formation of bonds and social participation actions.

Keywords: quotidian, youths, protagonism, public school.

DATA DE RECEBIMENTO: 21/10/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 24/05/2024



Amanda Bessa da Silva

Psicóloga pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Florianópolis, Brasil. Pós-graduada em Psicologia Clínica Gestáltica pelo Instituto Granzotto (Faculdade Van Gogh). Psicóloga clínica para crianças e jovens em Florianópolis.

E-mail: amandabessasilva22@gmail.com



Zuleica Pretto

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFSC, Florianópolis, Brasil. Coordena o Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial - PSICLIN. Membro da Associação Nacional da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira - REDEJUBRA.

E-mail: zuleicapretto@gmail.com